

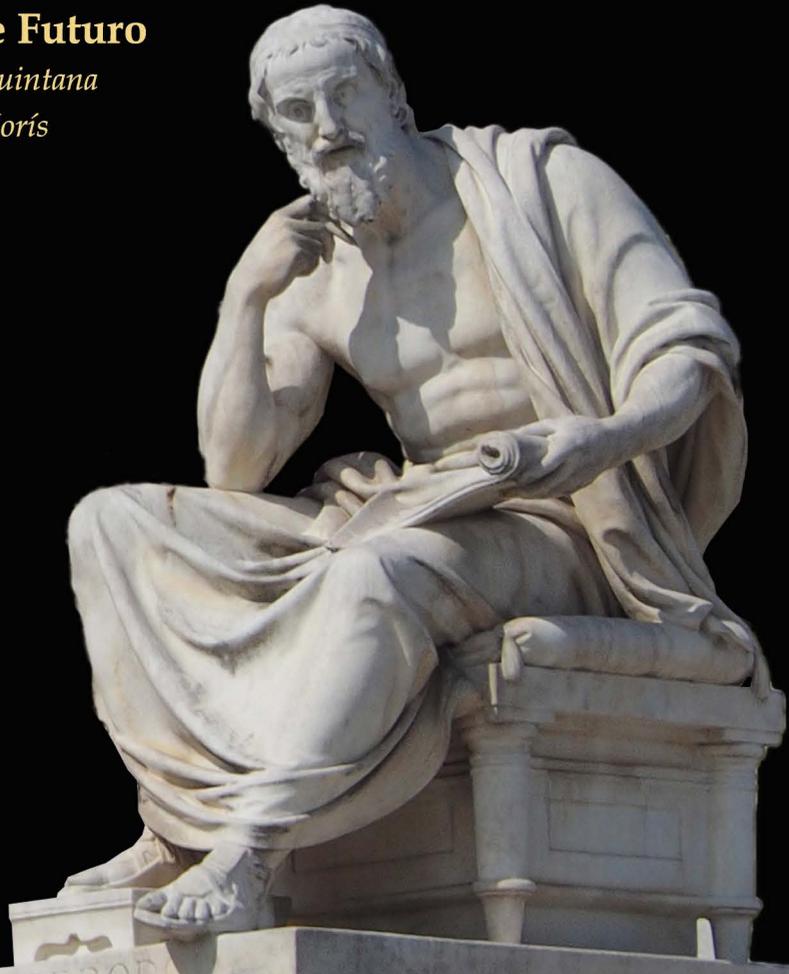
EL FUTURO DEL PASADO

Revista electrónica de Historia

Núm. 10

Monográfico
Enseñar el Pasado
con perspectiva de Futuro

Coord. Silvia Medina Quintana
y Roberto García Morís



Salamanca, 2019

Director: Iván Pérez Miranda (Investigador independiente)

Subdirectora: Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia de Salamanca)

Consejo de Redacción: Alvaro Carvajal Castro (University College Dublin, Irlanda), Beatriz Leal Riesco (Investigadora Independiente, España), David Carvajal de la Vega (Universidad de Valladolid, España), Francisco José Vicente Santos (D.E.A.C. Museo de Salamanca, España), Isaac Martín Nieto (Universidad de Salamanca, España), José Manuel Aldea Celada (Investigador Independiente, España), Juan Ramón Carbó García (Universidad Católica San Antonio de Murcia, España), Judith Helvia García Martín (Universidad de Salamanca, España), M.ª de los Reyes de Soto García (Instituto de Arqueología de Mérida, CSIC-Junta de Extremadura, España), Paula Ortega Martínez (MONREPOS Archaeological Research Centre and Museum for Human Behavioural Evolution, Alemania), Semíramis Corsi (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil), Tatiane De Freitas Ermel (Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil)

Comité Científico: Ana Iriarte Goñi (Universidad del País Vasco, España), Andrés Diego Espinel (Consejo Superior de Investigaciones Científicas –CSIC–, España), Ángel Esparza Arroyo (Universidad de Salamanca, España), Antonela Cagnolatti (Università di Foggia, Italia), César Fornis (Universidad de Sevilla, España), Enrique Ariño Gil (Universidad de Salamanca, España), Esther Martínez Quintero (Universidad de Salamanca, España), Gabriella Seveso (Università degli Studi di Milano – Bicocca, Italia), Jaime Alvar Ezquerro (Universidad Carlos III de Madrid, España), Javier Baena Preysler (Universidad Autónoma de Madrid, España), Jesús María Aparicio Gervás (Universidad de Valladolid, España), Joanna Partyka (Polish Academy of Sciences, Warsaw, Polonia), José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España), M.ª José Hidalgo de la Vega (Universidad de Salamanca, España), M.ª Soledad Corchón Rodríguez (Universidad de Salamanca, España), Manuel Salinas de Frías (Universidad de Salamanca, España), Menico Caroli (Università di Foggia, Italy), Miguel Ángel Manzano Rodríguez (Universidad de Salamanca, España), Niccolò Guasti (Università di Foggia, Italia), Pablo de la Cruz Díaz Martínez (Universidad de Salamanca, España), Rosa Cid López (Universidad de Oviedo, España), Susana González Marín (Universidad de Salamanca, España), Valentín Cabero Diéguez (Universidad de Salamanca, España).

Maquetación: Iván Pérez Miranda

Página web: www.elfuturodelpasado.com

E-Mail: redaccion@elfuturodelpasado.com

Facebook: <https://www.facebook.com/elfuturodelpasado>

Dirección postal: Iván Pérez Miranda. Travesía de Barrioneila, n.º 2, 1.º dcha. 37700 Béjar (Salamanca) - España

Teléfono: 655456385

Edita: FahrenHouse (<http://www.fahrenheit.com/>)

ISSN: 1989-9289

Doi prefix: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp>

El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia aparece referenciada en:

ACADEMIC SEARCH PREMIER / CNKI-SCHOLAR (CHINA NATIONAL KNOWLEDGE INFRASTRUCTURE - CHINA ACADEMIC JOURNALS FULL-TEXT DATABASE) / CSIC-CCHS / DIALNET / DOAJ (DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS) / DULCINEA / EBSCO FUENTE ACADEMICA PLUS / ELEKTRONISCHE ZEITSCHRIFTENBIBLIOTHEK EZB / ERIH PLUS – EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES / ESCI (EMERGING SOURCES CITATION INDEX – THOMSON REUTERS) / GOOGLE SCHOLAR / IBZ ONLINE - INTERNATIONALE BIBLIOGRAPHIE DER ZEITSCHRIFTENLITERATUR / ISOC – BASE DE DATOS / LATINDEX / MIAR (MATRIZ DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE REVISTAS) / REDIB – RED IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO / SCOPUS



ÍNDICE

EDITORIAL. LA ENSEÑANZA DEL PASADO. EDUCACIÓN FRENTE ADOCTRINAMIENTO

Iván Pérez Miranda, Silvia Medina Quintana y Roberto García Morís 11-16

«ENSEÑAR EL PASADO CON PERSPECTIVA DE FUTURO»

ENSEÑAR HISTORIA, EDUCAR LA TEMPORALIDAD, FORMAR PARA EL FUTURO

Joan Pagès..... 19-56

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES O TEMAS CONTROVERTIDOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

Antoni Santisteban Fernández 57-79

EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIA DOCENTE

M.^a del Consuelo Díez Bedmar 81-122

LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, UNA CUESTIÓN DE FUTURO. REFLEXIONES SOBRE EL VALOR DEL PATRIMONIO PARA SEGUIR AVANZANDO HACIA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

Neus González-Monfort..... 123-144

VISIBILIZANDO HETEROTOPÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS OTRAS HISTORIAS DESDE UNA CONCIENCIA HERMENÉUTICA GADAMERIANA

Laura Triviño Cabrera..... 145-157

LA DIFÍCIL TAREA DE LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS DE ARGENTINA, COLOMBIA Y CHILE

Jesús Marolla..... 159-186

LA CIUDAD EN LA HISTORIA. ENSEÑAR SU PASADO, PRESENTE Y FUTURO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

Antonio Pérez Largacha..... 187-214

IDEAS DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES ACERCA DEL PASADO RECIENTE: EL CASO DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

María Sánchez-Agustí; Rosendo Martínez-Rodríguez; Diego Miguel-Revilla y Esther López-Torres..... 215-255

APRENDER DESDE LA EXPERIENCIA HISTÓRICA. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL USO DE LA HISTORIA ORAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA <i>Belén Meneses Varas; Neus González-Monfort y Antoni Santisteban Fernández</i>	257-286
OS LUGARES DO CONCEITO DE NAÇÃO NA NARRATIVA DE JOVENS ESTUDANTES DA CIDADE DE PONTA GROSSA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO <i>Giuvane de Souza Klüppel</i>	287-303
ENSEÑAR LA CIUDAD A TRAVÉS DE LA HISTORIA, UN ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES. <i>Ramón Martínez Medina</i>	305-325
EL CINE COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA <i>Miguel Jesús López Serrano</i>	327-341
NUEVOS ALUMNOS, NUEVOS RETOS Y RECURSOS DIFERENTES: UN LIBRO DIGITAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA <i>Victor Sánchez Domínguez; Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas y Fernando Lozano Gómez</i>	343-372
LA VISIBILIDAD DE LO COTIDIANO. DIDÁCTICA, HISTORIA Y FUENTES DOCUMENTALES PARA EL ESTUDIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA EN LA SALAMANCA MODERNA <i>Francisco Javier Rubio-Muñoz</i>	373-392
«VIVIR LA INFANCIA EN TIEMPOS DE GUERRA». UN PROYECTO DE INNOVACIÓN CON FUENTES ORALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO <i>Miriam Sonllewa Velasco y Carlos Sanz Simón</i>	393-436

ESTUDIOS

PODER REAL AFRICANO. PROPAGANDA Y LEGITIMACIÓN DE JUBA I (CA. 60-46 A. C.) A TRAVÉS DE SUS EMISIONES HELENÍSTICAS <i>Luis Amela Valverde y David Martínez Chico</i>	439-457
CONTRIBUCIÓN DE LAS COLONIAS DE LA BÉTICA AL PROCESO EMIGRATORIO HISPANO HACIA LAS PROVINCIAS DEL IMPERIO (SIGLOS I-II D. C.) <i>José Ortiz Córdoba</i>	459-488
SISTEMAS INTERÉTNICOS, MIRADA ETNOGRÁFICA E INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN EL NORORIENTE DE VENEZUELA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL <i>Francisco Tiapa</i>	489-517

DONNA IMPEGNATA A LIVELLO CIVILE E CULTURALE: DORA D'ISTRIA LA VOCE DI UNA INTELLETTUALE FUORI DAL CORO <i>Vittoria Bosna</i>	519-529
EL CICLO EGIPCIO DE LA ETERNA REGENERACIÓN A TRAVÉS DE LA TUMBA DE NEBAMUN: SU INFLUENCIA EN LA PINTURA HISTÓRICA DE SIR LAWRENCE ALMA-TADEMA <i>María Victoria Álvarez Rodríguez</i>	531-549
LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL: APORTES DEL PADRE ALBERTO HURTADO EN CHILE <i>Jaime Caiceo Escudero</i>	551-567
RESISTENCIAS. LA OPOSICIÓN INTERIOR DEL NACIONALISMO VASCO A LA DICTADURA DE FRANCO (1937-1959) <i>Adrián Almeida Díez</i>	569-606
L'ARTE COME GIOCO: BRUNO MUNARI E L'INVENZIONE DELLA VIDEO-DIDATTICA <i>Angela Articoni</i>	607-621
OS ANOS 1980 E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO FENÔMENO HISTÓRICO <i>Rosimar Serena Siqueira Esquinsani</i>	623-637
REALIDADES Y FICCIONES DE LA RUSIA POSTCOMUNISTA EN EL CONCIERTO (2009), DE RADU MIHAILEANU <i>Igor Barrenetxea Marañón</i>	639-678
ELEMENTOS MÍTICOS Y PARADIGMAS CIENTÍFICOS. ACERCAMIENTO CRÍTICO AL MECANICISMO DE NEWTON, AL DARWINISMO Y A LA FÍSICA ASTRONÓMICA <i>Julio López Saco</i>	679-694

Página intencionadamente en blanco.

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL. THE TEACHING OF THE PAST. EDUCATION AGAINST
INDOCTRINATION

Iván Pérez Miranda, Silvia Medina Quintana & Roberto García Morís..... 11-16

«TEACH THE PAST WITH A FUTURE PERSPECTIVE»

TEACHING HISTORY, EDUCATING TEMPORALITY, TRAINING FOR THE
FUTURE

Joan Pagès..... 19-56

SOCIAL SCIENCES EDUCATION BASED ON SOCIAL ISSUES OR
CONTROVERSIAL ISSUES: STATE OF THE ART AND A RESEARCH RESULTS

Antoni Santisteban Fernández 57-79

HISTORICAL EDUCATION WITH GENDER PERSPECTIVE: LEARNING
OUTCOMES AND TEACHER TRAINING

M.ª del Consuelo Díez Bedmar 81-122

HERITAGE EDUCATION, A MATTER OF THE FUTURE. REFLECTIONS ON
THE VALUE OF HERITAGE TO CONTINUE MOVING TOWARDS CRITICAL
CITIZENSHIP

Neus González-Monfort..... 123-144

VISUALIZING HETEROTOPIAS FOR THE TEACHING OF OTHER HIS(HER)
TORIES FROM A HERMENEUTICAL AWARENESS BY GADAMER

Laura Triviño Cabrera..... 145-157

THE DIFFICULT TASK OF INTERCULTURALITY FROM THE SOCIAL SCIENCES
TEACHING. COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PROGRAMS OF ARGENTINA,
COLOMBIA AND CHILE

Jesús Marolla..... 159-186

THE CITY IN HISTORY. TEACH YOUR PAST, PRESENT AND FUTURE IN THE
CLASSROOMS OF SECONDARY EDUCATION

Antonio Pérez Largacha..... 187-214

SPANISH YOUTH IDEAS ABOUT THE RECENT PAST: THE CASE OF THE
TRANSITION TO DEMOCRACY

*María Sánchez-Agustí; Rosendo Martínez-Rodríguez; Diego Miguel-Revilla
& Esther López-Torres* 215-255

TO LEARN FROM THE HISTORICAL EXPERIENCE: TEACHERS' REPRESENTATIONS ABOUT THE USE OF ORAL HISTORY AS A DIDACTIC STRATEGY <i>Belén Meneses Varas; Neus González-Monfort & Antoni Santisteban Fernández</i>	257-286
THE PLACES OF THE CONCEPT OF NATION IN THE NARRATIVE OF YOUNG STUDENTS OF THE CITY OF PONTA GROSSA: PAST, PRESENT AND FUTURE <i>Giuvane de Souza Klüppel</i>	287-303
TEACH THE CITY THROUGH HISTORY, A SOCIAL SCIENCES TEXTBOOKS ANALYSIS <i>Ramón Martínez Medina</i>	305-325
CINEMA AS A PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR STUDENTS OF GRADE OF TEACHER IN PRIMARY EDUCATION <i>Miguel Jesús López Serrano</i>	327-341
NEW STUDENTS, NEW CHALLENGES AND DIFFERENT RESOURCES: A DIGITAL BOOK FOR THE TEACHING OF ANCIENT HISTORY <i>Victor Sánchez Domínguez; Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas & Fernando Lozano Gómez</i>	343-372
THE QUOTIDIAN VISIBILITY. DIDACTICS, HISTORY AND DOCUMENTARY SOURCES TO STUDY UNIVERSITY LIFE IN SALAMANCA AT EARLY MODERN AGE <i>Francisco Javier Rubio-Muñoz</i>	373-392
LIVE CHILDHOOD IN TIMES OF WAR. A RESEARCH PROJECT WITH ORAL SOURCES IN THE UNIVERSITY SCOPE <i>Miriam Sonllewa Velasco & Carlos Sanz Simón</i>	393-436

STUDIES

AFRICAN REAL POWER. PROPAGANDA AND LEGITIMIZATION OF JUBA I (CA. 60-46 B.C.) THROUGH THEIR HELLENISTIC COINAGE <i>Luis Amela Valverde & David Martínez Chico</i>	439-457
CONTRIBUTION OF THE COLONIES OF THE BETICA TO THE HISPANIC MIGRATORY PROCESS TOWARDS THE PROVINCES OF THE EMPIRE (CENTURIES I-II AD) <i>José Ortiz Córdoba</i>	459-488
INTERETHNIC SYSTEMS, ETHNOGRAPHIC VIEW AND HISTORICAL RESEARCH IN THE NORTHEASTERN VENEZUELA DURING THE COLONIAL TIMES <i>Francisco Tiapa</i>	489-517

WOMAN INVOLVED ON A CIVIL AND CULTURAL LEVEL: DORA D'ISTRIA THE VOICE OF AN INTELLECTUAL OUTSIDE THE BOX <i>Vittoria Bosna</i>	519-529
THE EGYPTIAN CYCLE OF ETERNAL REGENERATION THROUGH THE TOMB OF NEBAMUN: HIS INFLUENCE ON THE HISTORICAL PAINTING OF SIR LAWRENCE ALMA-TADEMA <i>María Victoria Álvarez Rodríguez</i>	531-549
CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY: CONTRIBUTIONS OF FATHER ALBERTO HURTADO IN CHILE <i>Jaime Caiceo Escudero</i>	551-567
RESISTANCES. THE INTERNAL OPPOSITION OF THE BASQUE NATIONALISM TO FRANCO'S DICTATORSHIP (1937-1959) <i>Adrián Almeida Díez</i>	569-606
ART AS A GAME: BRUNO MUNARI AND THE INVENTION OF VIDEO-TEACHING <i>Angela Articoni</i>	607-621
THE 1980S AND LARGE-SCALE EVALUATIONS AS A HISTORICAL PHENOMENON <i>Rosimar Serena Siqueira Esquinsani</i>	623-637
REALITIES AND FICTIONS OF POST-COMMUNIST RUSSIA IN LE CONCERT (2009), BY RADU MIHAILEANU <i>Igor Barrenetxea Marañón</i>	639-678
MYTHICAL ELEMENTS AND SCIENTIFIC PARADIGMS. CRITICAL APPROXIMATION TO THE MECHANISM OF NEWTON, DARWINISM AND ASTRONOMICAL PHYSICS <i>Julio López Saco</i>	679-694

Página intencionadamente en blanco.

EDITORIAL

LA ENSEÑANZA DEL PASADO. EDUCACIÓN FRENTE ADOCTRINAMIENTO

¿Qué une al pueblo? ¿Las huestes? ¿El oro? ¿Las banderas...? Las historias. No hay nada más poderoso en el mundo que una buena historia; nadie puede detenerla, ningún enemigo puede vencerla [...] Nuestro pasado. ¿Quién mejor para conducirnos al futuro?

(Juego de Tronos, temporada 8, episodio 6).

Lo que une al pueblo, por encima del dinero o de los ejércitos –decía Tyrion Lannister en el desenlace televisivo de *Juego de Tronos*–, son las historias; de ahí la importancia de controlar la narración de los hechos sucedidos. Ya decía el *slogan* orwelliano del Partido de 1984, «el que controla el pasado (...) controla también el futuro. El que controla el presente, controla el pasado». El control sobre el pasado ha sido siempre una de las principales herramientas del poder. Ya en los mitos griegos la conexión entre poder-memoria-historia aparece ilustrada mediante la unión de Zeus con la titánide Mnemósine –la memoria–, de quienes desciende precisamente Clío –la musa de la historia–. La vinculación entre historia y poder se estrechó más claramente si cabe con la aparición de los sistemas educativos en Occidente. Estos sistemas educativos buscaban, en su origen, preparar mano de obra –en relación con las revoluciones industriales– y formar ciudadanos de los nuevos estados-nación –en relación con las revoluciones ilustradas–. Ambas líneas mantienen en cierto modo su influencia en la actual enseñanza del pasado.

Por un lado, la consideración de la preparación de mano de obra como principal meta de los sistemas educativos, lo que podríamos denominar la visión mercantilista de la educación, conlleva el desgaste de aquellas disciplinas que, con mayor o menor criterio, se supone que no aportan lo suficiente a la empleabilidad de los discentes. El objetivo, desde esta perspectiva utilitarista, sería la instrucción de trabajadores y consumidores o, podríamos matizar más, empleados no problemáticos

y clientes acrílicos. En este contexto puede entenderse la calamitosa degradación de la formación artística y humanística, bien visible por la progresiva desaparición del latín y el griego de los planes educativos o por la insuficiente importancia dada a disciplinas como la música o la filosofía. Sin arte, música, filosofía, literatura... la comprensión del pasado —así como del presente— solo puede ser incompleta y sesgada. No es tampoco una novedad; ya en España, durante el franquismo, el ministro José Solís Ruiz, al que se conociese cómo «la sonrisa del régimen», pronunció en las Cortes, durante la discusión sobre los planes de educación, aquella célebre frase «más deporte y menos latín»; Adolfo Muñoz Alonso contestó certeramente a la pregunta de para qué servía la enseñanza de esa lengua muerta: «Por de pronto, señor ministro, para que a Su Señoría, que ha nacido en Cabra, le llamen egabrense y no otra cosa».

Por otro lado, la necesidad de formar ciudadanos hacía —y sigue haciendo— fundamental la enseñanza del pasado. De un tipo concreto de pasado. Para que los súbditos de las monarquías se convirtiesen en ciudadanos de los nuevos estados-nación era necesario un proceso de legitimación de esta nueva realidad política, siendo la enseñanza de la historia una herramienta imprescindible para la creación de las nuevas identidades —y alteridades—. Los historiadores, ya profesionalizados, construirán nuevos relatos sobre la historia de los estados-nación, que será la que con el tiempo se enseñará fundamentalmente en las escuelas. Se legitimaban de este modo las nuevas formas políticas, nuevas relaciones de poder —y de dependencia—. Sin un tipo de historia particular difícilmente hubiese sido posible construir este tipo de identidades nacionales. Y no solo se construyeron, sino que se les otorgó un cierto carácter esencial, casi atemporal. Aunque pueda parecer una paradoja, la propia creación de los relatos sobre los estados-nación hizo pasar a las naciones como algo no construido, algo que ha existido desde tiempos casi inmemoriales; visión que en cierto modo aún pervive. Así, se puede hablar de la Historia de España en la Edad Antigua, como si hubiese existido una identidad española en el mundo antiguo. Incluso se puede hablar sin pudor alguno de la Prehistoria en Castilla y León —o en cualquier otra entidad territorial administrativa actual sin sentido en los tiempos pretéritos—. Orwell, en su distopía mencionada —1984—, mostraba cómo el Partido, mediante sus mecanismos de control ideológico, había conseguido que se aceptase que «lo que ahora era verdad, había sido verdad eternamente y lo seguiría siendo», que se aceptase que el pasado, alterable por su misma naturaleza, nunca hubiese sido alterado. En cierto modo, algo similar podría aplicarse a ciertas enseñanzas de las historias nacionales y regionales.

A través de la escuela, siguiendo los planes educativos marcados desde el poder, se enseñó a los niños que eran ciudadanos de un país, un país con un pasado glorioso, con símbolos compartidos por todos, con grandes héroes y hazañas dignas de ser recordadas. El pasado era presentado como algo lineal, objetivo, inequívoco y centrado, no solo en el propio territorio del estado, sino en aspectos concretos de

este, en la élite política, es decir, fundamentalmente en los varones poderosos. La «historia universal» enseñada era la historia de los grupos dominantes de Occidente, una historia por supuesto etnocéntrica, androcéntrica y colonialista.

Este objetivo de los sistemas educativos –la formación de ciudadanos– sigue teniendo su repercusión y, aunque las relaciones se han globalizado, la enseñanza del pasado en las escuelas sigue primando la transmisión de las identidades nacionales, así como de nuevas identidades de los territorios administrativos recientemente creados a los que se hace necesario otorgar una cierta legitimidad histórica. El patrimonio es entendido como una valoración de lo local, más que de lo universal y con un mayor peso de lo material que de lo inmaterial –salvo quizás en ciertos aspectos que permiten reforzar la identidad local–. Aunque no faltan discursos favorables hacia la interculturalidad, en Occidente poca presencia tiene en los planes educativos África –la cuna de la humanidad–, Asia –tan relevante para cualquier visión global de la historia universal– u Oceanía –sin apenas presencia en los libros de texto–. Esta ausencia es percibida también con claridad en las asignaturas con contenidos de historia de la literatura, de la filosofía y del arte.

Por otra parte, la formación de los ciudadanos de los estados-nación requería, junto a esta legitimación de las nuevas formas de relaciones de poder, la transmisión de los valores, normas y costumbres que debían conocer y respetar estos futuros ciudadanos. Para ello, el conocimiento del pasado constituía también una importante herramienta. Y lo sigue haciendo. Ahora bien, la perspectiva histórica permite comprender el pasado «desde» nuestro presente, pero no debe hacernos ver el pasado «como» presente. El conocimiento crítico del pasado posibilita comprender mejor el presente, desde el que interrogamos al pasado; pero el presentismo –la comparación anacrónica del pasado con el presente– supone un error básico de análisis que lleva a perder la perspectiva histórica necesaria para la comprensión tanto nuestras sociedades como de las pretéritas.

Es tan frecuente como erróneo el utilizar la primera persona al hablar de los protagonistas del pasado, produciendo una identificación pasado-presente: «las mujeres tuvimos un papel importante en las sociedades antiguas», «los cristianos reconquistamos España», «los españoles descubrimos América», etc. Esta identificación con los sujetos del pasado va unida a la proyección de nuestros propios valores, juzgando las relaciones sociales, políticas y económicas desde nuestro prisma, sin comprender el contexto histórico. La enseñanza de la historia puede corregir este planteamiento erróneo, pero también puede fomentarlo, en función de los objetivos que se planteen y de los métodos que se utilicen.

La enseñanza de la historia puede permitir dotar de legitimidad a las leyes existentes, instruyendo en la importancia de respetar acriticamente los valores constitucionales del país, pero también puede mostrar que lo legal y lo ético no tienen por qué coincidir; que la esclavitud fue legal y que hace no tanto tiempo protestar contra la segregación racial era ilegal, que Rosa Parks se negó a ceder su asiento a

un blanco en 1955, actuando en contra de la ley en EE. UU., un país con unos sólidos principios democráticos.

La perspectiva histórica permite entender que los valores son una construcción y que cambian con el tiempo –ni siquiera una misma persona tiene la misma escala de valores a lo largo de su vida–. No son por tanto un fenómeno objetivo y compartido por todas las sociedades, ni son inmutables en el tiempo. Sabemos que nuestros valores no son los mismos que los de las generaciones anteriores, igual que sabemos que tampoco lo serán los de las generaciones venideras. Todos los sistemas han educado en valores –en los valores propios del sistema, se entiende–, del mismo modo que legitiman las relaciones de poder imperantes, mostrando sus sistemas políticos, sociales y económicos como los mejores posibles –o como los menos malos–, y justificando las desigualdades.

En los sistemas democráticos la enseñanza del pasado debe afrontar estas disonancias existentes entre el conocimiento científico del pasado y el (ab)uso de su enseñanza por parte del poder para legitimarse política, ideológica, social y económicamente.

Para lograr que la educación sea realmente intercultural, algo quizás más necesario que nunca, es imprescindible tener en cuenta no solo el conocimiento del entorno inmediato, sino también el de las sociedades más lejanas; tampoco pueden ser obviados los grupos no mayoritarios o dominantes –como pueden ser los pueblos originarios en América, los gitanos, etc.–. La ignorancia –el desconocimiento del otro– es la base del racismo, la xenofobia, el clasismo y el sexismo.

Del mismo modo, la enseñanza del pasado debe tener en cuenta a colectivos que hasta épocas recientes han estado silenciados en la historiografía, y en gran medida siguen ocupando un papel marginal en los sistemas educativos; es el caso de las mujeres, de la infancia, la vejez...

Junto a las necesarias relaciones entre lo local y lo global que debe establecer el conocimiento del pasado, debe llevarse a cabo también una superación de las limitaciones impuestas por la compartimentación y la fragmentación de las periodizaciones tradicionales. Debe entenderse –y enseñarse– que los procesos históricos no son fenómenos aislados unos de otros, y una época no puede entenderse sin las anteriores, siendo tan importante la (pre)historia más remota como la historia del tiempo presente, del mismo modo que una casa no debe carecer de tejado, ni de cimientos. Para el conocimiento del pasado es tan fundamental aprender cómo se interpretan los restos materiales de las civilizaciones ancestrales, como a entender los documentos escritos o audiovisuales más recientes, además por supuesto de saber valorar la memoria y los testimonios de quienes han vivido esta historia del tiempo presente.

Finalmente, el uso del pasado en la formación en valores debe afrontar un gran reto. Formar en valores en un sistema democrático implica –o debería implicar– formar ciudadanos con pensamiento crítico. Esto es, formar individuos

autónomos, que utilicen el conocimiento para pensar por sí mismos, construyendo de este modo su propia escala de valores. Ningún discurso es axiológicamente neutro, pero existe una línea, no precisamente fina, que separa la educación del adoctrinamiento, de la mera manipulación ideológica. Educar supone no imponer los valores propios, sino permitir alcanzar los conocimientos necesarios para hacer sus propios juicios, para discernir, para elegir lo que se considera bueno o malo, y actuar en consecuencia –de ahí precisamente la importancia fundamental de las humanidades–. Es decir, educar implica en última instancia conducir a los individuos para que puedan llegar a pensar por sí mismos que nuestros valores pueden ser cuestionables y cuestionados, para que puedan llegar incluso a defender unos valores que nosotros consideramos problemáticos o reprobables. Para que nuevas Rosa Park no cedan su asiento en el autobús, o para que colectivos oprimidos se rebelen ante la injusticia en nuevos Stonewall. Porque formar a individuos para que asuman de forma pasiva y conformista nuestros propios valores y normas no es educar críticamente, sino utilizar la escuela como instrumento de adoctrinamiento, para crear individuos dóciles y sumisos, como sucedía en la escuela opresiva brillantemente mostrada en *Pink Floyd – The Wall* (1982). Las escuelas de los regímenes totalitarios, además de formar individuos «útiles» para la sociedad, también educan en valores, en los valores del régimen, al que la enseñanza del pasado, especialmente el reciente, dota de legitimidad, justificando las relaciones de poder existentes. Los estados democráticos deben estar dispuestos a actuar de otra manera para ser realmente democráticos, a permitir que sus propios principios sean puestos en cuestión y a enseñar el pasado histórico de manera no idealizada.

Enfrentarse a estos desafíos supone un gran reto para los docentes. Supone en primer lugar la existencia de un diálogo continuo entre las ciencias históricas y las de la educación; porque no es posible enseñar sin conocer –*primum discere, deinde docere*– y porque de poco sirve investigar si los resultados no se transmiten, o si lo hacen décadas después, de manera sesgada y cuando los planteamientos han sido ya superados o matizados historiográficamente largo tiempo atrás. La historia –la historia rigurosa, se entiende– no debe quedar solo en manos de eruditos que solo debatan dentro su reducido círculo de conocimiento. Porque no se trata de defender ese círculo esotérico, reservado exclusivamente a los iniciados, sino de abrirlo para enriquecer el intercambio de ideas. No se trata de defender la importancia de unas áreas de conocimiento frente a la injerencia de otras, de resaltar la mayor relevancia de una época o de unos temas sobre otros, sino de crear unos muy necesarios espacios interdisciplinares que enriquezcan los debates y nos permitan alcanzar una necesaria visión global del pasado y del presente.

Todo ello conlleva la necesidad de una muy sólida y exigente formación por parte tanto de los docentes como de los historiadores, una formación que quizás convendría replantear.

El objetivo no es fácil de alcanzar, pues se trata de ser capaces, como el dios Jano, de mirar tanto al pasado como al futuro. Porque conocer críticamente el pasado permite hacer frente a discursos manipuladores y adoctrinadores, permite comprender el presente desde una postura racional, conocernos mejor a nosotros y al otro, y actuar así autónoma y libremente, y no mediante la mera sumisión y obediencia a lo ya establecido. Solo así podremos actuar para construir un futuro más justo y más equitativo. Solo así podemos en definitiva tratar de acercarnos a esa anhelada utopía que se aleja cuando caminamos hacia ella –que diría Galeano–.

También al igual que el dios Jano deberíamos mirar tanto a Occidente como a Oriente. Pero ese es otro tema, al que *El Futuro del Pasado* dedicará su próximo monográfico.

Iván Pérez Miranda

*Director de
El Futuro del Pasado*

Silvia Medina Quintana

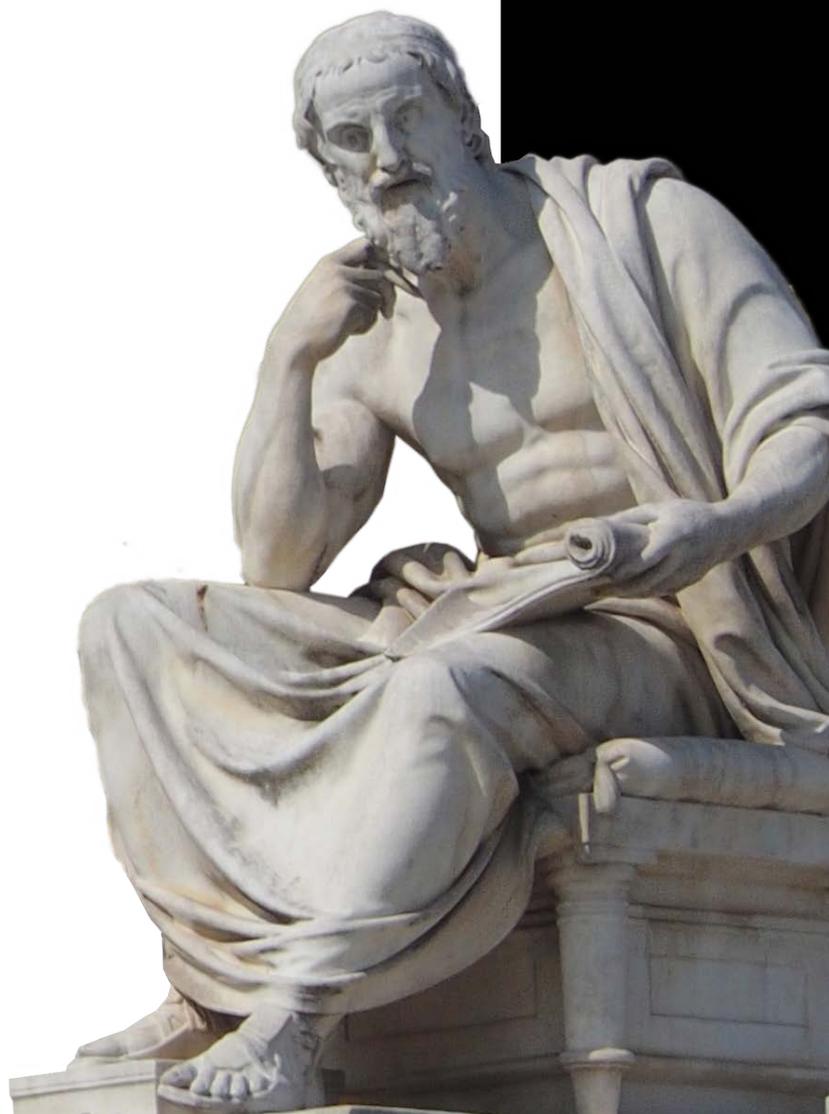
*Coordinadora
del monográfico*

Roberto García Morís

*Coordinador
del monográfico*

ENSEÑAR EL PASADO CON PERSPECTIVA DE FUTURO

**Silvia Medina Quintana
y Roberto García Morís (coords.)**



Página intencionadamente en blanco.



ENSEÑAR HISTORIA, EDUCAR LA TEMPORALIDAD, FORMAR PARA EL FUTURO

Teaching History, Educating Temporality, Training for the Future

Joan Pagès

joan.pages@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Fecha de recepción: 17/04/2019

Fecha de aceptación: 17/06/2019

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar y valorar la importancia de la enseñanza y el aprendizaje de la historia para la construcción del futuro personal y social de los niños y niñas, de la juventud de nuestras sociedades democráticas. En primer lugar, presentaré el papel que algunos historiadores otorgan al futuro como telón de fondo de las investigaciones sobre el pasado. En segundo lugar, me centraré en aquellas ideas y aquellas propuestas curriculares y educativas pensadas fundamentalmente desde la didáctica de la historia que miran al futuro como el objeto privilegiado de la enseñanza de la historia. Y concluiré con la presentación de algunas propuestas curriculares en las que he intervenido y de algunos materiales de los que soy autor, o coautor, en los que las relaciones pasado, presente y futuro son uno de los ejes vertebradores.

El principal valor educativo de la enseñanza de la historia consiste en dotar a los niños y a las niñas y a la juventud de los conocimientos y de las competencias necesarias para ubicarse en su mundo, comprender lo que sucede en él, tener instrumentos teóricos para poder interpretar y valorar lo que sucede, sus antecedentes y sus consecuencias, y para, en definitiva, comprometerles en la construcción de su futuro personal y social. El futuro es el auténtico motor de la historia, el que nos hace tomar decisiones desde un presente que, a su vez, como es sabido, es el resultado de otras decisiones tomadas en el pasado, es decir cuando el presente era futuro.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de la historia; pensamiento y conciencia histórica; pasado-presente-futuro; historicidad; propuestas y materiales curriculares.

Abstract: The aim of this paper is to analyze and value the importance of teaching and learning history to build children's own personal and social future, the future of young people in our democratic societies. Firstly, I'll present the role attributed by some historians to future as the background for researching about the past. Secondly, I'll focus on ideas and curricular and educative proposals,

designed from history education point of view, that think of the future as the cornerstone of history teaching. I'll conclude with the presentation of some curricular proposals which I've been part of, and the presentation of some materials I've created, in which the backbones are the relationships between past, present and future.

The main educative value of history education consists on giving children and young people the knowledge and the competences needed to situate themselves in the world, understand what's going on within it, and have the theoretical skills to interpret and evaluate reality, its background and its consequences, to foster commitment in building their own personal and social future. Future is history's real engine, it makes us take decisions from a present perspective, that at the same time are the result of decisions taken in the past when the current present was the future.

Keywords: teaching and learning history; thought and historical consciousness; past-present-future; historicity; curricular materials and proposals.

SUMARIO: 1. La historia y el futuro: reflexiones desde la historiografía. 2. La enseñanza de la historia y el futuro. 3. Propuestas y recursos para la enseñanza de una historia para el presente y el futuro de la ciudadanía. 3.1. Reflexiones teóricas sobre la enseñanza del tiempo histórico y del futuro. 3.2. Proyectos y materiales curriculares. 4. Punto final. 5. Referencias bibliográficas.

Hem de recordar que l'articulació temporal de la nostra essència: un present determinat pel propi futur que el passat fa possible, no és una estructura closa; ben al contrari, queda doblement ajornada i t oberta (Gomà, 1988, p. 25)¹.

Si el futuro no tiene ya futuro es una cuestión que tranquilamente, podemos dejársela al propio futuro (Hölscher, 2014, p. 227).

1. LA HISTORIA Y EL FUTURO: REFLEXIONES DESDE LA HISTORIOGRAFÍA

El número de historiadores e historiadoras que en sus trabajos aluden a la importancia del futuro en la construcción del conocimiento histórico es cada vez mayor. En realidad, señalan al presente como el principal referente de su trabajo sobre el pasado. E, inevitablemente, el presente se proyecta hacia un futuro que construimos desde el mismo presente (véanse, por ejemplo, las respuestas dadas por historiadores e historiadoras francesas en un programa de radio de Laurentin (2011) a la pregunta «¿Para qué sirve la historia hoy?»).

Las principales aportaciones que los y las historiadores consideran que el estudio del pasado puede tener para el futuro de los ciudadanos y de las ciudadanas pueden, según mi análisis, clasificarse en dos bloques. En primer lugar, las que en-

¹ Debemos recordar que la articulación temporal de nuestra esencia: *un presente determinado por el propio futuro que el pasado hace posible*, no es una estructura cerrada; por el contrario, queda doblemente aplazada y abierta. Esta, y el resto de traducciones, son responsabilidad del autor de este artículo.

señan a ubicarse ante el futuro y nos preparan para intervenir en su construcción. En segundo lugar, las que nos alertan de lo que podría suceder si se desconoce lo que ya ha pasado o nos facilitan ejemplos frente a determinados problemas del presente que ya fueron problemas en el pasado.

El carácter prospectivo del estudio de la historia nos permite aprender a pronosticar (Prost, 2016), a plantear expectativas realistas (Koselleck, 1993), a presentar alternativas (MacMillan, 2010), a desarrollar el pensamiento prospectivo para la construcción del futuro (Guldi y Armitage, 2016; Fontana, 2013), etc. Pero también nos prepara ante los riesgos de asumir la creencia de que solo hay una manera de mirar las cosas o un único camino (MacMillan, 2010). Nos ofrece ejemplos para denunciar y terminar con la marginalidad de personas o grupos y con las injusticias (MacMillan, 2010), nos da ejemplos e ideas para atacar y menospreciar a los demás (MacMillan, 2010) o, sencillamente, nos dota de herramientas para hacer frente a las mentiras, los mitos o los ruidos existentes en el presente (Guldi y Armitage, 2016).

Guldi y Armitage (2016), por ejemplo, explicitan la relación pasado, presente y futuro como una relación necesaria ante los retos que las sociedades tienen ante sí y como guía para trazar aquellos caminos que mejor les convengan. Para estos autores «una función importante [de la historia es actuar] como árbitro para determinar la falsedad, el mito y el ruido en una época abrumada de *big data*, en la que el riesgo futuro adopta la forma de problemas a una escala sin precedentes, como son el cambio climático y la gobernanza transnacional» (p. 223). Y añaden que el estudio del pasado «proporciona una hoja de ruta al pensamiento prospectivo de todas aquellas instituciones –de gobierno, de las finanzas, los seguros, informales, de auto organización, científico-ciudadanas y otras– a las que acudimos para que nos guíen en nuestra búsqueda del camino hacia mejores futuros». Para estos autores, «El pasado, creemos, es el mejor indicador del comportamiento futuro de todas [las tradiciones]» (p. 225).

El sentido de orientación, de proyección, era fundamental para Fontana (2013) en su trabajo *El Futuro es un país extraño*. Para este historiador, recientemente fallecido, su papel como historiador «es el de ayudar a denunciar la mentira de unos análisis tramposos que pretenden incitarnos a la resignación, para contribuir, en la medida de sus fuerzas, a la tarea de reinventar un nuevo futuro, que es todavía un país desconocido, una vez arruinadas las posibilidades de realizar el viejo» (p. 20). Fontana concluye su análisis llamando a la ciudadanía a «renovar lo que se combate» y a «inventar un mundo nuevo que pueda ir reemplazando al actual, que tiene sus días contados» (p. 153).

La invención de un mundo nuevo, como consecuencia de la importante crisis social retratada por Fontana, es el reto y es el legado del estudio del pasado. De una opinión parecida es Christian (2005) para quien la «gran historia» no se detiene en el presente, sino que «plantea por fuerza preguntas sobre el porvenir». «Plantear

estas preguntas debería ser en nuestros días una parte esencial de la educación, ya que las valoraciones que hagamos del futuro afectaran a las decisiones que tomemos en la actualidad: estas, a su vez, influirán en el estilo del mundo que habiten nuestros hijos y nuestros nietos». La frase termina con la siguiente premonición: «No nos darán las gracias si nos tomamos este cometido a la ligera» (p. 26).

Cada vez son menos los historiadores o las historiadoras que se lo toman a la ligera. Al contrario. Para MacMillan (2010), por ejemplo, «el peligro es que no prestemos la atención suficiente a los problemas arduos de hoy en día» (p. 45). Afirma esta historiadora: «Discutimos sobre la historia porque puede tener un significado real en el presente. Y la usamos de muchas formas: para movilizarnos y conseguir objetivos de futuro, para hacer reclamaciones (de tierras, por ejemplo) y desgraciadamente también para atacar y menospreciar a los demás. Examinar el pasado puede ser una especie de terapia si descubrimos cosas de nuestra propia sociedad que habían pasado inadvertidas o reprimidas. Para aquellos que no tienen poder o que sienten que no lo tienen en la medida suficiente, la historia puede ser una forma de protestar contra su marginalidad, o contra tendencias o ideas que no les gustan, como la globalización. Los casos en los que salen a la luz injusticias o crímenes del pasado se pueden usar para buscar una reparación en el presente. A todos, poderosos o débiles por igual, la historia nos ayuda a definirnos y reivindicarnos» (p. 65).

Los usos sociales del conocimiento histórico para el presente y para el futuro son, como pone de relieve esta autora, muchos y muy variados, a pesar como también afirma que «en la historia no encontraremos planos claros que nos ayuden a moldear el futuro tal como lo deseamos. (...) Sin embargo, examinando el pasado podemos obtener ejemplos útiles para saber cómo proceder, y si es probable o no que ocurra algo» (p. 172).

MacMillan cree que la historia puede ayudar a la ciudadanía a ser más sabia. «La historia, si se usa con cuidado, puede presentarnos algunas alternativas, ayudarnos a formular las preguntas que necesitamos hacernos en el presente, y advertirnos de lo que puede fallar». (p. 173). Puede, además,

(...) ayudarnos a desentrañar un mundo complicado, pero también nos puede advertir del peligro que representa asumir que solo hay una forma posible de mirar las cosas, o un curso de acción determinado. Siempre debemos estar dispuestos a considerar alternativas y a poner objeciones. No debemos dejarnos impresionar cuando nuestros líderes nos dicen, firmemente, «la historia nos enseña esto» o «la historia demostrara que tenemos razón». Pueden simplificar y forzar comparaciones inexactas, igual que podemos hacer cualquiera de nosotros. Hasta los más listos y los más poderosos (y ambos no tienen por qué ser los mismos) transitan confiadamente por caminos erróneos. Es muy útil también recordar como ciudadanos, que los que se encuentran en puestos de autoridad no siempre conocen mejor las cosas (p. 190).

Una seria advertencia a la ciudadanía del poder que tiene saber historia y, contrariamente, de la gravedad de ignorarla. El presente determina tanto la mirada hacia el pasado como la utilización del pasado para la construcción del futuro. Tal vez por esta razón, Lowenthal (1998) consideraba que ambos eran inaccesibles. «Sin embargo –afirmaba–, aunque estén fuera del alcance físico, forman parte de nuestras imaginaciones. El recuerdo y la expectativa cubren cada momento presente» (p. 27).

A la expectativa, al pronóstico, se refirió Prost (2016), al afirmar que «el pronóstico, que se dirige desde el presente al futuro, se basa en el diagnóstico extraído del pasado para augurar evoluciones posibles y evaluar sus respectivas probabilidades» (p. 87). Al pronóstico, no a la profecía, se llega a través del desarrollo del pensamiento y de la conciencia histórica. Rüsen (2007) al analizar la relación entre memoria e historia y entre pasado, presente y futuro alerta de los riesgos de una memoria anclada en el pasado. Para este autor,

La memoria *presenta* el pasado como una fuerza que mueve el pensamiento humano guiada por principios de uso práctico, mientras que la conciencia histórica *representa* el pasado interrelacionándolo de manera explícita con el presente, guiada por conceptos de cambio temporal y por reclamaciones veraces: acentúa la temporalidad inequívoca del pasado como una condición para su relevancia para el presente. La memoria es una relación inmediata, y la conciencia histórica es una relación mediata, entre el pasado y el presente. La memoria está relacionada más con el reino de la imaginación, la conciencia histórica más con el de la cognición. La memoria está atascada en el pasado; la conciencia histórica abre esta relación al futuro.

Tal vez esta es la razón por la que Koselleck (1993) afirma, al reflexionar sobre las relaciones entre la experiencia y la expectativa, que «son dos categorías adecuadas para tematizar el tiempo histórico por entrecruzar el pasado y el futuro» (p. 337). Según este autor «la expectativa se efectúa en el hoy, es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir» (p. 338). Pero «El pasado y el futuro no llegan a coincidir nunca, como tampoco se puede deducir totalmente una expectativa a partir de la experiencia» (p. 339), aunque «debe poder salvarse también la diferencia entre experiencia y expectativa hasta el punto de que se pueda concebir de nuevo la historia como susceptible de ser enseñada» (p. 357).

Un ejemplo de esta historia «susceptible de ser enseñada», en la que se relaciona investigación con docencia y experiencia con expectativa nos la ofrece Gruzinski (2018). Este autor relata la experiencia vivida por un grupo de estudiantes de 15 y 16 años del liceo Jean Rostand de Roubaix –«Esta ciudad, de la que se dice que es la más pobre de Francia, ocupa un lugar singular en la historia de las poblaciones francesas surgidas de la inmigración» (p. 32) y que, actualmente, «se ha convertido, según dicen, en el municipio más musulmán de Francia» (p. 33)– que estudiaron

y dramatizaron «dos historias paralelas que se desarrollaron a comienzos del siglo XVI: la conquista de México por los españoles y la incursión de los portugueses en China» (p. 30), ambas investigadas por él.

Los resultados de la experiencia son altamente valorados por este historiador que, además, da la palabra al docente que supo predisponer a un alumnado con pocas expectativas a descubrir el valor y el uso del conocimiento histórico. Para Laurent Guitton (2018), el promotor de esta experiencia,

Los alumnos no solo han sido actores de su aprendizaje escolar sino también, y durante un tiempo, protagonistas de una historia universal e historiadores noveles, capaces de acceder por sí mismos a una forma de escritura de la historia. Al rebasar el relato nacional, que por sí solo no bastaba para conferir sentido a su recorrido familiar y social, esta historia de las conquistas ibéricas permite ofrecer a un público escolar de diversos orígenes culturales una visión crítica y distanciada de una mundialización cada vez más compleja, con el fin de prepararlos mejor para su futuro papel de ciudadanos del mundo (p. 243).

2. LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y EL FUTURO

Preparar a los y a las jóvenes estudiantes para «su futuro papel de ciudadanos del mundo» ha sido una de las principales finalidades de aquellos y aquellas docentes que han creído que la enseñanza de la historia debía aportar algo más que lo que proponían los currículos y los programas basados en las historias nacionales y eurocéntricas y en la memorización de hechos y personajes relevantes de su pasado. Ha sido la preocupación fundamental de quienes han apostado, y siguen apostando, por la formación del pensamiento y de la conciencia histórica y por la acción transformadora que sus saberes pueden facilitar a la ciudadanía.

Las reflexiones sobre la enseñanza de la historia de un importante grupo de pedagogos, psicólogos y didactas han puesto el énfasis en la importancia del presente y, en menor medida, también del futuro como finalidad y objetivo última de esta enseñanza. Con poco éxito, sin duda. Pero ya desde tiempos de John Dewey, y otros pioneros, se abrió un camino que, posteriormente, otras y otros didactas y docentes han seguido desde la didáctica de la historia.

¿Por qué el presente y el futuro debían ser una finalidad del estudio del pasado? Por razones parecidas a las que hemos visto en el caso de los historiadores e historiadoras. Y, tal vez algunas más referidas a la importancia de preparar a la ciudadanía para participar activamente en la construcción de su futuro personal y social a través del desarrollo de su pensamiento histórico. Para Dewey (1985), por ejemplo, el pasado debía ser considerado un recurso para el desarrollo del futuro. Este autor consideraba, a principios del siglo XX, que

La segregación que mata la vitalidad de la historia consiste en separarla de las formas y de los intereses de la vida social del presente. El pasado como pasado ya no es más cosa nuestra. (...) Pero el conocimiento del pasado es clave para entender el presente. (...) los hechos del pasado no se pueden separar de la actualidad viva sin perder significado. El punto de partida verdadero de la historia siempre es una situación presente problemática (p. 155).

De una opinión parecida fue Hinsdale (1912), otro profesor norteamericano, quien al analizar el valor educativo de la historia en su tiempo ponía el énfasis en la formación del pensamiento para la toma de decisiones ante los retos del futuro:

Si los hechos del pasado son pensados simplemente o principalmente para ser recordados; si el maestro considera al discípulo simplemente como un receptáculo que llenar; si la única ambición del estudiante es «conocer» una gran cantidad de historia, entonces los poderes de análisis, comparación e inferencia solo serán débilmente desenvueltos. Aún más, el espíritu tomará una orientación conservadora, mirará hacia atrás más bien que adelante y no poseerá iniciativas útiles en los negocios prácticos (p. 42).

Más recientemente, desde los supuestos teóricos de la Escuela Nueva, de la Escuela Activa, del movimiento Freinet, o desde la teoría crítica y desde la didáctica de la historia se ha apostado por tener el futuro como referente.

Esta era la opción por la que apostaron, en Argentina, por ejemplo, Bollo de Romay y Benzrihem (1963) quienes consideraban que «Para la juventud actual, la Historia sin un proyectarse hacia delante es letra muerta. Solo interesan los procesos en tanto ayudan a interpretar la realidad actual, y en cuanto dejen entrever la posibilidad de un mundo futuro menos inestable y más feliz (p. 5). Y ello a pesar de tener que trabajar con un programa de historia más bien clásico. Un programa clásico que, para Nidelcoff (1979) era claramente ideológico pues «a través de la Historia (...) transmitimos a los niños *una visión del pasado que es la del sector social que se impuso sobre los otros*. Estos últimos son ignorados o presentados como seres temibles o ‘barbaros’, son ‘los malos’ de nuestra Historia» (p. 15). Para ello el maestro —«el maestro pueblo», no el «maestro gendarme»— ha de «*ayudar al pueblo a descubrirse, a expresarse, a liberarse*», es decir «quiere contribuir a crear hombres nuevos y a alumbrar una sociedad nueva, donde se dé la promoción de los desposeídos, donde el pueblo sea el protagonista» (p. 17). La denuncia del carácter ideológico de la historia que se enseña va acompañada de una propuesta centrada en otros saberes y en otros métodos a fin de que el «maestro pueblo» ayude al alumnado a «desarrollar su sentido crítico frente a la realidad» (p. 76) y pueda proyectarlo hacia su futuro. Este es el reto del profesorado francés de historia y geografía de ICEM-Pédagogie Freinet (1984) para quienes «Construir conscientemente

el futuro es la responsabilidad histórica de todos. La historia y la geografía pueden contribuir a su nivel: aparecen como un anti-destino, un arma absoluta contra el fatalismo y la resignación» (p. 31).

También a la búsqueda de soluciones dedicó sus reflexiones y sus propuestas Evans (1996). Para este autor, la situación de la enseñanza de la historia en los Estados Unidos —«En algunas, en pocas clases, la historia se convierte en una fuente de reflexión sobre las elecciones que hemos hecho en el pasado y las decisiones que tomaremos en el futuro» (pp. 152-153)—, le conduce a proponer una enseñanza centrada en la reflexión crítica de la sociedad que pueda contribuir a su transformación hacia mayores niveles de democratización y de justicia social. Cree que la enseñanza de la historia de los USA debería priorizar como objetivo central «la reflexión crítica sobre el pasado, el presente y el futuro» (p. 152). Sugiere que en el desarrollo de los temas la perspectiva crítica sea trabajada en profundidad rompiendo la estructura cronológica. En su opinión, solo así es posible relacionar de manera adecuada los problemas sociales del pasado y del presente con el futuro especialmente en la escuela superior. Ilustra su propuesta en temáticas tales como «la raza y la etnicidad como obsesión americana», «las clases sociales en América», «el género y la sexualidad en la vida americana», o «el poder en América», entre otras. Estos temas, en su opinión, ejemplifican una concepción del currículo de historia dirigida a la educación para la acción social y, en consecuencia, dirigida al futuro.

El futuro es, sin duda, el motor de la historia que se enseña. El futuro como esperanza, como el tiempo no construido que ha de permitir a los y a las jóvenes ser ellos y ellas mismas. Audigier (1999) considera que la historia enseñada, como la educación cívica, dependían de un proyecto de futuro. Y lo mismo consideran Arthur, Davies, Wrenn, Haydn y Kerr (2001). Para estos autores, el conocimiento y la comprensión histórica son absolutamente centrales en la educación ciudadana, en especial para comprender los problemas contemporáneos y para el desarrollo de habilidades. En su opinión, «El pasado es la estructura en la que se proyecta la ciudadanía; es el trampolín desde el que los ciudadanos aprenden a pensar y a actuar» (p. 161).

Las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro han de presidir la enseñanza de la historia. Arthur, Davies, Wrenn, Haydn, Kerr (2001) creen que

para que los estudiantes den sentido a la perspectiva política enseñada rigurosamente en las lecciones de historia, necesitan relacionar este aprendizaje con el presente. El peligro de la historia como disciplina escolar es que, si los profesores de historia no pueden hacer relaciones y comparaciones entre pasado y presente, los estudiantes pueden no comprender el rol que juega el pasado en dar forma a su propia existencia y por tanto a su futuro como ciudadanos. Las relaciones entre el desarrollo político del pasado y la política actual necesitan ser explícitas. Cerrar este vacío entre la enseñanza de la historia y los acontecimientos actuales puede ser relativamente sencillo (p. 75).

3. PROPUESTAS Y RECURSOS PARA LA ENSEÑANZA DE UNA HISTORIA PARA EL PRESENTE Y EL FUTURO DE LA CIUDADANÍA

Las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro han constituido uno de los ejes de mi trabajo como docente y como didacta de la historia. He procurado que mis propuestas se insertasen dentro de la historia y la didáctica de la historia como he puesto de relieve en los dos apartados anteriores. Mi intención ha sido siempre clara: la historia debía ser útil a los niños y niñas, a la juventud, para construir su historicidad y desarrollar su pensamiento y su conciencia histórica o no valía la pena hacerles perder el tiempo.

Mis propuestas están acompañadas de un conjunto de reflexiones teóricas que me han permitido ubicarlas tanto en la investigación histórica como en la investigación didáctica. En este apartado presentaré en primer lugar estas propuestas para, en el segundo, ilustrarlas con algunos ejemplos y con algunos recursos curriculares.

3.1. Reflexiones teóricas sobre la enseñanza del tiempo histórico y del futuro

En mi primer trabajo sobre la enseñanza del tiempo histórico (Pagès, 1988) me planteaba definir qué era el tiempo histórico y cómo debían enfocarse, desde la enseñanza de la historia, las relaciones entre el pasado y el presente y el papel que el futuro debía tener en ella. Definía el tiempo social como

el tiempo de las sociedades en su evolución, de los hombres y de las mujeres que transforman la realidad y la crean conscientemente. El tiempo social es el tiempo histórico, es el tiempo del pasado, del presente y del futuro de las sociedades. Es el resultado de las acciones y de las obras que el pasado proyecta en el presente y que avanzan, lenta o rápidamente, pero de manera continua hacia el futuro (p. 12).

En este mismo trabajo advertía de los riesgos de una enseñanza de la historia centrada en el pasado por el pasado, al margen del significado social para el presente y para el alumnado de los hechos a estudiar, y de la identificación del tiempo histórico con el tiempo cronológico al considerarlo como una realidad homogénea y lineal. Frente a esta concepción presentaba «un tiempo plural que varía según la realidad a la que se refiera y según el colectivo o grupo humano al que se aplica» (p. 13) y proponía articular la enseñanza y el aprendizaje de la temporalidad siguiendo a Johnson (1976) en las siguientes categorías: el alejamiento y la evocación, la cronología y la periodización, los cambios y la evolución causal y los ritmos evolutivos y las duraciones. Apostaba, además, por la combinación de una aproximación sincrónica, con una aproximación diacrónica, temática, siguiendo las pautas de Jeffreys (1959) y de Cousinet (1971-1972) o de la utilización del tiempo histórico que hacen la mayoría de las ciencias sociales. Afirmaba que la función fundamental de

la historia y del tiempo histórico había de ser la comprensión de la actualidad, para lo cual debía ofrecer a la ciudadanía los medios necesarios para que pudiera definir sus proyectos personales y su participación en proyectos sociales. Y concluía con una referencia explícita al futuro:

La presencia del futuro en el presente, socialmente asumida y cronológicamente bien situada en unas fechas que casi se han convertido en mágicas –1992² y 2000– han de estimular nuestra imaginación de profesores en la elaboración de recursos y actividades que relacionando el pasado que tenemos presente con el futuro, que también es presente, abran vías a nuestros alumnos para la participación consciente y activa en la construcción de la sociedad del futuro, en la construcción de su propio tiempo (Pagès, 1988, p. 16).

En un trabajo posterior concreté algunas de las ideas de este primer trabajo en una propuesta curricular para enseñar el tiempo histórico (Pagès, 1989). Esta propuesta estaba presidida por una cita del profesor de filosofía de la Universidad de Barcelona, el Dr. Gomà (1988), que desde entonces he utilizado para justificar la importancia de la enseñanza de la temporalidad: «La asunción del pasado hace posible el futuro que precisamente ahora determina mi presente». En este trabajo criticaba el tratamiento que se daba al tiempo histórico en los programas de historia tradicional. «En los diseños de lo que denominamos la historia tradicional (...) La relación presente-pasado-futuro no es más que un enunciado que difícilmente se concreta en la práctica, pues el presente casi nunca constituye el referente obligado para acercar a los alumnos al pasado a partir de los interrogantes y de los problemas que plantea» (p. 118).

Planteaba algunos modelos alternativos que iban desde la propuesta diacrónica belga para la enseñanza de la historia en secundaria (Hodeige, 1981) a la historia retrospectiva propuesta por la profesora argentina Simián de Molina (1970). Y concluía con una propuesta de actividades entre las que destacaba una unidad didáctica sobre *Las etapas de la historia y el pasado que tenemos presente* que desde entonces he ido puliendo y mejorando. Esta unidad didáctica actúa de epítome inicial de cualquier curso de historia y tiene como objetivo ubicar *los antes y los después* en relación con el presente y con lo que se estudió en el pasado o se estudiara en el futuro. Uno de los principios que presiden esta unidad el siguiente: «1. El presente es una consecuencia del pasado y se proyecta hacia el futuro. El futuro será el resultado de las acciones y decisiones que tomemos en el presente, de la misma manera que el presente lo es de las que se tomaron en el pasado» (p. 127).

² El año 1992 fue el año de los Juegos Olímpicos de Barcelona y la ciudad, y con ella todos sus habitantes, estaba movilizada desde el momento que se conoció su elección como ciudad olímpica. El año 2000 era el referente temporal del cambio de siglo.

La primera actividad de esta unidad consiste en solicitar al alumnado la redacción de una carta dirigida a un muchacho o muchacha de su misma edad que viva en su misma localidad, pero en el año 2230, por ejemplo. Se trata de indagar qué representaciones tiene de su mundo y de sus orígenes a través de un relato dirigido a una persona que vive en el futuro y a quien debe situar sobre las principales características del mundo a día de hoy, de un mundo muy diferente al suyo. Buena parte del resto de las actividades se realizan a través de la observación de unas imágenes de la evolución de una ciudad europea desde sus orígenes hasta la actualidad, y al revés, y del análisis de evidencias de las distintas etapas³. El futuro no acababa, sin embargo, de ser objeto de una enseñanza explícita más allá de propuestas del estilo «cómo te gustaría que fuera...». Sí estaba presente, en cambio, en las intencionalidades de la propuesta tal y como explicité en las conclusiones finales:

«Sin embargo, el tiempo avanza y los futuros van tomando, inevitablemente, cuerpo en el presente. El reto es claro: ¿en qué medida la construcción del futuro será una consecuencia de lo que sepan del pasado nuestros actuales alumnos?» (p. 134). Respondía a este interrogante recurriendo de nuevo a Gomà e incorporando las palabras del historiador catalán Josep Fontana (1988) cuando en relación con la enseñanza de la historia afirmaba que esta ha de poner al descubierto que en el pasado el hombre «tenía diversas posibilidades y hubo de escoger entre diversos futuros –que son nuestros presentes– ninguno de los cuales era el único posible, inevitable», de la misma manera que «en el presente no tiene un único camino para escoger, sino varios, y su futuro dependerá de cuál sea el que elija» (p. 30).

Algunas de estas ideas fueron retomadas posteriormente. En un trabajo publicado en 1997 (Pagès, 1997a) me posicioné ante el debate protagonizado por la Real Academia de la Historia y la Ministra de Educación del gobierno conservador del Sr. Aznar, la Sra. Esperanza Aguirre (1996). Su defensa de la historia escondía un uso social al servicio de los valores dominantes y de una concepción positivista del saber histórico que rechazaba el presente y escondía el futuro. Para la Ministra,

³ Recientemente he tenido la ocasión de construir un modelo alternativo al eurocéntrico para estudiar la evolución de un territorio y de una comunidad latinoamericana, en concreto chilena, a partir de las transformaciones producidas desde sus orígenes a la actualidad. La periodización es radicalmente distinta a la clásica eurocéntrica. He utilizado para ello las imágenes del trabajo de Alicia Hoffman y Raquel Echenique (2011). *El alerce, gigante milenario*. Editorial Amanauta. Estas autoras presentan la evolución de un territorio situado en el Sur de Chile, entre Puerto Montt, Chaitén y la Isla Grande de Chiloé desde finales del último período glacial (hace unos 13 000 años) hasta el siglo XXI. En imágenes visibilizan las transformaciones producidas desde el siglo XVI con la llegada de los españoles y en los siglos XVII, XVIII, XIX y XX-XXI que permiten plantear los cambios y las continuidades y los futuros previsibles en cada corte, e indagar en las causas de los mismos.

(...) lo más grave –sin que el delirante léxico pedagógico al uso sea cosa de poca importancia– es la escasez de contenidos históricos en la enseñanza que reciben nuestros escolares. Un alumno puede atravesar por entero sus diez años de escolarización obligatoria sin escuchar ni una sola vez una lección sobre Julio César o sobre Felipe II. En la enseñanza obligatoria la historia se ha reducido a un somero estudio de la Edad Contemporánea por no decir lisa y llanamente del mundo actual. La cronología, a la que se ha definido con acierto como el esqueleto de la Historia, brilla por su ausencia. Y el estudio de las grandes personalidades históricas se ha visto reemplazado por un análisis de las estructuras tratado bajo la óptica metodológica, no de la Historia, sino de las Ciencias Sociales (p. 3).

No solamente eran falsas estas apreciaciones, como puede comprobarse consultando el currículo aprobado por el gobierno socialista de Felipe González y que desarrolla la LOGSE (1990), la primera ley democrática de educación de la historia de España, sino que además encerraban todo un programa de política educativa muy en consonancia con lo que habían hecho en sus respectivos países la Sra. Thatcher o los Bush en relación con la enseñanza de la historia. En 1998 tuve ocasión de volver a terciar sobre este debate –en realidad, el debate de las finalidades de la enseñanza de la historia– a raíz de un desliz histórico del entonces jefe del gobierno español, el Sr. Aznar, aireado por la prensa (Pagès, 1998):

Es evidente que el Sr. José M^a Aznar, actual presidente del gobierno español, no habría aprobado historia si fuese alumno de la actual ESO [Enseñanza Secundaria Obligatoria] y si se aplicasen para valorar sus conocimientos los criterios que quiere aplicar la Sra. Ministra de Educación de su gobierno, Esperanza Aguirre para evaluar el conocimiento histórico del alumnado de nuestro país. ¿Cómo se puede decir públicamente que el rey Fernando VII conspiró contra su padre *a principios del siglo XVIII* o que Godoy era el *Príncipe de Godoy*? Menos mal que el Sr. Aznar hace ya tiempo que estudió historia –en un colegio privado, por cierto– y que el Sr. Kolh, jefe del gobierno alemán ante el que hizo esta afirmación, no sabe mucha historia de España. De todas maneras, si el Sr. Aznar fuese hoy estudiante de primaria, secundaria o bachillerato, encontraría muy pocos profesores que lo suspendieran por este error, a no ser que tuviera por profesora a la Sra. Ministra de Educación o a alguno de los expertos que la asesoraron en la elaboración de un anteproyecto de contra-reforma de la historia que tanta polvareda levantó hace unos meses (...) (Pagès, 1998, p. 2).

Debates como estos mantuvieron vivo mi interés por seguir pensando en cómo debía enseñarse la temporalidad y, en particular, las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. En 1999 publiqué tres trabajos (Pagès y Santisteban, 1999; Pagès, 1999a y Pagès, 1999b).

En uno de ellos presentaba un estado de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico que me permitió seguir argumentando la

necesidad tanto de profundizar en la investigación como de presentar alternativas a la enseñanza de la historia predominante en España y en la inmensa mayoría de países del mundo (Pagès, 1999a). Revisé la investigación realizada en España y en algunos países de nuestro entorno sobre las concepciones y las prácticas del profesorado, las investigaciones sobre los conocimientos del alumnado de enseñanza primaria y secundaria del tiempo histórico y las investigaciones de la profesora Nicole Lautier (1997a y 1997b) sobre la enseñanza de la historia y del tiempo histórico. Los resultados de las investigaciones analizadas, con excepción de las de Lautier, presentaban un panorama muy triste. El tiempo histórico se identificaba básicamente con la cronología y la periodización, se presentaba como una realidad objetiva, lineal, que existe al margen de los hechos históricos. El profesorado otorgaba mucha importancia a la cronología, pero el alumnado no conseguía aprenderla, conseguía identificar los cambios, pero no los ubicaba cronológicamente. El aprendizaje de la historia que se derivaba de estos resultados puede considerarse memorístico y repetitivo. El pasado no se relacionaba con el presente y mucho menos con el futuro.

Por esta razón, con Santisteban presentamos una nueva propuesta para la enseñanza de la temporalidad en la que destacábamos las aportaciones realizadas a los estudios del futuro desde el mundo de las creencias (la escatología y la apocalíptica), desde las ideologías con la producción de utopías y finalmente desde la prospectiva. Además, presentamos un mapa conceptual sobre dominio y gestión del tiempo como conocimiento y como poder organizado en tres ejes: clasificación/jerarquización de los hechos históricos, medida del tiempo y control y poder sobre el tiempo. Este último eje contiene tres variables: distribución del tiempo, reestructuración del tiempo y construcción del futuro. En relación con esta última variable afirmábamos:

Se trata de una enseñanza en la cual el alumnado reflexiona sobre los futuros posibles, probables o deseables (Hicks, 1994). Es un aprendizaje que se basa en la formación del pensamiento crítico-creativo, en una educación para la responsabilidad y para la intervención social. La clave de esta enseñanza es transmitir una imagen positiva del futuro, como una parte de nuestra temporalidad que está por construir, que se materializará a partir de nuestra propia acción (Hicks/Slaghter, 1998). El conocimiento histórico y social, entonces, encuentra su significado y su funcionalidad más importante (Pagès/Santisteban, 1999, p. 206).

También escribí un pequeño manifiesto reivindicando la necesidad de relacionar pasado y presente (Pagès, 1999b): «la enseñanza de la historia preocupa, en todo el mundo, a quienes seguimos creyendo en su valor educativo, en la necesidad de formar a las jóvenes generaciones para que, ubicándose en su mundo, sean los auténticos protagonistas de la construcción del futuro». «Los conocimientos históricos (...) son también unos conocimientos para situarse en el presente y

poder prever como las decisiones que se toman en él pueden prefigurar el futuro. Permiten a las personas proyectarse hacia lo que ha de venir, hacia lo que puede ser» (pp. 10-11). Volví con posterioridad a este tema al desarrollar, en un artículo, las ventajas para el aprendizaje de la comparación histórica (Pagès, 2006).

En mi opinión (Pagès, 1999b), era claro a finales del siglo xx el camino que debíamos seguir:

La nueva sociedad de la información requiere personas con la cabeza bien ordenada más que personas con la cabeza muy llena, pero mal organizada. Requiere personas que sepan utilizar las nuevas tecnologías de la información, más que personas que sean utilizadas por quienes manejan y manipulan la información. Un buen aprendizaje de la historia no solo ha de permitir saber cosas del pasado, sino también ha de permitir a la ciudadanía saber cómo el pasado es y puede ser utilizado contra la libertad de pensamiento y de acción.

La larga sombra del pasado sobre el presente puede ser libertadora o alienadora, conservadora o transformadora, estar al servicio de la democracia y de la justicia social o contra ellas. La historia escolar no es, no ha sido nunca, un producto intelectual neutral. Enseñar historia es comprometerse con una determinada visión del mundo y del futuro. Aprender historia es asumir protagonismo en la construcción responsable y solidaria del futuro y de la democracia en todo el mundo. Y esto es lo que parece que no están dispuestas a tolerar las derechas [hoy diría los mercados] en ningún lugar de nuestra pequeña aldea (p. 11).

¿Han cambiado las cosas en el siglo xxi? No mucho. Tal vez se ha ido tomando conciencia por parte del profesorado de la necesidad de repensar la enseñanza de la historia al margen de los currículos y de las orientaciones oficiales. Se ha visto la necesidad de relacionar más directamente el pasado con el presente y el futuro ha ido abriéndose, con lentitud, un lugar en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Por otro lado, ha empezado a ser un lugar común la relación entre la enseñanza de la historia y la formación de la ciudadanía y, en consecuencia, la relación entre pasado y presente y en menor medida, entre ambos y el futuro (Pagès, 2003).

Mi preocupación por esta temática se ha mantenido y solo, o con Santisteban, he ido reflexionado y generando propuestas para una enseñanza de la historia diferente y mucho más centrada en la relación pasado-presente y en el futuro.

Comprender las situaciones cotidianas desde el conocimiento histórico enseñado en la escuela supone reconsiderar el papel de la historia del presente y el papel del futuro en la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico y de la historia.

La historia del presente ha tenido, como la cronología, mala prensa y muchos detractores (diferentes de los que defendían la cronología). Entre los argumentos más falaces que se han utilizado para evitar al profesorado entrar en «cuestiones» polémicas, en tiempos en los que las vivencias y el recuerdo –la memoria histórica–

están aún presentes en sus protagonistas, se ha recurrido a reivindicar la distancia necesaria entre el hecho estudiado y quien lo estudia como requisito fundamental de la historia, de la «objetividad» histórica (parece que quienes defienden esta postura consideran que estudiar el presente ha de ser cosas de los periodistas y no de los historiadores). Ciertamente, esta crítica no ha cuajado en la historiografía pero sí que ha tenido defensores en la enseñanza. Aún hoy la historia del siglo xx sigue siendo la gran desconocida para muchos jóvenes al finalizar su período de escolarización obligatoria como han puesto de manifiesto algunas investigaciones recientes.

Frente a esta situación cada vez son más las propuestas que reivindican la enseñanza del presente y, en concreto, del siglo xx. Sin lugar a dudas, toda la historia es básica para ubicarnos en nuestro mundo e intentar comprenderlo, pero el siglo xx es más básico que la romanización, por ejemplo. Sin conocer las catástrofes bélicas del siglo pasado, el fascismo y el comunismo, la guerra fría, el Holocausto,... no entenderíamos nada de nada. En cambio, si no sabemos las guerras púnicas, o el siglo de Pericles ignoraremos cosas básicas de nuestro acervo cultural pero, sin duda, esta ignorancia no nos impedirá comprender las causas y las raíces de los problemas actuales.

(...) ¿Y qué pasa con la enseñanza del futuro?, ¿puede la enseñanza de la historia, del pasado, enseñar a construir el futuro? En relación con el futuro y su enseñanza han aparecido en los últimos años reflexiones y propuestas muy valiosas. Personalmente he creído, y creo, que ha sido una categoría infravalorada en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales y que era, y sigue siendo, necesario reivindicar e introducir en las prácticas de enseñanza para posibilitar la formación de la conciencia histórica de niños y jóvenes (Pagès, 2004a, pp. 48 y 50).

Por ello, en la propuesta que realizamos con Santisteban para la enseñanza de la historia en la educación primaria (Santisteban y Pagès, 2006) insistíamos en esta necesaria relación y la ilustrábamos con numerosos ejemplos que concretaban nuestras ideas:

La finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la escuela primaria consiste en ayudar a los alumnos y alumnas a construir su propio conocimiento de la realidad social. La enseñanza histórica ha de fomentar una educación basada en la formación de unos jóvenes ciudadanos reflexivos, críticos, solidarios. Unos niños y unas niñas que han de ser preparados para poder reflexionar y tomar decisiones sobre situaciones personales y sociales del entorno inmediato y del alejado, en el presente y en el futuro (Santisteban y Pagès, 2006, pp. 468-134).

Presentábamos diferentes propuestas de secuencia de los contenidos históricos en la enseñanza primaria (la francesa, la escocesa y la finlandesa) y proponíamos actividades de diferente naturaleza en las que, siguiendo el enfoque temático o de líneas de desarrollo, planteábamos la relación pasado-presente y futuro de manera explícita (la evolución del vestido, de la vivienda o de la escritura, por ejemplo). Algunas de estas ideas y de estas actividades vuelven a estar presentes en un trabajo más reciente (Pagès y Santisteban, 2010) dirigido también a la enseñanza

primaria donde, de nuevo, insistimos en la importancia de enseñar el futuro como un elemento fundamental de la formación democrática de la ciudadanía.

En los últimos trabajos hemos incorporado al discurso de la relación pasado, presente y futuro ideas procedentes de las aportaciones de la consciencia histórica y de la memoria histórica. Todas ellas ayudan a argumentar la necesidad de una formación democrática de la ciudadanía y dentro de ella del papel de la enseñanza del futuro:

La participación democrática reclama una visión del futuro como una realidad que se está construyendo, que se puede cambiar a partir de nuestra acción social. De la misma manera que reconstruimos el pasado o describimos el presente, también podemos construir el futuro. El desarrollo de las capacidades para la acción social requiere el convencimiento que podemos modificar la realidad social. (...) La clave (...) es hacer reflexionar al alumnado sobre qué futuro desea y cómo debe conseguirse, sobre su futuro personal, sobre su participación en la sociedad, sobre la conservación del medio ambiente, sobre la construcción de la democracia en su ámbito de actuación. De hecho, cualquier temática tratada desde la enseñanza de la historia o desde cualquier ciencia social, tiene una perspectiva de evolución en el futuro, ya sea el estudio de la población, de la ciudad, de la política, de la economía, de la guerra o del patrimonio. Parece imprescindible entonces pedir a nuestro alumnado que aprenda a interpretar el futuro, como aprende a interpretar el pasado o el presente (Pagès y Santisteban, 2008, pp. 106-107).

Las experiencias que hemos desarrollado y las investigaciones que hemos realizado, nos hacen creer que

la historia puede aportar a esta conciencia ciudadana los conocimientos, los valores y las habilidades mentales necesarias para que nuestros jóvenes sepan que su futuro será el resultado de lo que ha existido, de lo que estamos haciendo y de lo que harán hombres y mujeres en un contexto cada vez más globalizador y en el que hará falta saber en cada momento cómo decisiones que se toman a muchos kilómetros de donde residimos pueden llegar a afectarnos con mucha mayor fuerza que decisiones que se toman al lado de casa. Y, al revés, como acciones que tomamos cerca de nuestra casa pueden tener un peso decisivo para frenar decisiones que están sucediendo a miles de kilómetros de donde vivimos (Pagès, 2007, p. 214).

Y también nos hacen creer que

en el presente –en el futuro del pasado y en el pasado del futuro– el alumnado ha de poder comprobar los resultados de determinados acontecimientos históricos, como determinados cambios o continuidades se han materializado en nuestro paisaje, en nuestra vida. Pero, además, el uso del presente puede hacer aflorar las diversas experiencias de cambio que han construido los y las alumnas a partir de sus propias

experiencias. En una sociedad cada vez más multicultural como la nuestra [me refiero a la catalana y a la española], hacer aflorar las experiencias de cambio vividas por chicos y chicas de diferente procedencia (...) puede permitir una mejor comprensión de los otros y puede facilitar que, a partir de pasados diferentes, los niños y las niñas, los chicos y las chicas puedan caminar juntos en la construcción del futuro. Sin duda, una perspectiva plural del pasado, y de su temporalidad, debería ayudar al alumnado a dibujar futuros posibles basados en la convivencia armónica de historias y temporalidades plurales (Pagès, 2009, p. 8).

He seguido reflexionando sobre los problemas de la enseñanza de la temporalidad hasta prácticamente la fecha. He participado en distintos proyectos de investigación y he fomentado la realización de tesis doctorales sobre la temática (por ejemplo, Muñoz y Pagès, 2012; Llusà y Pagès, 2013). Parece que la tarea es más ardua de lo que pensé cuando inicié mis trabajos sobre la enseñanza de la historia y la formación de la temporalidad. Sigo creyendo, sin embargo, que la enseñanza de la historia y, dentro de ella, la comprensión del presente y la prospectiva del futuro, son necesarias e inevitables si creemos en el valor educativo de la historia y en su potencial para la transformación social: «Valorar la utilidad social de la historia facilita al alumnado la toma de decisiones sobre su futuro personal y social» (Pagès y Llusà, 2016, p. 31).

Estas reflexiones, estas ideas, estos planteamientos se han ido materializando en distintas propuestas curriculares y en diversos materiales con una doble intención. Por un lado, intentar que el currículum y los programas que de él se derivan estén en consonancia con los resultados de las investigaciones históricas y didácticas. Por el otro, facilitar al profesorado que lo desee innovar su práctica.

3.2. *Proyectos y materiales curriculares*

Desde prácticamente mis primeros años en la enseñanza y en la didáctica he procurado que las propuestas y los materiales didácticos que he elaborado, solo o con otras personas, presenten un enfoque problemático de la enseñanza de la historia y un enfoque en que la relación pasado-presente y futuro se muestre de la manera más explícita y clara posible. El pasado es presentado como una construcción, como una posibilidad de hacer aquello que queramos hacer a partir de indagar sobre la naturaleza de un problema o de una situación problemática más o menos conflictiva. Dependiendo de la naturaleza del contenido la concreción puede ser de una manera o de otra. En cualquier caso, el contenido siempre obedece a una situación sentida desde el presente como problemática y que se proyecta hacia el futuro.

Presentaré, en primer lugar, aquellos proyectos curriculares en los que he participado para concluir este apartado con algunas unidades didácticas realizadas individual o colectivamente.

i. *La propuesta curricular de Ciencias Sociales de «Rosa Sensat» (1981)*

A raíz de la última reforma educativa de la dictadura franquista (Ley General de Educación de 1970), el Grupo de Ciencias Sociales de Segunda Etapa de EGB del movimiento de renovación pedagógico «Rosa Sensat» de Catalunya, del que formaba parte, aprovechó la situación política del tardofranquismo y de la transición y apostó por elaborar dos propuestas curriculares alternativas a la propuesta oficial. Me centraré en la segunda (Grup de Ciències Socials de «Rosa Sensat», 1981). Esta propuesta se divulgó a través de las escuelas de verano y de los cursos de invierno y se publicó en 1981. Para los cursos 7.º y 8.º de Educación General Básica, los dos últimos cursos de la escuela obligatoria en aquellos años, se diseñó una propuesta interdisciplinar, geo-histórica, con la clara intención de relacionar pasado y presente y abrir puertas al futuro. Esta programación se inspiró fundamentalmente en los principios desarrollados por Nidelcoff (1971) y en las aportaciones de la histórica diacrónica o temática (Marbeau, L. *et al.*, 1974 y Hodeige, 1981).

Nidelcoff (1971) propuso un modelo del currículo de ciencias sociales organizado en torno a cuatro variables, dos espaciales y dos temporales: los hombres de nuestro lugar, los hombres de nuestro tiempo, los hombres de otros lugares y los hombres de otros tiempos. Apoyó su propuesta en ideas como las siguientes:

Conocer cómo viven, qué problemas enfrentan y a qué aspiran los hombres de nuestro tiempo, en suma: tomar conciencia de los problemas de nuestra época, comenzar a asumir un compromiso frente a ellos, esto tendría que ser el aporte principal que la escuela brindase a los chicos (p. 27).

Esperamos que, a través del aprendizaje de la HISTORIA, nuestros alumnos sean capaces de COMPRENDER EL PRESENTE: -viendo a nuestro mundo como resultado de un largo proceso, -captando en el presente las derivaciones de los hechos del pasado, -y, sobre todo, despertando la actitud de ver las raíces históricas de los fenómenos contemporáneos y las perspectivas futuras de nuestro presente (p. 60).

Nidelcoff apostaba por una enseñanza de la historia que habituase a los alumnos a comparar «períodos históricos entre sí, el pasado con el presente, viendo los cambios que se han operado: en la forma de organizar la sociedad, la forma de trabajar, la vivienda, la alimentación, las costumbres, e, incluso, en la gente misma: en su manera de ver la realidad, en sus valores, en suma, en su mentalidad» (p. 63). Para esta autora, «La percepción del cambio es también liberadora de una visión pesimista del mundo actual y del futuro. Los chicos descubrirán avances en las condiciones de vida del hombre actual y también en sus sentimientos de cara a la humanidad (...)» (p. 64).

Por su parte la historia diacrónica o temática apuesta claramente por la comparación, por la analogía. Hodeige (1981) destacaba las siguientes ventajas educativas de la historia diacrónica, o temática:

- ofrece una visión panorámica de la historia permitiendo al alumnado fijar las nociones de evolución cronológica y espacial,
- facilita la comprensión de la cronología y de las duraciones, y del cambio y de la continuidad,
- sitúa en el centro de sus preocupaciones la relación pasado y presente, abriendo las puertas al futuro,
- favorece las comparaciones con otros grupos humanos en el pasado y permite situar nuestra historia en relación con la historia de los otros.

La propuesta realizada por el Grup de Ciències Socials de «Rosa Sensat» se concretó en torno a ocho ejes temáticos: tres para séptimo (la agricultura, la industria y el comercio) y cinco para octavo de Educación General Básica (la demografía, la ciudad, la industrialización, la sociedad industrial y la organización política contemporánea). La intención era estudiar el pasado y el presente abriendo puertas al futuro. Por ejemplo:

7.º curso (12-13)	8.º (13-14)
<p>La agricultura.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orígenes. • La situación de la agricultura desde los íberos a los siglos XVI-XVII. • Cambios en la agricultura catalana en el siglo XVIII. • Condiciones de vida en el campo a través del tiempo. • La agricultura en Catalunya y en el mundo hoy. 	<p>La ciudad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La ciudad hoy. • Crecimiento de la ciudad. • La evolución del poblamiento. • La ciudad del futuro.

Esta propuesta formó parte de la programación experimental del ciclo superior de EGB (11-14) que, ya en democracia, realizó el gobierno catalán en los años ochenta. La aprobación de la LOGSE, la apuesta por la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años, la creación de una nueva etapa educativa (la enseñanza secundaria obligatoria, ESO, 12-16 años) y la apuesta por un currículo más abierto dieron al traste con este enfoque que solo mantuvieron algunos centros y algunos profesores a título individual.

ii. *El enfoque de la historia en el área de Conocimiento del Medio de educación primaria (1995)*

Algunas de las ideas desarrolladas en el programa de «Rosa Sensat» fueron recuperadas en la propuesta curricular para el área de Conocimiento del Medio [social y natural] de educación primaria (6-12) de una editorial española cuyos libros de texto tuve la ocasión de coordinar (Pagès (coord.), 1995). Concretamente, el enfoque que se dio a la historia y a la enseñanza de la temporalidad tuvo desde el primer curso hasta el último una clara intención de relacionar pasado, presente y futuro. El programa de 6.º curso, el último, estaba dedicado al *tiempo*, estaba formado por 15 lecciones organizadas en tres secciones: 1) *El tiempo y la evolución* (1 a 5), 2) *Ventanas al tiempo* (6-8), y 3) *La historia y la cultura* (9-15). Se combinó una enseñanza conceptual de la temporalidad, y un enfoque sincrónico, cronológico, y diacrónico de la historia. Este es el desarrollo de algunas lecciones

Lecciones	Contenido de las lecciones
1. El tiempo.	¿Tiempo o tiempos? El tiempo y el cambio. La medida del tiempo. La historia de la tierra y de la humanidad.
9. Las etapas de la historia.	Presente, pasado, futuro. Las etapas de la historia. Testimonios del pasado: las fuentes de la historia.
13. La historia de la escritura.	La comunicación humana. El lenguaje de los signos. Escribiendo con imágenes. La cuna de la escritura. Los orígenes de nuestra escritura. La biblioteca de los monasterios. Medievales. De la escritura manual a la escritura impresa. La prensa periódica: su historia. El diseño gráfico nos invade.

El escaso éxito editorial de este enfoque llevó a la empresa a sustituirlo por un enfoque clásico de la enseñanza de la historia del que desapareció la relación pasado, presente y futuro.

iii. *El currículo de Ciencias Sociales, Geografía e Historia para la Enseñanza Secundaria Obligatoria de la Generalitat de Catalunya*

Tuve la ocasión, junto con otras personas, de participar en la elaboración del currículo de Ciencias sociales, geografía e historia del Gobierno tripartito catalán que se encargó que concretar en Catalunya la reforma curricular impulsada por el Gobierno de Rodríguez Zapatero. Tuve la ocasión de participar en un intento de plasmar a nivel institucional algunas de las ideas que había estado trabajando. Esto fue posible en la introducción, pero no lo fue tanto en el desarrollo de los contenidos de cada curso, que en buena parte venían prescritos por el decreto de contenidos mínimos aprobado por el gobierno español de obligado cumplimiento por todas y cada una de las comunidades autónomas.

En la introducción del área de Ciencias sociales, geografía e historia de la Enseñanza secundaria obligatoria (ESO) explicitamos las aportaciones de la historia y de la geografía a la formación del alumnado. Entre ellas, las relaciones pasado, presente y futuro.

Las sociedades occidentales confían en la enseñanza de la historia y en la formación de una ciudadanía informada y crítica para participar en la vida democrática de sus países. También confían que la enseñanza de la historia permitirá a las jóvenes generaciones formar su pensamiento, su conciencia histórica y sus identidades. Además, la enseñanza de la historia ha de posibilitar que las jóvenes generaciones preserven para el futuro la memoria histórica del pasado y el patrimonio cultural. (...) El desarrollo de la conciencia histórica ha de permitir al alumnado construir su conciencia temporal, es decir, ha de poder construir su historicidad como consecuencia de las interrelaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Ha de ser capaz de percibir la presencia del pasado en el presente y poder proyectarse del presente hacia el futuro. (...) El conocimiento histórico es clave para que el alumnado aprenda a participar en la vida democrática de un país, a tomar partido ante los problemas del mundo, a participar en la transformación y la mejora de la propia sociedad y del mundo y a seguir aprendiendo para participar en el futuro» (Generalitat de Catalunya, 2010, pp. 112-113).

Además, en las orientaciones metodológicas pusimos especial énfasis en relacionar el pasado, el presente y el futuro y en la comparación.

Sin embargo, en la propuesta curricular de cada curso no hay apenas concreciones que permitan relacionar y comparar el pasado con el presente y mucho menos trabajar el futuro. Solamente en el cuarto y último curso de la Enseñanza secundaria obligatoria el presente y el futuro están realmente presentes en el currículo escolar, aunque este último no lo está de manera demasiado explícita. La razón es clara: el último curso de la enseñanza secundaria obligatoria estaba centrado en la historia reciente, en la contemporaneidad y en el propio presente. En 1.º y 2.º

prácticamente no se hacía mención ni al presente ni al futuro, y cuando se hacía era, por un lado, de manera marginal, relacionada con las fuentes como recursos de enseñanza, o con la utilización política del pasado (la antigüedad, y la continuidad de las instituciones de gobierno). En segundo y en tercero se planteaban tres contenidos de manera temática o diacrónica. En ellos se presenta la evolución de un aspecto social (la población, las relaciones entre tecnología, organización social y producción de bienes y la organización política y territorial) a lo largo de la historia y hasta el presente.

El desarrollo de estos contenidos y del enfoque que quisimos dar a la enseñanza de la historia en la introducción dependió de las editoriales de los libros de texto, de los proyectos curriculares de cada centro y de su profesorado.

iv. La propuesta curricular del Govern de Andorra

La última propuesta curricular en la que participo es la del Govern d'Andorra. Desde el año 2011 colaboro con Santisteban en la elaboración de la propuesta curricular de Ciencias Sociales para la escuela andorrana (escuela maternal, primera enseñanza, segunda enseñanza y bachillerato). En estos momentos hemos finalizado los programas de Segunda enseñanza⁴ y Bachillerato y estamos trabajando en los de maternal y primera enseñanza.

La finalidad principal de la propuesta Ciencias Sociales de Segunda enseñanza (Sala (coord.), 2018) es «dotar a los alumnos de herramientas sólidas para comprender el mundo en que viven e intervenir de manera constructiva en él» (p. 7). Esta propuesta está organizada en tres grandes competencias que se despliegan a partir de los conceptos clave de las ciencias sociales, entre ellos el concepto continuidad y cambio. La segunda competencia está focalizada en la historia «Interpretar la evolución histórica a partir de los cambios políticos, económicos, culturales o sociales, a diversas escalas temporales y espaciales». Se apuesta por combinar el enfoque sincrónico con el diacrónico y se sugiere, en las orientaciones metodológicas de la competencia «desarrollar en el alumnado una conciencia histórica, para relacionar el pasado con el presente y, sobre todo, no olvidar la categoría temporal del futuro que da sentido al estudio de la historia» (p. 10).

Los contenidos –recursos de aprendizaje en la propuesta oficial andorrana– se estructuran en los bloques siguientes: 1. Distribución de la riqueza y desigualdades sociales, 2. Desarrollo sostenible, 3. Memoria e identidad, 4. Relaciones, conflicto y cambio social, 5. Organización social, y 6. Un mundo interconectado. En cada bloque se explicitan las intenciones, los conceptos clave que pueden desarrollarse (en todos figura el tiempo y en la mayoría el cambio y la continuidad), los conceptos propios del bloque, y se presentan los hechos y conceptos de cada competencia, los

⁴ Esta etapa educativa es equivalente, en España, a la Enseñanza secundaria obligatoria (ESO).

procedimientos y las actitudes y valores secuenciados en dos ciclos (1.º ciclo –1.º y 2.º curso– y 2.º ciclo –3.º y 4.º–). Y se finaliza con unas orientaciones didácticas de cada bloque. El último apartado está dedicado a los criterios de evaluación y a las expectativas de final de ciclo.

El presente y el futuro aparecen en prácticamente todos los bloques. Así, y a manera de ejemplo, en el procedimiento Tiempo del bloque 1, para el segundo ciclo, se propone desarrollar una «prospectiva sobre el futuro de la producción económica, los derechos económicos de la ciudadanía, el consumo y la sostenibilidad, haciendo servir el conocimiento acumulado del pasado y la experiencia del presente» (p. 17). En las orientaciones didácticas del Bloque 2 se afirma que el alumnado «Ha de comprender que el futuro está por construir y que se pueden revertir determinadas tendencias negativas económicas o productivas» (p. 21). Entre las intenciones del Bloque 3 se afirma que el alumnado de esta etapa educativa ha de desarrollar «su conciencia histórica, es decir, que construya su historicidad y relacione pasado-presente y futuro (la memoria y la temporalidad histórica)» y que «tome conciencia de la importancia de preservar, para las futuras generaciones, el patrimonio cultural, artístico e histórico del conjunto de la humanidad» (p. 22). Entre los conceptos y hechos propuestos en este bloque figuran, por ejemplo, «Historias y memorias del siglo xx: silencios y conflictos», «La ciudadanía del siglo xxi: la idea colectiva de un mundo global» o «El patrimonio cultural andorrano. Su estado de conservación. Medidas para su conservación» (p. 23). Y así sucesivamente.

Creo que esta propuesta establece un buen equilibrio entre las intenciones y su desarrollo. Sin embargo, dado su carácter abierto, dependerá en última instancia del trabajo de los y las docentes para concretar cada uno de los conceptos, hechos, procedimientos, actitudes y valores de los dos ciclos y buscar los ejemplos más pertinentes para la relación pasado-presente y su proyección hacia el futuro. Y lo mismo sucede con la propuesta de Historia de Bachillerato (Àrea d'Ordenament Curricular, 2018). En la introducción se explica con total claridad que «La finalidad de la enseñanza de la historia en el bachillerato es formar el pensamiento y la conciencia histórica del alumnado a fin de que relacione los problemas sociales relevantes de su mundo con sus antecedentes y piense alternativas de futuro, emita juicios razonados, valore los cambios (...)» (p. 1). La temática se centra en el estudio de la contemporaneidad y de sus antecedentes, por lo que tanto el presente como el futuro figuran en lugares destacados. Está organizada en seis bloques (1. Cambios históricos y continuidades. Los antecedentes, 2. La evolución del sistema económico, 3. Los derechos y los deberes, 4. Ideas, artes y cultura, 5. Poder, conflicto y convivencia y 6. Otras culturas). La organización de esta propuesta tiene los mismos componentes que la de la segunda enseñanza con la excepción de que no aparecen de manera explícita los conceptos clave.

En la concreción de los criterios de evaluación de una de las dos competencias de esta propuesta se afirma, en relación con el sentido crítico que

Los relatos históricos se consideran la evidencia más clara del desarrollo del pensamiento histórico y social del alumnado, ya que ponen de relieve su competencia para interpretar, valorar y comunicar su propia historia desde el presente y proyectarla hacia el futuro. Son un ejemplo de construcción de su historicidad y, por tanto, han de ser útiles para comprender el presente. Han de ser, también, un ejemplo de su competencia para transferirlos a situaciones nuevas y a cuestiones socialmente vivas del presente y del futuro (p. 26).

v. *Estudiar conflictos en el pasado, el presente y el futuro*

La búsqueda de alternativas a la enseñanza tradicional de la historia, y al establecimiento de relaciones entre el pasado, el presente y el futuro me condujo a plantear una unidad didáctica basada en el estudio de dos conflictos en sociedades rurales (Pagès, 1997b). Justifique este enfoque desde distintas perspectivas, poniendo el énfasis en el papel de la comparación en la enseñanza de la historia (Pagès, 2006).

La unidad didáctica estaba focalizada en dos conflictos en sociedades rurales, dos conflictos muy alejados en el tiempo y en el espacio: el conflicto remensa ocurrido en Catalunya en el siglo xv y el conflicto de Chiapas acaecido en 1994 (Pagès, 1997b). Las razones de esta comparación las expuse en la presentación del tema:

Los conflictos, y en concreto las guerras, han constituido uno de los ejes vertebradores del contenido de la historia escolar. Y, tal vez, uno de sus más poderosos elementos de socialización. El conocimiento de los principales conflictos sociales y de las principales guerras que se han producido a lo largo de la historia se han presentado muchas veces como un fin en sí mismas. A través de una información básicamente factual, en la que predominaba el estudio de las batallas, de sus protagonistas, del armamento utilizado, etc... se ofrecía al alumnado una de las posibles visiones del conflicto con el fin de que pudiera distinguir con relativa facilidad los «buenos» de los «malos». El maniqueísmo, el simplismo y el partidismo con que han sido tratados los conflictos y las guerras en el currículo escolar y en muchos libros de texto ha sido una consecuencia del predominio de la racionalidad positivista en la enseñanza de las ciencias sociales. Como casi todo el conocimiento social, y en especial el conocimiento histórico, los conflictos y las guerras se han presentado como un conocimiento objetivo, como algo natural e inevitable» (Pagès, 1997b, p. 417).

En esta unidad didáctica confluían las aportaciones procedentes de tres campos: a) la educación para la paz y el estudio de conflictos, b) el conflicto como concepto clave en el currículo de ciencias sociales y c) el conflicto como constructo curricular y como problema objeto de estudio de las ciencias sociales y de la historia.

La unidad didáctica está organizada en cuatro secuencias: una presentación del tema en la que se trata de indagar los conocimientos que el alumnado tiene del conflicto, el conflicto remensa, el conflicto de Chiapas y, para concluir, la comparación entre los dos conflictos y el análisis y valoración de otros. El estudio de cada uno de los conflictos se realizaba siguiendo las siguientes pautas: la ubicación territorial y temporal del conflicto, la cronología del conflicto, el contexto socioeconómico y político del conflicto, las reivindicaciones que dieron origen al conflicto y sus causas y las interpretaciones del conflicto. Enseñar al alumnado a interpretar los conflictos me pareció uno de los aprendizajes más importantes, tanto por sus posibilidades de aplicación a otros conflictos del pasado, como a los del presente y a los del futuro. En la última secuencia se presentaban las pautas para el análisis y valoración de cualquier conflicto que estallara en el futuro siguiendo las mismas variables que se trabajan en cada uno de los dos conflictos objeto de estudio.

vi. *La ciudad del futuro*

El Instituto de Educación de la municipalidad de Barcelona realiza desde hace ya unos cuantos años un programa de formación democrática de los adolescentes (de 12 a 18 años) conocido con el nombre de Audiencia Pública. Es un programa que se ofrece a los centros educativos de la ciudad y que tiene como finalidad enseñar a los jóvenes a participar en la vida política de la ciudad. Cada curso se elige un tema diferente que es trabajado por el alumnado de cada centro, los resultados se ponen en común por zonas geográficas y finalmente se acaba presentando a la máxima autoridad municipal los resultados alcanzados y las reivindicaciones de los jóvenes⁵. He participado en varias Audiencias Públicas como asesor. Fui el responsable de asesorar y elaborar los materiales de la VIII Audiencia Pública dedicada a su ciudad, al futuro de su ciudad. La Audiencia estaba centrada en la pregunta: ¿Cómo queremos la Barcelona del futuro? Esta pregunta iba acompañada del siguiente subtítulo: *De la preservación del patrimonio al urbanismo de mañana*. Su finalidad era la formación democrática de los muchachos y de las muchachas para que aprendan a actuar con eficacia en la planificación, la construcción y la conservación de Barcelona, se identifiquen con ella y sean capaces de imaginar y traducir en acciones realistas escenarios de futuro.

El material que preparé (Pagès, 2004b) estaba organizado en tres secciones: 1) Barcelona es Barcelona: ¿Dónde estamos?, 2) Barcelona: ¿De dónde venimos? Del pasado al presente. Grandes etapas de la evolución de Barcelona, y 3) Barcelona:

⁵ Durante el curso 2009-2010 con Santisteban asesoramos al profesorado y elaboramos el material de la XV Audiencia Pública dedicada a la mejora del paisaje urbano: Barcelona mejora su paisaje. Medidas para la protección y la calidad del paisaje urbano.

¿Hacia dónde vamos? Presente y futuro. Esta última sección estaba organizada de la siguiente manera:

- 1.1. ¿Estás preparado/ada para intervenir en la construcción del futuro de Barcelona?
- 1.2. ¿Qué está pasando en Barcelona? ¿Qué está pasando en mi barrio? La ciudad se transforma.
- 1.3. La participación de los ciudadanos y de las ciudadanas en la construcción de Barcelona.
- 1.4. ¿Cómo se planifica, cómo se programa la ciudad del futuro? El futuro de Barcelona y el futuro de mi barrio.
- 1.5. ¿Qué Barcelona quiero? ¿Qué Barcelona queremos? Un manifiesto por el futuro de la ciudad.
 - 1.5.1. Cómo me gustaría que fuera Barcelona si fuese...
 - 1.5.2. ¿Cómo se debe participar para construir la Barcelona del futuro? Yo pienso que... La clase piensa que...
 - 1.5.3. ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestro barrio? Realización de un proyecto urbanístico

Las actividades de esta última sección se centraron en el presente y en sus repercusiones de futuro. Se trataba de que el alumnado comprobara que el futuro es un tiempo por construir y que del presente no se deriva únicamente un futuro, sino que son posibles futuros diferentes. El futuro que predominará será el resultado de la correlación de fuerzas e intereses que se impongan, de manera democrática, en relación con proyectos concretos actuales. Por eso, en una sociedad democrática no es comprensible una imposición autoritaria de los intereses de una parte sobre los del resto, sino que debe intentar buscarse el consenso entre los diferentes protagonistas u obtener el apoyo de la mayoría de ciudadanos y ciudadanas.

La participación democrática en la construcción del futuro de la ciudad tiene como premisas la necesidad de estar informado, de actuar a distintos niveles, de colaborar, de denunciar, de proponer... Es importante que la ciudadanía conozca desde la escuela que el pasado tuvo un presente que se proyectó hacia el futuro, de la misma forma que el presente actual ha sido futuro y será pasado y el futuro será, primero, presente y, después, pasado. ¿Cuántos futuros existen o pueden existir? ¿Cómo queremos que sea el futuro de la ciudad y de nuestro barrio? ¿Qué debemos hacer para lograrlo? Las respuestas a preguntas como estas obligan a la

formación democrática de la ciudadanía para su participación en la vida y el futuro de la ciudad. Y, además, hacen creíbles los conocimientos escolares.

El estudio de la ciudad y, en general, del territorio, permite establecer continuas relaciones entre pasado y presente y elaborar proyectos verosímiles de futuro. Permite, además, estudiar aquellos proyectos que, en un pasado determinado, pugnan por convertirse en proyectos de futuro. Tuve la oportunidad de plasmar algunas de estas ideas y algunas de las preguntas anteriores en unos materiales curriculares destinados a 5.º y 6.º de primaria (GREDICS, 2011). Estos materiales fueron elaborados a iniciativa de Mapfre y con la colaboración del Consell de Coordinació Pedagògica del Ayuntamiento de Barcelona. Están destinados tanto a observar el crecimiento de Barcelona desde la Torre Mapfre como a analizar la transformación de una zona fundamental para comprender los orígenes de la industrialización y los cambios producidos en la misma a raíz de los Juegos Olímpicos de 1992. También a conocer un edificio como la Torre Mapfre, sus características y sus posibles riesgos⁶. En la introducción de estos materiales se afirmaba:

Las actividades históricas a desarrollar en, y desde, la Torre MAPFRE han de permitir al alumnado de 5.º y 6.º ubicar su propia historia en el tiempo social y relacionar el pasado con el presente y el futuro, situarse ante los grandes períodos de la historia de Cataluña y España, en especial de los siglos xx y xxi, utilizar todo tipo de informaciones, evidencias y fuentes para construir relatos y narraciones históricas sobre situaciones concretas y, finalmente, valorar proyectos relacionados con la difusión y la conservación del patrimonio local (GREDICS, 2011, p. 5).

vii. Enseñar contenidos históricos controvertidos

No solo la ciudad permite establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Es posible, y deseable, hacerlo en cualquier tema de historia. Sirvan como ejemplo, dos propuestas que, a iniciativa del Instituto de Educación de Barcelona, elaboré con Casas (Pagès y Casas, 2005) y con Nomen y González (Pagès, Nomen y González, 2010) en torno a las consecuencias de la Guerra Civil, para que los y las jóvenes de enseñanza secundaria conocieran lo que había sucedido con los republicanos y republicanas españoles en los campos de concentración nazis después de la Guerra civil española (1936-1939) y con las mujeres republicanas dentro o fuera

⁶ Es una colección de cinco cuadernos de trabajo más uno de presentación bajo el título genérico de *Descobrim la Torre Mapfre, descobrim Barcelona*. El primer cuaderno está destinado a descubrir Barcelona –Descobrim Barcelona–, el segundo a estudiar la transformación del barrio de Icaria en la Vila Olímpica –Del barri d'Icària a la Vila Olímpica–, el tercero a la propia Torre Mapfre –Descobrim la Torre Mapfre–, el cuarto a la construcción y la actividad en la Torre Mapfre y el quinto a los riesgos de la Torre Mapfre.

de España tanto en el inicio de la Guerra como en su finalización y a la muerte de Franco.

En el primer caso, es un material pensado para que el alumnado pudiera comprender, a través del testimonio de los republicanos españoles, que el nazismo y el genocidio nazi no fueron un hecho casual, un accidente, una anécdota de la historia, sino el resultado de decisiones tomadas conscientemente por personas, instituciones y gobiernos para legitimar la discriminación étnica, social, política y religiosa, favorecer los prejuicios y el odio y asesinar en masa a millones de personas. Entre sus objetivos destacaría, como ejemplo de la relación pasado, presente y futuro el siguiente:

- aplicar los conocimientos y valores aprendidos a los problemas del mundo actual, denunciar aquellas situaciones en que se aplican métodos nazis y actuar con todos los medios democráticos para intentar evitarlas,
- denunciar el silencio y la indiferencia ante el sufrimiento, la violación de los derechos humanos, la intolerancia, los desequilibrios económicos y cualquier manifestación que atente contra la dignidad humana (p. 10).

Los contenidos se referían al nazismo, a los campos de concentración, a los prisioneros, a la vida y a la muerte en los campos de concentración y al final de la guerra y la liberación de los prisioneros. La propuesta terminaba con un apartado dedicado al genocidio nazi hoy y a otros genocidios donde se preguntaba al alumnado: ¿Puede volver a pasar una catástrofe como la que se vivió durante el nazismo?, ¿Qué hemos de hacer para evitarla?, ¿Qué pasa en el mundo hoy? ¿Se podrían producir nuevos genocidios? Se presentaban ejemplos de situaciones que en 2005 podían provocar, según los medios de comunicación, genocidios y se daban pautas para la acción. Se proponía al alumnado de enseñanza secundaria que, para finalizar, realizara una de las tres actividades siguientes:

- a. *Cambiar la enseñanza para cambiar el mundo: cambios en la programación*, en la que se pedía qué cambios deberían realizarse para que la enseñanza de la historia priorizara el estudio de hechos como el tratado en esta unidad didáctica,
- b. *Preservar la memoria para el futuro: enseñar a niños y niñas*, donde se pedía que preparasen una clase sobre los republicanos en los campos de concentración de unos 30 minutos para enseñar a niños y niñas de 8 a 10 años, e
- c. *Informar a la comunidad de la pervivencia de ideologías y prácticas nazis: una exposición a favor de la dignidad humana*, una actividad destinada a dar a conocer a la comunidad el testimonio de los republicanos y a denunciar la presencia de ideologías y prácticas nazis en la actualidad.

La unidad incluía testimonios orales y escritos de republicanos y republicanas, textos de diferente naturaleza, fotografías, canciones, etc. La comparación entre la

situación histórica y alguna de las situaciones que se vivían en aquellos momentos condujo a las autoridades municipales a la retirada de este material.

La segunda propuesta –*Mujeres del 36 (Dones del 36)*– está pensada como homenaje a la asociación de mujeres de distintas ideologías que a la muerte de Franco quisieron dejar testimonio de su actuación durante la Guerra Civil (1936-1939), y después de ella. Pretende hacer visibles a las mujeres en el pasado, pero también en el presente y en el futuro. El material didáctico que elaboramos con Nomen y González (2010) estaba destinado a que el alumnado de la enseñanza secundaria conociera el importante papel que las mujeres republicanas tuvieron en la Guerra Civil española. En primer lugar, presenta el papel de las mujeres en el estallido de la guerra civil con su situación al final, con la derrota de la República (cárceles, exilio, guerra mundial, campos de concentración,...) y con el regreso de la democracia, a la muerte del dictador Franco. También compara el papel de las mujeres republicanas con la represión que para la mujer supuso el franquismo y, finalmente, compara la situación de las mujeres en la República con la situación de las mujeres en Cataluña, España y el mundo hoy.

La intención de esta propuesta es que los chicos y las chicas sitúen y valoren el papel de las mujeres republicanas en el contexto de una guerra y lo comparen con las situaciones vividas con posterioridad. Pero también pretende comparar el papel de estas mujeres con la situación de las mujeres hoy a fin de ayudar a los chicos y a las chicas a comprender el largo proceso seguido por las mujeres para llegar a alcanzar la igualdad con los hombres. Las mujeres republicanas alcanzaron unas cotas de libertad que, en la misma España y en otros países, costó mucho tiempo lograr. La comparación por la que apostamos no pretende esconder que el proceso de igualdad entre hombres y mujeres aún no ha finalizado. Hay muchas situaciones que aún hoy ponen en evidencia que hay muchas mujeres en el mundo discriminadas y sometidas al poder de los hombres. La más importante es, sin duda, la violencia que se ejerce contra ellas tanto en los países democráticos como en los no democráticos donde las mujeres, como los niños y las niñas y las personas mayores suelen ser víctimas de todo tipo de injusticias y de atentados contra su dignidad.

En la presentación de su trabajo, recogimos un texto de la Asociación *Les Dones del 36 –Mujeres del 36–* donde se afirmaba:

Más allá del pasado manipulado y silenciado, más allá de las vidas ignoradas, más allá del dolor. Las mujeres rompen su silencio... y hablan. Nuestra historia es también la de miles y miles de mujeres anónimas. En este caminar por la vida, hemos sobrevivido a la guerra, al exilio, la dictadura, las cárceles, la lucha antifranquista, la clandestinidad... Estos son nuestros testimonios (Associació «Les dones del 36», 2006, p. 24).

Los testimonios orales, fotográficos, escritos de estas mujeres se presentan organizados en tres apartados:

1. El 18 de julio de 1936 y el alzamiento militar que incluye su papel como milicianas, su compromiso político y sindical, la vida cotidiana, la imagen de la mujer republicana, los bombardeos y la retaguardia, etc.
2. El 1 de abril de 1939. Las mujeres republicanas al finalizar la Guerra civil y en la España de Franco con la represión y la vida y la muerte en las cárceles franquistas, el exilio y su papel en la Resistencia francesa y en los campos de concentración nazis, y las mujeres franquistas, y
3. El 20 de noviembre de 1975. El inicio del final de la dictadura y las mujeres del 36. Las mujeres hoy en Catalunya, España y el mundo.

La última actividad consiste en analizar los datos de un informe elaborado por la ONG *Manos Unidas* en 2004 sobre la situación de la mujer en el mundo con datos sobre la pobreza, la violencia, la educación, la salud, el trabajo, y la política. Se pide a los alumnos de enseñanza secundaria que analicen los distintos temas y propongan alternativas realistas para mejorar la situación de la mujer en el mundo. La actual situación de la mujer permite seguir trabajando este tema, comparando el pasado con el presente y pensando alternativas para el futuro.

viii. *Construir Europa*

Para concluir este apartado, presentaré el material que elaboré en 2006 para celebrar la conmemoración del vigésimo aniversario de la integración de España en Europa (Pagès 2006). Entre las finalidades de este material figuraba, en primer lugar, «analizar la actual situación de la Unión Europea, las principales etapas de su construcción y sus instituciones» y en último «participar en la elaboración de algún proyecto de futuro para Europa y para la ciudadanía europea» (p. 3). Ambas finalidades reflejaban el título de la unidad: *Cataluña y España en Europa ayer, hoy y mañana*.

La intención era fomentar la participación de los jóvenes en el proceso de construcción de una Europa democrática, proceso que no solamente no ha concluido y que exige la implicación activa de todos sus ciudadanos y ciudadanas, sino que en la actualidad está en riesgo de paralizarse y aun de destruirse. El material constaba de nueve apartados que empezaban con *Una cronología de las etapas de la evolución de la Unión Europea* y concluían con una actividad cuyo título era ¿Cómo nos gustaría que fuera la Unión Europea en el futuro inmediato? ¿Y dentro de 10 años? Los otros temas estaban dedicados a la identidad y la ciudadanía europea, las instituciones europeas, los proyectos europeos, la movilidad estudiantil, los derechos y los deberes de los y las europeas, y el análisis de lo que supuso para Cataluña y España la entrada en la Unión Europea. El desarrollo de la actividad, bastante abierta para que el alumnado pudiera escoger el aspecto sobre el que trabajaría, incluía la elaboración de un informe detallando los objetivos del proyecto, su proceso de

implementación, los medios y las ayudas necesarias y las aportaciones de la UE al proyecto y las del proyecto a la UE. Todo ello en una proyección a 2 años vista, en primer lugar, y a 10 en segundo. En el acto conmemorativo del día de Europa, el 9 de mayo del mismo 2006, algunos centros presentaron los materiales con sus propuestas.

4. PUNTO FINAL

Todos estos materiales, todas estas propuestas, todas estas ideas están pensados para facilitar que el alumnado relacione el conocimiento del pasado con su presente y con su futuro. Para que construya su historicidad, su pensamiento y su conciencia histórica. Se sabe que esta relación no es fácil de enseñar y mucho menos de aprender. Existen valiosas investigaciones que ponen de relieve dónde están los problemas. Y que dan pistas sobre cómo deberíamos enseñar y deberían aprender los y las estudiantes. Pero también sobre los déficits que tiene la formación del profesorado al respecto.

Desde el programa de doctorado en Didáctica de las ciencias sociales de la UAB se han realizado tesis doctorales sobre la enseñanza y el aprendizaje de distintos aspectos de la temporalidad y sobre la formación del profesorado para su enseñanza. El futuro ha estado siempre presente. Desde GREDICS se han realizado y se están realizando investigaciones que también ponen el énfasis en lo mismo. En síntesis, disponemos de reflexión suficiente, de materiales y propuestas curriculares y la investigación ofrece resultados esperanzadores, pero la enseñanza de la historia no está en su mejor momento y la relación pasado, presente y futuro sigue siendo insuficiente. ¿Qué más hemos de hacer para qué «la historia que se hace en las escuelas [deje de ser] una espesa historia de museo, que no tiene presente ni futuro (...); útil para aprobar los exámenes pero incapaz de hacer madurar la idea que un joven tiene del mundo» como señalaba Deiana (1997, p. 28) a finales del siglo pasado?

Tal vez sea necesario recurrir de vez en cuando a la historia para, alejándonos de los problemas de su enseñanza, aprender a releer nuestros propios textos desde algunos sabios consejos de quienes no tienen entre sus preocupaciones inmediatas la formación de los niños y de las niñas ni de la juventud. Jenkins (2008), por ejemplo, nos ofrece pistas que merecen ser tenidas en cuenta por quienes deciden qué historia enseñar, quienes la escriben en libros de texto o en otros formatos curriculares, quienes la enseñan y quienes forman a quienes la enseñan.

En su novela *1984*, Orwell escribió que quienes controlan el presente controlan el pasado y quienes controlan el pasado controlan el futuro. Probablemente esto también es válido fuera de la ficción. Las personas en el presente necesitan

antecedentes para situarse en él y para legitimar sus formas de vida actuales y futuras (en realidad los «hechos» del pasado –o cualquier otro hecho– no legitiman nada en absoluto si tenemos en cuenta la distinción entre hecho y valor, aunque lo que aquí nos interesa es que la gente actúa como si lo hicieran). Las personas sienten literalmente la necesidad de enraizar su hoy y su mañana con su ayer. Hace poco que las mujeres, los negros, los grupos regionales, las minorías varias, etc. han comenzado a buscar su ayer (y lo han encontrado dado que el pasado admite innumerables narrativas. En estos pasados se encuentran explicaciones para las vidas presentes y se elaboran programas para el futuro. (...) En este sentido todas las clases o grupos escriben sus autobiografías colectivas. La historia es el modo en que las personas crean, en parte, sus identidades; de manera que la historia es mucho más que una parte del currículo escolar o académico, aunque reconozcamos que lo que se introduce en dicho currículo es de crucial importancia para todas las partes interesadas (p. 24).

Si ideas como las de este autor van acompañadas de la necesaria creatividad para pensar alternativas innovadoras que tengan el futuro como punto de mira, como norte de la enseñanza de la historia, tal vez se consiga que el alumnado valore las aportaciones que el estudio de la historia tiene para su presente y para su futuro. Sin duda, este es el reto más importante de la enseñanza de la historia. Y también lo es, como afirma Innerarity (2009), de la política democrática, ya que de ella depende «la mediación entre la herencia del pasado, las prioridades del presente y los desafíos del futuro» (pp. 15-16).

Aportaciones como estas y relecturas de los clásicos como Dewey, tal vez, facilitarán que los futuros profesores y profesoras de historia puedan conseguir aquello que los profesores de mi generación hemos soñado que podría ofrecer la historia, pero no lo hemos acabado de alcanzar. ¿O estamos frente a una utopía? El futuro lo dirá.

En cualquier caso, es evidente que

En el presente y en el pasado, muy cerca y muy lejos de donde habitamos, tenemos ejemplos muy variados para presentar dilemas al alumnado, hacerles pensar y convencerlos de que ellos son los protagonistas de su futuro. Orientar la brújula de la enseñanza de las ciencias sociales [y en particular de la historia] hacia la educación democrática de la ciudadanía y hacia la justicia social es un reto para el profesorado, que supone mirar más hacia el futuro, hacia el tiempo en que serán los auténticos protagonistas del gobierno de la *polis*. Es el sueño y la esperanza en un mundo mejor, el del amor y la justicia social, que ni los adultos ni los maestros y las maestras hemos sabido construir (Gutiérrez y Pagès, 2018, pp. 50-51).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (1996). Discurso de...en la Real Academia de Historia. *Comunidad Escolar*, 23 de octubre 1996, p. 3.
- Àrea d'Ordenament Curricular. (2018). *Programa d'història de batxillerat de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. Govern d'Andorra. <https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/Batxillerat/ProgBatx_Historia.pdf> (consulta enero 2019).
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Haydn, T., Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. London: Routledge.
- Associació «Les Dones del 36». (2006). *Les Dones del 36. Un silenci convertit en paraula, 1997-2006*. Barcelona: Les Dones del 36.
- Audigier, F. (1999). L'éducation civique dans l'enseignement secondaire: quelques repères historiques. *IREHG*, 7, pp. 11-27.
- Bollo de Romay, P. y Benzrihem, L. B. (1963). *La historia en la escuela secundaria*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Cousinet, R. (1950). *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*. Les Presses d'Ile-de-France.
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la «Gran Historia»*. Barcelona: Crítica.
- Deiana, G. (1997). *Io penso che la storia ti piace. Proposte didattiche della storia nella scuola che si rinnova*. Edizioni Unicopli.
- Dewey, J. (1985). La significació de la geografia i de la història. En J. Dewey, *Democràcia i escola* (pp. 148-149). Vic: Eumo.
- Evans, R. W. (1996). A critical approach to teaching United States History. En R. W. Evans, R.W y D. W. Saxe (edd.), *Handbook On Teaching Social Issues* (pp. 152-160) . Washington: National Council for the Social Studies (NCSS) Bulletin 93.
- Fontana, J. (1988). L'ensenyament de la història. *Actes del Primer Simposium sobre l'ensenyament de la història* (pp. 21-33). Vic: Eumo.

- Fontana, J. (2013). *El futuro es un país extraño. Una reflexión sobre la crisis social de comienzos del siglo XXI*. Barcelona. Pasado&Presente
- Generalitat de Catalunya. (2010). *Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Departament d'Educació.
- GREDECS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials). (2011). *Descobrim la Torre Mapfre, descobrim Barcelona*. Coordinació: Joan Pagès. 5 quaderns de treball i una guia didàctica. Barcelona: Mapfre.
- Gomà, F. (1988). Antropologia del temps. En F. Gomà *et al.*, *El Temps, cicle de conferències* (pp. 21-33). Barcelona: Fundació Caixa de Pensions.
- Grup de Ciències Socials de «Rosa Sensat». (1981). *Les Ciències Socials a la Segona Etapa d'EGB*. Col. Rosa Sensat. Barcelona: Edicions 62.
- Gruzinski, S. (2018). *¿Para qué sirve la historia?* Madrid: Alianza Editorial.
- Guitton, L. (2018). Apéndice. El historiador y los colegiales. En S. Gruzinski, *¿Para qué sirve la historia?* (pp. 239-243). Madrid: Alianza Editorial,
- Guldi, J. y Armitage, D. (2016). *Manifiesto por la historia*. Madrid: Alianza Editorial
- Gutiérrez, M. C. y Pagès, J. (2018). *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación
- Hinsdale, B. A. (1912). *El estudio y la enseñanza de la historia*. Madrid: Daniel Jorro editor.
- Hodeige, M. (1981). *Histoire et cours apparentés dans l'enseignement secondaire*. Liège : Institut d'enseignement supérieur pédagogique de la Ville de Liège. Centre de la Pédagogie de l'histoire et des sciences de l'Home.
- Hölscher, L. (2014). *El descubrimiento del futuro*. Madrid: Siglo XXI España.
- ICEM-Pédagogie Freinet. (1984). *Histoire partout, géographie tout le temps*. Paris: Syros.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos. Una defensa de la esperanza política*. Barcelona: Paidós.

- Jeffreys, M. V. C. (1959). *History in schools*. London: Pitman.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Johnson, M. (1976). Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire. *Cahiers de Clío*, 45-46, pp. 61-74.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Laurentin, E. (dir.). (2010). *À quoi sert l'histoire aujourd'hui?* Paris: Bayard Éditions.
- Lautier, N. (1997a). *À la reencontre de l'hitoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (1997b). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris: Armand Colin.
- Lowenthal, D. (1998). *El pasado es un país extraño*. Madrid: Akal.
- Llusà, J. y Pagès, J. (2013). El pasado, el presente y el futuro en la innovación en la investigación en didáctica de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 11, pp. 11-28.
- MacMillan, M. (2010). *Juegos peligrosos. Usos y abusos de la historia*. Barcelona : Ariel.
- Marbeau, L. et al. (1974). *Histoire diachronique et étude des milieux géographiques dans le cycle d'observation des C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience*. Paris: Institut Nationale de Recherche et de documentation pédagogique.
- Muñoz, E. y Pagès, J. (2012). La relación pasado-presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clío & Asociados. La Historia enseñada*, 16, pp. 11-38.
- Nidelcoff, M. T. (1971). *La escuela y la comprensión de la realidad (Ensayo sobre la metodología de las ciencias sociales)*. Buenos Aires: Editorial Biblioteca.
- Nidelcoff, M. T. (1979). *¿Maestro pueblo, maestro gendarme?* Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Pagès, J. (1988). Situar-se en el temps, situar-se en la història. *Guix*, 124, pp. 11-16.

- Pagès, J. (1989). Aproximación a un currículum sobre el tiempo histórico. En J. Rodríguez Frutos (ed.), *Enseñar historia. Nuevas propuestas* (pp. 107-138). Barcelona: Laia/Cuadernos de Pedagogía.
- Pagès, J. (coord.). (1995). *Paisajes. Conocimiento del Medio 6*. 3er ciclo de Educación Primaria de la Editorial Bruño. Ediciones para Andalucía, Canarias, Galicia, País Valenciano, País Vasco y territorio MEC.
- Pagès, J. (1997a). El tiempo histórico. P. Benejam y Pagès (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 189-208). Barcelona: ICE Universitat de Barcelona/Horsori.
- Pagès, J. (1997b). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Ciencias Sociales. Contenidos, Actividades y Recursos. Guías Praxis para el profesorado de ESO* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.
- Pagès, J. (1998). Una història per a les generacions del segle XXI: Els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la història i els reptes del futur. *Perspectiva Escolar*, 224, pp. 2-12.
- Pagès, J. (1999a). El tiempo histórico: ¿Qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones. AA. VV., *Aspectos didácticos de Ciencias Sociales 13* (pp. 241-278). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Pagès, J. (1999b). Es necesario conectar los contenidos históricos con los problemas del presente. *Novedades Educativas*, 100, pp. 10-11.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia». *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42
- Pagès, J. (2004a). Tiempos de cambios... ¿Cambios de tiempos? Sugerencias para la enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico a inicios del siglo XXI. En F. Ferraz (org.), *Reflexões sobre espaço-tempo. Coleção Textos de Graduação, volume 3* (pp. 35-53). Universidade Católica do Salvador. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Centro de Estudos do Imaginário Contemporâneo. UCSAL/Quarteto editora.

- Pagès, J. (2004b). *Com volem la Barcelona del futur? Proposta didàctica per l'estudi del passat, del present i del futur de la ciutat*. Institut d'Educació/Sector d'Urbanisme. Ajuntament de Barcelona.
- Pagès, J. (2006). La comparación en la enseñanza de la historia. *Clío y Asociados*, 9-10, pp. 17-35.
- Pagès, J. (2006). *Catalunya i Espanya a Europa ahir, avui i demà. Unitat didàctica per commemorar el 20è aniversari de la integració de Catalunya i Espanya a Europa. 1 de gener de 1986-1 de gener de 2006*. Ajuntament de Barcelona. Institut d'Educació.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Avila, R. López y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Bilbao: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2009). Consciència i temps històric. *Perspectiva Escolar*, 332, pp. 2-8.
- Pagès, J. y Casas, M. (2005). *Republicans i republicanes als camps de concentració nazis. Testimonis i recursos didàctics per a l'ensenyament secundari*. Barcelona: Institut d'Educació, Ajuntament de Barcelona.
- Pagès, J., Nomen, J. y González, N. (2010). *Dones del 36*. Col. Memòria històrica de l'educació 2. Barcelona. Ajuntament de Barcelona Institut d'Educació. CD-Rom interactiu i quadernet.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales/Departamento de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad de La Rioja (eds.), *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos, para qué* (pp. 187-207). Sevilla: Díada editora.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (coord.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas* (pp. 91-127). EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina).

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, 30(82), pp. 278-309.

Prost, A. (2016). *Doce lecciones sobre Historia*. Granada: Comares.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (pp. 13-34). European Issues in Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.

Sala, S. (coord.). (2018). *Programa de ciències socials de segona ensenyança de l'Escola Andorrana*. Ministeri d'Educació i Ensenyament Superior. Govern d'Andorra. <https://www.educacio.ad/images/stories/estudis/2aEnsenyanca/Prog2Ense_CienciesSocials.pdf> (consulta enero 2019).

Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en educación primaria. En M. Casas y C. Tomàs (coords.), *Educación primaria. Orientaciones y recursos* (pp. 468/129 a 468/160 y 468/159 a 468/183). Madrid: Editorial Práxis

Simián de Molinas, S. (1970). *El método retrospectivo en la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Angel Estrada.



LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES O TEMAS CONTROVERTIDOS: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y RESULTADOS DE UNA INVESTIGACIÓN

Social Sciences Education Based on Social Issues or Controversial Issues: State of the Art and a Research Results

Antoni Santisteban Fernández

antoni.santisteban@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona. España

Fecha de recepción: 30/04/2019

Fecha de aceptación: 17/06/2019

RESUMEN: La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey, que fueron aplicadas, en especial, en los cursos de historia de los años 50 y 60 del siglo pasado. Posteriormente se diferenciaron dos líneas de enseñanza e investigación. Una línea centrada en el proceso o la metodología, cercana al aprendizaje basado en problemas, como las situaciones-problema desarrolladas principalmente en Canadá y Francia, y los trabajos sobre el laboratorio de historia o geografía, desarrollada en Italia.

Otra opción se fundamenta en la teoría crítica y se centra en el conocimiento, ya que considera que los contenidos de historia y ciencias sociales son los problemas sociales relevantes o temas controvertidos, denominación con que se traducen las propuestas de los estudios sociales críticos de EE. UU. En Francia aparece una corriente posterior, en los primeros años del presente siglo, que también podemos relacionar con la teoría crítica, con el nombre de cuestiones socialmente vivas.

En el grupo de investigación GREDICS hemos investigado sobre la enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales relevantes o cuestiones socialmente vivas. En este caso, presentamos los resultados de una investigación que pretende analizar el desarrollo del pensamiento crítico de alumnado de educación secundaria, a partir de la implementación de una secuencia didáctica donde se trabaja un tema controvertido.

Palabras clave: problemas sociales relevantes; temas controvertidos; cuestiones socialmente vivas; teoría crítica; pensamiento crítico.

ABSTRACT: Social studies education based on social issues has its origins in Dewey's proposals, that were mainly applied in history courses in the 50's and 60's of the last century. Later on, there was made a distinction between two teaching and researching lines. One line is focused in the process of researching, or in the methodology. This line is related to the problem-based learning, such, for example, as the problem situation model, mainly developed in Canada and France, and in the work based on history and geography labs, developed in Italy.

Another option is grounded on critical theory and is focused on knowledge, because it considers that history and social studies education must be focused on social issues or controversial issues, terms used by the critical social studies approach in the US. Another thinking movement, known as socially acute questions, appears in France in the first years of the present century and can also be related to critical theory.

In the research group GREDICS we have been researching on social studies teaching and learning based on social issues or socially acute questions. In that case, we present the results of a research that aims to analyse the development of critical thinking skills of secondary school students, with the implementation of a didactic sequence hinged on a social issue.

Keywords: Issues-centered education; controversial issues; socially acute questions; critical theory; critical thinking.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El trabajo con problemas sociales como metodología y la problematización del contenido. 3. El trabajo a partir de problemas sociales relevantes: la tradición anglosajona. 4. Los temas controvertidos. 5. Las cuestiones socialmente vivas: la tradición francófona. 6. Una investigación sobre el desarrollo del pensamiento crítico a partir del estudio de un tema controvertido. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Para Dewey y Freire la educación no es un proceso neutral, sino una forma de control social, por lo cual los objetivos de los estudios sociales se definen cuando se define el tipo de sociedad que queremos alcanzar. Para Ross (2019) no hay una respuesta «científicamente objetiva» a la pregunta sobre los propósitos de la educación, porque esos propósitos se deciden en función de una forma de entender el mundo. Freire (1970, 1974) describió la educación como un instrumento que puede ser usado en dos sentidos, uno, para integrar a las personas en la lógica de un sistema social y lograr su conformidad, y dos, en un proceso para «la práctica de la libertad», que es el medio por el cual las personas se enfrentan a la realidad de manera crítica y creativa y descubren cómo participar en la transformación de su mundo. Esta segunda posibilidad es la que da sentido a una enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas y conflictos sociales.

El trabajo a partir de problemas sociales tiene su origen en las propuestas de Dewey en la primera mitad del siglo xx (Dewey, 1995 y 2002), en su defensa de una enseñanza basada en problemas reales de las personas en sociedad, en el desarrollo del pensamiento reflexivo y en el aprendizaje de la participación democrática. Para

Dewey el conocimiento se construye a partir de la experiencia, en la interacción continua con el medio, lo que da sentido a la vida y a la educación. Los conflictos y la resistencia al cambio en estas interacciones ayudan a recalificar la experiencia a partir de las emociones que generan y de la racionalidad necesaria para definir nuestras ideas (Dewey, 2008).

Las ideas de Dewey fueron aplicadas por diversos autores (Quillen y Hanna, 1948), que definieron una serie de estrategias en que debía formarse la ciudadanía. Estas propuestas se denominaron «enfoque por problemas» y tuvieron una gran difusión en los cursos de historia de EE. UU. en las siguientes décadas. Hunt y Metcalf (1968) idearon las llamadas «indagaciones reflexivas», proponiendo un modelo sistemático de análisis de problemas que integraba los valores, la semántica y el análisis empírico. Su trabajo fue seguido por dos corrientes diferenciadas:

- a. los que enfatizaron la metodología y el término «indagación» como proceso, desde un punto de vista intelectual;
- b. los que intentaron sentar las bases de lo que debía ser un trabajo a partir de dilemas y el estudio de situaciones de conflicto social, como columna vertebral de un currículum de historia y estudios sociales.

Las dos corrientes anteriores no han dejado de existir en paralelo y se mantienen vigentes en la actualidad, dando respuestas diferentes a los procesos de innovación y cambio que se están produciendo en las escuelas. Por un lado, hay quien considera que la enseñanza de las ciencias sociales a partir de proyectos o problemas significa introducir un cambio metodológico en las clases. Por otra parte, hay quien defiende que una innovación metodológica sin prestar atención a los conocimientos específicos que se enseñan y se aprenden no tiene sentido, y que hay que partir de los procesos de construcción del saber y de las capacidades para aplicarlo en la realidad cotidiana.

2. EL TRABAJO CON PROBLEMAS SOCIALES COMO METODOLOGÍA Y LA PROBLEMATIZACIÓN DEL CONTENIDO

La primera corriente de trabajo sobre problemas sociales en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, que podríamos calificar como más centrada en la metodología y que encontramos con frecuencia en otros campos de conocimiento, es el aprendizaje basado en problemas. En la enseñanza de las ciencias sociales parte de la problematización de las temáticas del currículum, sea cual sea este contenido, para proponer un proceso de trabajo que siga unos pasos o unas pautas, para generar un modelo que podría aplicarse a otros problemas sociales. Tras la problematización del contenido se proponen discusiones o debates y la argumentación sobre

conceptos o hechos que puedan relacionar el pasado y el presente, para formar en valores democráticos.

Una de estas corrientes son las situaciones-problema, con un fuerte desarrollo en el contexto francófono, con trabajos como los de Dalongueville (2003, 2006), De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) o Le Roux (2004). En la misma línea, Huber (2004) propone la *situación-problema* como estrategia para la problematización del conocimiento a enseñar. Para Dalongueville (2003), problematizar el contenido significa, por ejemplo, cuando estudiamos el imperio romano analizar el concepto de «bárbaros» y trasladarlo hasta la actualidad, lo que nos recuerda la cuestión que plantea Todorov (2008): «¿Quiénes son hoy día los bárbaros?». Esto nos permite relacionar pasado y presente, así como argumentar sobre los valores sociales y su evolución.

Para De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002) un problema es una situación inicial de la que disponemos algunos datos, a partir de los cuales nos proponemos alcanzar un objetivo, lo que obliga a elaborar una serie de acciones que movilizan una actividad intelectual, lo que conlleva un proceso de indagación para lograr un resultado final (inicialmente desconocido), aunque la solución no está disponible de inmediato. Para estos autores existe un proceso con unos pasos a seguir, aunque hay una parte creativa esencial, como reflejan en el siguiente cuadro:

Ejercicio	Problema
Situación conocida	Situación sin precedentes
Método ya adquirido	Método desconocido
Aplicación, reproducción	Creación
Ejecución mecánica	Proceso para inventar
Consolidación del conocimiento de la formación	Adquiriendo conocimiento siempre inacabado
Adaptación	Autonomía

(De Vecchi y Carmona-Magnaldi, 2002, p. 24).

Para De Vecchi y Carmona-Magnaldi (2002, p. 42) la situación-problema debería:

- tener sentido para el que aprende y ser un desafío, no solo obedecer;
- estar vinculada a un obstáculo identificado, definido, considerado como superable y que el alumnado tome conciencia a través de sus representaciones sociales;
- dar lugar a preguntas entre los estudiantes (que ya no responden solo a las preguntas del profesor);
- crear una o más rupturas que conduzcan a deconstruir el modelo o modelos explicativos iniciales si son inapropiados o erróneos;

- corresponder a una situación compleja, si es posible vinculada a la realidad, que puede abrirse en diferentes respuestas aceptables y diferentes estrategias utilizables;
- conducir a un conocimiento general (noción, concepto, ley, regla, competencia, saber ser, saber hacer...);
- estar sujeto a uno o más momentos de metacognición (análisis *a posteriori* sobre cómo se vivieron las actividades y el conocimiento que ha podido ser integrado).

En este apartado existe una tradición parecida, con origen en Italia, que nos propone transformar las clases de historia, geografía y ciencias sociales en un laboratorio donde se resuelvan problemas sociales. Es un trabajo muy competencial que plantea un reto a resolver con fuentes de información de todo tipo (Mattozzi, 2002). Desde la didáctica de la geografía, para De Vecchis y Staluppi (1997), el laboratorio es otra forma de organización didáctica donde se abordan los proyectos interdisciplinares de intervención ambiental. Desde la didáctica de la historia, para Landi (2006) el laboratorio requiere el desarrollo de competencias para hacer frente a la complejidad de los problemas históricos, también desde una perspectiva interdisciplinar.

Dado que abordar un problema de una manera operativa casi siempre implica la necesidad de considerar el tema desde múltiples puntos de vista, el laboratorio es, por lo tanto, una oportunidad también para reflexionar sobre las conexiones interdisciplinares necesarias para afrontar el desafío de la complejidad. (Landi, 2006, 69).

Mattozzi (2006) considera que lo más importante es que el alumnado llegue a tener una «*mente laboratoriale*», alimentando la curiosidad, para plantear preguntas, buscar respuestas, valorar la información, tomar decisiones y resolver problemas. Los diferentes autores coinciden en la importancia de trabajar con fuentes históricas en el laboratorio para resolver problemas históricos (Bernardi, 2006). En Italia se han realizado diversas investigaciones sobre experiencias realizadas en el laboratorio de historia o de geografía, muchas de ellas desde la investigación-acción (Deiana, 1999; Brigadeci *et al.*, 2001).

3. EL TRABAJO A PARTIR DE PROBLEMAS SOCIALES RELEVANTES: LA TRADICIÓN ANGLOSAJONA

Otras alternativas de trabajo con problemas sociales tienen su fundamento en la teoría crítica y se centran en la reivindicación de un currículum de ciencias sociales donde los problemas sociales y los temas controvertidos sean la columna vertebral de dicho currículum, más allá de que puedan compartir una

metodología con otras propuestas como las anteriores. Pero la gran diferencia es que mientras otras líneas buscan modelos metodológicos de tratamiento de los problemas sociales, la teoría crítica insiste en considerar las problemáticas más incómodas, los tabúes, los temas latentes y controvertidos de nuestra sociedad, en los contenidos esenciales para trabajar en las clases de ciencias sociales, geografía e historia.

En esta línea, el trabajo más importante realizado es el que editaron Evans y Saxe (1996), donde pretenden situar en el corazón de la enseñanza de las ciencias sociales aquellas cuestiones controvertidas, que implican reflexión y que están vinculadas con la actualidad y con el contexto histórico. En la misma obra Evans, Newmann y Saxe (1996, p. 2), definen los «*issues-centered education*» como: «Cuestiones problemáticas que deben abordarse y responderse, al menos provisionalmente. Las cuestiones problemáticas son aquellas en las que las personas inteligentes y bien informadas pueden estar en desacuerdo. Tal desacuerdo, en muchos casos, lleva a una controversia y a una discusión marcada por la exposición de puntos de vista opuestos». Y añaden que este desacuerdo puede ser sobre hechos, definiciones, valores y creencias, así como que estos problemas pueden ser pasados, presentes o futuros.

La obra de Evans y Saxe (1996) tuvo una gran repercusión en los estudios sociales críticos, ya que recogía los principales trabajos de investigación sobre cómo enseñar a partir de «*issues-centered social studies*», lo que en nuestro contexto se tradujo como estudios sobre problemas sociales relevantes, por ejemplo, a partir de las contribuciones de Benejam (1997), para quien los problemas sociales relevantes (socialmente importantes y urgentes), pueden ser la estrategia para que el alumnado tenga «interés en encontrar políticas alternativas, permitiéndole un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político» (p. 41). Otros autores han insistido en esta línea (Rozada, 1997; Pagès, 1994; Santisteban, 2004; 2011).

Hahn (1996) considera que estas propuestas favorecen un mayor interés del alumnado por las ciencias sociales, que desarrolla habilidades cognitivas avanzadas y actitudes políticas participativas, así como una conciencia crítica sobre las cuestiones globales y sobre otras cuestiones sociales importantes. A pesar de todo, el mismo autor nos advierte que hay que tener algunas precauciones y tener presente las siguientes cuestiones: a) los efectos no se ven a corto plazo; b) hay muy poco conocimiento sobre cómo trabajar con alumnado de educación primaria, ya que la mayoría de estudios se han hecho a mayores de 10 años; c) no hay demasiado consenso en definir qué es la enseñanza y el aprendizaje a partir de problemas sociales.

El trabajo con problemas sociales relevantes en las aulas de ciencias sociales debe combinarse con diferentes factores para que sea efectivo: a) relacionar de forma directa los contenidos a enseñar con los problemas sociales relevantes; b)

promover en las clases las discusiones, el trabajo por proyectos, los debates, las simulaciones o los ensayos escritos, para que el alumnado se acostumbre a considerar diferentes puntos de vista e interpretaciones de los problemas; c) que el alumnado perciba que puede expresar sus puntos de vista con libertad y aprender a escuchar otras opiniones, para alcanzar los conocimientos, habilidades y actitudes sociales.

Los problemas sociales relevantes permiten al alumnado relacionar la escuela con la vida, sin que se produzca esa disociación terrible que tiene lugar demasiadas veces, cuando el alumnado piensa que aquello que aprende en la escuela no tiene nada que ver con su vida cotidiana. Por otro lado, si los problemas son cercanos y son interesantes e importantes para las vidas de los niños y niñas o para la juventud, podemos conseguir que se sientan protagonistas de la sociedad, de la geografía y de los problemas espaciales o ambientales, de la historia y de la relación entre su pasado y su presente. Es necesario considerar a los niños y niñas y a la juventud como parte de la ciudadanía, que consume, que utiliza servicios públicos, que opina y que tiene influencia en las familias, que sufre los conflictos sociales y que tiene voz para pensar en alternativas a estos problemas y para construir su futuro.

El trabajo en las aulas con problemas sociales relevantes nace desde una perspectiva que se sustenta en la teoría crítica y en los estudios sociales críticos, aunque su alcance no ha sido tan amplio como se podía haber esperado (Nelson y Stanley, 2013). Para algunos autores este hecho se debe a lo que se ha denominado «guerra contra los estudios sociales críticos», que se ha producido en las dos últimas décadas (Evans, 2004, 2006, 2011). Otros autores han seguido esta argumentación y demuestran cómo al profesorado ha ido perdiendo libertad y autonomía para decidir trabajar con problemas sociales relevantes (Ross y Vinson, 2012). Ante esta situación, se propone una educación para la justicia social que aborde problemas sociales, que cuestione el poder y las situaciones de desigualdad y las injusticias (McCrary y Ross, 2016).

4. LOS TEMAS CONTROVERTIDOS

Eulie (1966), en un trabajo sobre temas controvertidos en las clases de historia de EE. UU. afirma: «El corazón de la democracia es la controversia». Totalmente de acuerdo con esta afirmación, la controversia estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar las posiciones diferentes a la nuestra, promueve la participación y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela. Y el mismo autor contraponen estas cuestiones a una enseñanza de la historia basada en la simple memorización de hechos, fechas u otros datos.

Con un fundamento también en la teoría crítica y en el contexto anglosajón, los temas controvertidos ponen el acento en todas aquellas estrategias que ayudan a la educación para una ciudadanía democrática, considerando que la controversia, el debate, el contraste de opiniones, la argumentación, el conflicto y el consenso son las bases de una educación democrática auténtica (Hess, 2008, 2009). Se trata de trabajar temas controvertidos aceptando la esencia de la pluralidad como una educación política para la participación, asumiendo la existencia de puntos de vista, intereses, intenciones o ideologías diversas o contrapuestas. Se trata, en definitiva, de formar el pensamiento crítico a través del análisis de temas controvertidos, como un elemento esencial de la educación y de la democracia (Santisteban, 2017).

En un trabajo sobre el papel de los temas controvertidos en el currículum de estudios sociales, Wellington (1986) considera que un tema controvertido: (i) pone valores e intereses en competencia; (ii) es políticamente sensible; (iii) agita las emociones; (iv) se refiere a un tema complejo; (v) es un tema de actualidad. La educación para una ciudadanía crítica, responsable y comprometida no puede dejar de banda estos temas, ya que cualquier forma de educación que ignore los temas controvertidos es inadecuada, cualquier disciplina que no los trate en sus clases dará una imagen incompleta de la materia, incluso las disciplinas científicas hoy día no pueden limitarse a la relación de causa-efecto, sin tener en cuenta los enfoques ideológicos.

Un tema controvertido no se puede resolver mediante la evidencia de los hechos o la experimentación, sino que es necesario hacer juicios de valor, por lo tanto, se ponen en cuestión los enfoques sobre el equilibrio de fuerzas, la neutralidad y la objetividad del profesorado (Avery y Barton, 2017). Esta realidad representa un inconveniente real para la enseñanza de las ciencias sociales, ya que no ofrece certezas, pero, al mismo tiempo, muestra la potencialidad educativa de este tipo de cuestiones, para aprender a analizar la información y tomar decisiones. La controversia no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión, al mismo tiempo que desarrollamos el pensamiento dialéctico.

La controversia permite al alumnado desarrollar su aprendizaje en un contexto donde el conocimiento no está estabilizado, aceptando el papel de la incertidumbre en nuestra sociedad, para identificar todas las posibles alternativas o soluciones a los problemas sociales, abarcando todo el proceso de razonamiento (Latour, 2011). Los temas controvertidos analizan situaciones problemáticas donde se confunden cuestiones legales, morales, económicas y sociales, tienen trascendencia en los asuntos públicos y en la vida de las personas y están en el corazón de la acción política. Para Latour (2011), existen 5 reglas que se debe seguir el profesorado para elegir una controversia.

Regla n.º 1	Elija un tema que no está cerrado, que evolucione durante el año y que el estudiante pueda seguir en vivo. Esta regla es imperativa porque es la única forma de evitar el error retrospectivo suponiendo, una vez resuelta la controversia, que los «verdaderos» expertos sabían «desde el principio» cómo terminaría.
Regla n.º 2	Debe ser un tema relativamente candente, que no significa necesariamente de perfil alto, sino en el que hay suficientes protagonistas para esperar resultados contrarios, refutaciones, desarrollados a escala de un año escolar
Regla n.º 3	Tomar un tema que obligue al alumnado a contrastar fuentes heterogéneas. No se debe limitar, por ejemplo, a los diarios más leídos o de una única tendencia. Debe abarcar toda la gama de medios sin olvidar revistas profesionales especializadas.
Regla n.º 4	Tome un tema que sea lo suficientemente limitado o abarcable como para ser tratado por el grupo como controversia en un año.
Regla n.º 5	Tome un tema que sea accesible desde la literatura especializada. Muy a menudo los estudiantes eligen temas excelentes, pero sobre los cuales no tienen otra fuente que la prensa convencional o los foros web, todo lo demás está en forma de literatura que no pueden consultar o en un idioma desconocido por el alumnado.

Fuente: <<http://www.bruno-latour.fr/cours/index.html>> (adaptación) (consultado en enero de 2019).

Es importante que el profesorado defina qué entiende por temas controvertidos, ya que diferentes investigaciones demuestran que existe una predisposición a trabajar en las clases de ciencias sociales la controversia, pero en muchas ocasiones no queda claro qué es para el profesorado un tema controvertido, si abarca el género, la etnia, la religión, la orientación sexual, etc. Para Ho *et al.* (2017) los temas controvertidos pueden enfocarse desde una perspectiva más histórica: ¿por qué Estados Unidos usó bombas atómicas para terminar la guerra con Japón? También pueden enfocarse desde la política: ¿debería aumentarse el salario mínimo? O desde un enfoque más personal o moral: ¿debo votar en las próximas elecciones?

5. LAS CUESTIONES SOCIALMENTE VIVAS: LA TRADICIÓN FRANCÓFONA

Muy cercanas a los problemas sociales relevantes y a los temas controvertidos de la tradición anglosajona, en los años 90 aparecen en la didáctica de las ciencias las propuestas de «cuestiones socialmente vivas» (QSV, por su nomenclatura original en francés)¹, a partir del trabajo de Chevallard (1997), que propone transformar la escuela en un lugar donde se responda a preguntas vivas, para recuperar un currículum «moribundo». El concepto de QSV lo propone Alpe (1999, citado por

¹ La expresión original en francés es Questions Socialement Vives (QSV), que ha sido traducido al inglés como Socially Acute Questions (Simonneaux y Legardez, 2010).

Marquat, Rafaitin y Diemer, 2014). Junto con Legardez (2004) plantearán situar en el centro de la enseñanza de las ciencias sociales estas cuestiones, como debates abiertos en los medios y en la sociedad, con raíces históricas. Legardez y Simonneaux (2006, 2011) caracterizan las QSV:

- a. Es una cuestión viva para la sociedad, que pone en tela de juicio las prácticas sociales y hace referencia a las representaciones sociales de los actores. Suscita debates, disputas o conflictos a partir del tratamiento mediático.
- b. Es una cuestión viva para la ciencia de referencia y causa debates o controversias entre los especialistas de las disciplinas o entre expertos de los campos profesionales.
- c. Es una cuestión viva para el conocimiento escolar, que cuestiona los contenidos y propuestas de los programas escolares y de los manuales, con los que entra en controversia.

Uno de los primeros temas calificados como una cuestión socialmente viva fue el desarrollo sostenible, porque permite la práctica de la discusión y promueve la búsqueda colectiva de soluciones al problema, pero otras cuestiones pueden ser relativas a los principales problemas económicos contemporáneos, como las crisis, ciclos, desempleo, desigualdades, pobreza, sobreendeudamiento, entre otras, ya que permiten el juego de la argumentación y de la cooperación para construir alternativas, con una base científica, social, pero también de valores o ética, desde una perspectiva transdisciplinar (Legardez, 2004). Las cuestiones socialmente vivas también se dirigen a temas históricos silenciados, pero latentes en la sociedad, por ejemplo, el proceso de independencia de Argelia en Francia o las consecuencias de la Guerra civil en España.

Para Tutiaux-Guillon (2011), desde la historia, son cuestiones vivas las reclamaciones de los grupos o minorías que denuncian el silencio y el olvido del sufrimiento de los que son herederos. A los grupos ya reconocidos, como los portadores de las memorias de los genocidios, se han añadido aquellos que reivindican la memoria de la esclavitud, la trata de esclavos y del sufrimiento de la colonización: «Aquí juegan los hechos, pero sobre todo las emociones, las sensibilidades, incluso los mitos. La verdad de las penas habla más fuerte que la verdad científica, la verdad científica es sospechosa de connivencia con los opresores» (Tutiaux-Guillon, 2011, p. 27). La referencia al pasado vivo hace aflorar diversas memorias de los sufrimientos, como, por ejemplo, la de los descendientes de los negros deportados o la de los descendientes de los muertos en los campos de exterminio nazi (Chaumont, 2002). En otros contextos también aparecen como cuestiones históricamente vivas la derrota o el resentimiento.

Para Brusa y Musci (2011) las QSV contemplan muchos aspectos de la vida social, muchos problemas éticos, de las relaciones con los demás, por ejemplo, la cuestión intercultural. Para estos autores: «la integración en la enseñanza de la historia [de las cuestiones socialmente vivas] evitaría la proliferación de las “educaciones para...” (educación para la paz, educación para el desarrollo sostenible, etc.). El mo-

tivo de esta ausencia radica probablemente en la pérdida de sentido y de capacidad de incidencia de la enseñanza de la Historia» (p. 52). En este sentido, no cabe duda de que la finalidad de la enseñanza de la historia ha de ser formar una ciudadanía crítica, responsable y con competencias históricas suficientes para plantear y participar en cambios sociales. En este sentido, una perspectiva renovadora es el papel de la historia en una educación para la ciudadanía global, que visibilice las personas y los grupos o las identidades invisibles (Santisteban, Pagès y Bravo, 2016; Santisteban y González-Monfort, 2019).

Para la mayoría de autores las QSV son, a la vez, problemas socialmente relevantes y temas controvertidos, sin que haya una diferencia esencial entre estos términos, más allá de nacer en contextos diferentes. Por un lado, son cuestiones o problemas vivos y relevantes, para la sociedad, la ciencia y los saberes escolares, por otra parte, los métodos más adecuados son el debate y la argumentación (Pagès y Santisteban, 2011; Pineda-Alfonso y Navarro-Medina, 2019). Dan el protagonismo al alumnado y a la formación del pensamiento crítico, se fundamentan en la teoría crítica y el papel del profesorado no es el de un espectador neutral, algo imposible en el tratamiento de estos temas, sino el de un facilitador de la indagación y la discusión en libertad. Son cuestiones transdisciplinares en el currículum, aunque pueden tener un origen disciplinar o nacer de la reflexión geográfica o histórica. En el caso de la geografía parten de la gestión del territorio y de los recursos, de las nuevas geografías, del espacio como poder. En el caso de la historia, parten de los acontecimientos más oscuros, en algún caso denominados «resbaladizos» del pasado. En todo caso, lo que da sentido al estudio en la escuela de las QSV es pensar la enseñanza de las ciencias sociales como herramienta para el cambio social.

6. UNA INVESTIGACIÓN SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DEL ESTUDIO DE UN TEMA CONTROVERTIDO

El grupo de investigación GREDICS² ha indagado en las aportaciones de las QSV a la formación del pensamiento crítico y a la participación democrática en diversos estudios, sobre las migraciones, las dictaduras, las fronteras y muros en el mundo, el exilio republicano, los refugiados y refugiadas, la manipulación de la información, las personas y grupos humanos invisibles, entre otras³. En una de estas investigaciones el objetivo fue comprender cómo el trabajo mediante temas controvertidos

² GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials) de la UAB, reconocido por la agencia catalana de calidad universitaria (AQU) con referencia 2017SGR1600. En la actualidad lleva a cabo la investigación financiada por el MINECO con referencia EDU201680145-P.

³ La mayoría de estos estudios pueden consultarse en el repositorio del grupo GREDICS en línea en la web del DDD (Depósito Digital de Documentos) de la UAB: <<https://ddd.uab.cat/gredics>>.

puede contribuir al desarrollo del pensamiento crítico por parte del alumnado. La investigación se fundamentó en los principios de la investigación naturalista e interpretativa, en contextos reales (Barton, 2006) mediante el método de la investigación colaborativa (Miskovic y Hoop, 2006; Jaipal y Figg, 2011; Ducharme *et al.*, 2011). Se optó por este método porque permite trabajar en contextos reales de aula, con profesorado en activo, y conseguir resultados complejos e imprevisibles.

La investigación tuvo lugar en 4 institutos localizados en la provincia de Barcelona, con una muestra formada por 234 alumnos de entre 13 y 16 años, que corresponde al 2.º, 3.º y 4.º curso de la educación secundaria obligatoria y al primer curso de la educación postobligatoria. Los datos procedentes de las cuestiones que se trabajaron con el alumnado se analizaron de acuerdo con los principios del análisis cualitativo del discurso (Milles y Huberman, 1994; Creswell, 1998). En este sentido, se procedió a la creación de una serie de códigos y matrices para intentar comprender cómo se producía el desarrollo del pensamiento crítico en el caso concreto de la cuestión controvertida de los muros. Era necesario, en este sentido, diferenciar con claridad qué eran objetivos didácticos y cuáles eran los objetivos de la investigación.

Sesión	Límites, fronteras y muros. Objetivos didácticos	Objetivos de la investigación
0	Identificación de las habilidades y representaciones	Identificar el nivel de desarrollo de pensamiento crítico en el alumnado
1. ^a	Construir conceptualmente los términos: límite, muro y frontera	Identificar y analizar la relación entre el aprendizaje de conceptos vinculados con una cuestión controvertida y el desarrollo del pensamiento crítico
2. ^a	Analizar la evolución histórica de las funciones de los muros a lo largo de la historia	Identificar y analizar la relación entre la enseñanza de contenidos históricos y el desarrollo del pensamiento crítico
3. ^a	Analizar mediante diferentes fuentes los conflictos fronterizos en el mundo	Identificar y analizar la relación entre la enseñanza de contenidos geográficos y el desarrollo del pensamiento crítico
4. ^a	Analizar diferentes muros actuales (por ejemplo, Irlanda del Norte, Corea, Palestina, México-EE. UU...) mediante diversas fuentes a partir de la estrategia del estudio de casos	Identificar y analizar la relación entre la enseñanza de contenidos de actualidad mediante el estudio de casos y el razonamiento crítico
5. ^a	Analizar el concepto «muro invisible» mediante el uso de diferentes fuentes de información	Identificar y analizar la relación entre el uso de diferentes fuentes de información y el desarrollo de su interpretación crítica
6. ^a	Valorar los muros mediante una actividad de simulación fundamentada en la siguiente pregunta ¿Qué pasaría si el gobierno español decidiera construir un muro de piedra para separar Ceuta y Melilla del resto de África?	Identificar y analizar la relación entre el uso de un debate sobre una cuestión controvertida y las capacidades para la argumentación crítica

Consultable en <<https://ddd.uab.cat/record/203386?ln=ca>>.

A partir del análisis realizado de las respuestas en las actividades del alumnado, se observa que en la actividad «0», de identificación de la fase de desarrollo del pensamiento crítico, la mayoría del alumnado no reconoció en la cuestión controvertida de los muros ningún problema, no contextualizaron la cuestión en otros tiempos o espacios y tampoco manifestaron su opinión al respecto. Tras presentar al alumnado una fotografía sobre un muro interno en una ciudad que separaba dos áreas económicas la mayoría se limitó a hacer una descripción de la misma sin reconocer ningún problema en la fotografía y sin posicionarse. Por ejemplo, un chico de 14 años comentó desde una posición similar «que hay un lado pobre, es decir, de casas pequeñas y muy juntas y en el otro rascacielos de casas grandes, chalets y están más dispersas las casas». Como se observa en los fragmentos, el alumnado hizo una descripción sin implicación personal, sin análisis y sin posicionamiento. No sucedió lo mismo entre el alumnado de educación post-obligatoria (16 años), que mostró una fase más desarrollada de pensamiento crítico. Así, por ejemplo, una chica de 16 años manifestó que «Vemos que existe una gran desigualdad social entre barrios, algunos tienen mucho y algunos no tienen nada». En este caso, la alumna reconoce la existencia de un problema, se formula preguntas y plantea supuestos.

En la primera sesión, se pretendía que el alumnado se familiarizara con los conceptos claves de la unidad didáctica: muros, límites y fronteras. Esta conceptualización no contribuyó a que el alumnado desarrollara un mayor grado de pensamiento crítico, aunque sus reflexiones afloraron después en otras respuestas. El alumnado continuó sin reconocer la existencia de problemas, sin contextualizar ni siquiera manifestando su opinión personal sobre la cuestión controvertida tratada. El alumnado empleó una visión intuitiva de la realidad y sus conocimientos previos para explicar, en este caso, los límites que tenían las personas para alcanzar metas. Así, por ejemplo, un alumno de 13 años manifestó «no se puede ser Papa de Roma si se es mujer». De este modo, el alumnado utiliza sus experiencias y representaciones para relacionar los conceptos, pero no identifica los problemas sociales implícitos.

La segunda sesión estaba diseñada para contribuir a que el alumnado contextualizara los conceptos y empezara a manifestar su opinión a partir del análisis histórico de la existencia de muros en todas las épocas históricas, desde el Muro de Adriano a las murallas medievales, desde la Gran Muralla China al Muro de Berlín o a los nuevos muros. Se comienza por periodizar y ordenar cronológicamente y al final de la actividad se pregunta: (1) ¿qué es un muro para ti?; (2) ¿todos los muros son iguales?; (3) ¿por qué han servido los muros a lo largo de la historia?; (4) ¿para qué sirven actualmente?; y, (5) ¿cómo imaginas los muros en el futuro? Buena parte del alumnado siguió sin reconocer en los muros una cuestión controvertida, desvincularon el aprendizaje histórico de los muros a la hora de realizar una proyección sobre el futuro y no valoraron si creían o no conveniente la existencia de muros, aunque se pregunta explícitamente «¿qué es un muro para ti?». Por ejemplo, una chica de 13 años manifiesta: «Mi opinión es que un muro es una construcción que

sirve para separar dos sociedades. Todos los muros no son iguales, unos son fabricados de una manera o de otra, con grafitis o no... Los muros han servido para separar dos sociedades (a lo largo de la historia). Actualmente, sirven para producir más guerra. Yo en el futuro, los muros me los imagino con corrientes eléctricas». Tan solo define el concepto y, en todo caso, plantea un supuesto: «sirven para producir más guerra». Su posición es intuitiva y basada en una reflexión moral muy simple. Buena parte del alumnado se mantuvo en una fase muy inicial de pensamiento crítico.

La sesión 3 pretendía contribuir también a la contextualización del concepto muro, así como que el alumnado sepa buscar e interpretar fuentes de información. En este caso, el alumnado interpretó correctamente la fuente de información seleccionada –un mapa de los conflictos fronterizos en el mundo–, que se podría vincular con un trabajo previo sobre esta habilidad. Entendieron en su mayoría el concepto de conflicto fronterizo y supieron contextualizarlo mediante la información de que disponían: «Los conflictos entre estados abundan en Asia y en donde hay menos es en América. Yo creo que en Asia hay más conflictos de este tipo porque antiguamente había más dictaduras y los países se disputaron el control del territorio. En cambio, los conflictos interestatales están bastante repartidos por todo el mundo, porque en un mismo estado, puede que no se pongan de acuerdo» (chica, 13 años). Otro chico hace consideraciones parecidas y apunta a la situación española y a las tensiones que existen entre naciones y estado, pero sin entrar en valoraciones personales.

En la sesión 4 se pretendía continuar trabajando la interpretación de las fuentes de información, así como ofrecer diferentes puntos de vista a través del estudio de casos concretos de muros, algunos de ellos de plena actualidad. Aproximadamente un 34 % del alumnado fue capaz de entender los diferentes puntos de vista respecto a los muros de hoy día e incluso mostrar empatía con las personas «del otro lado del muro». Un chico de 13 años afirma: «Despertar cada mañana y ver un muro que te encierra y te separa de unas personas que nunca has visto y que posiblemente nunca verás. Y que, sobre todo, en el fondo, seguro que no son tan diferentes a ti ... es una experiencia horrible y no le recomiendo a nadie». Y una chica de 14 años comenta «A un lado de un muro se ha de ver todo como si no tuvieras ni derechos ni libertad». En este sentido, el tratamiento de un tema de actualidad y la concreción en estudio de casos concretos (como Palestina, Irlanda del Norte, Corea del Norte y del Sur, México y EE. UU., etc.), favorecieron la comprensión de los diferentes puntos de vista. Así, esta actividad contribuyó a la comprensión de la pluralidad y la diversidad y, por tanto, al desarrollo del pensamiento crítico. Por primera vez, el alumnado se posicionó con respecto a los muros. Sin embargo, su posicionamiento no se fundamentó en el reconocimiento de la existencia de un problema, sino que continuaron entendiendo que los muros eran algo que no les afectaba. Un caso claro de esta idea es el de la siguiente chica de 13 años:

En esta actividad he aprendido a saber con profundidad que es un límite, muro y frontera. También tengo que decir que algunas cosas me han sorprendido bastante, como los límites y algunas cosas sobre los muros. La existencia de los muros en el mundo tiene que existir, si no habría muchos conflictos, más de los que hay ahora. Para mí realmente no lo es, un problema los muros, aunque también depende de los muros, algunos sí, otros no. Por ejemplo, el muro de Israel y Palestina estoy de acuerdo. Pero, por ejemplo, el de Irlanda del Norte no, porque no se tiene que hacer un muro por un conflicto, no es la solución. Depende de donde estés en el muro vives peor o mejor. Yo creo que si han puesto el muro para parar los conflictos no deberían vivir peor la población de un lado del muro. Un mundo sin muros, no se podría vivir. Si la gente migra a otros países ilegalmente se tiene que poner el muro, no se puede hacer.

En el caso anterior, la chica planteó hipótesis (un mundo sin muros sería un mundo más conflictivo), empleó las fuentes de información que ha tenido a su alcance y contextualiza (casos como los de Palestina y de Irlanda del Norte), dio diferentes puntos de vista (punto de vista propio en contra de la inmigración ilegal y punto de vista que los emigrantes que emigran porque viven en el «peor» lado del muro), y manifestó su opinión personal (deben existir los muros). A pesar de todo, la chica sigue negando que los muros sean un problema que requiere de alternativas («para mí realmente no lo es, un problema los muros»). La poca vinculación del tema con su vida diaria hizo que no construyera esta relación. La alumna niega la existencia de un problema, aunque desarrolla una argumentación y le da una cierta consistencia, sin embargo, no se puede considerar que adquiera ningún tipo de compromiso, ante su propia negación.

En la quinta sesión, el objetivo fue acercar el problema a la realidad del alumnado, y por ello, el tema tratado fue los muros invisibles en el interior de las ciudades, que no son físicos, pero que existen por cuestiones económicas, sociales o culturales diferentes. En este caso, la mayoría del alumnado identificó la existencia de muros invisibles en sus ciudades (45 % del alumnado de 13 años, 73 % del alumnado de 14 años, 100 % del alumnado de 15 años, y 89 % del alumnado de 16 años). Así pues, parece que la edad favoreció la identificación del problema en una realidad cercana. Por otro lado, otro factor que tuvo una incidencia clara fue el tamaño de la localidad de referencia. El alumnado de zonas más rurales identificó de manera más clara la división en su territorio que el alumnado de zonas urbanas. Este factor se puede interpretar entendiendo que en los entornos rurales el alumnado tiene una visión de la realidad global de la zona, tiene más implicación y esto le facilita entender su contexto social, económico y cultural.

A grandes rasgos, en esta quinta sesión, el alumnado continuó formulándose preguntas y generando supuestos sobre las causas de la existencia de estos muros, pero se mantuvo la tendencia a no identificarse con el problema y, por tanto, no reconocerlo como una cuestión de proximidad. Esto condiciona su posicionamiento como parte implicada en la problemática. Un ejemplo, es la siguiente chica de 15

años: «Sí. Diferencian los distintos barrios, clases sociales, para no mezclar a la gente pobre de la rica, muchos ricos se sienten amenazados por los pobres, por miedo a que les roben». La chica no se identifica ni con la gente rica ni con los pobres, el problema continuó siendo algo externo a ella.

En la sexta sesión, se planteó una actividad de debate de un caso simulado, sobre la construcción de un gran muro de piedra en la frontera española en Ceuta y Melilla. Se asignó al alumnado (por grupos) un posicionamiento que podía corresponder o no con su opinión. Se trabajó a partir de un proceso de argumentación y refutación, previo por grupos y después se realizó el debate general en la clase. Finalmente se pidió al alumnado que, dejando a un lado su papel en la simulación, manifestara su opinión real. De nuevo, plantearon supuestos y se formularon preguntas: «Yo lo construiría o no, no lo sé, en parte para que no pasen más inmigrantes y, en parte, no porque bajaría la natalidad» (chica, 14 años). Otra referencia a la economía: «creo que el muro no se debería construir porque si construimos un muro evitaremos el paso a los inmigrantes y para nuestra economía creo / pienso que necesitamos inmigrantes porque cuando más gente tengamos más rico será el país» (chica, 13 años).

La contextualización también se produjo en algunos casos, aunque hay que mencionar que no fue mayoritaria: «Sigo creyendo que depende, según para qué sirva. Como, por ejemplo, entre Palestina e Israel no lo veo bien (...) aunque digan que es por “protegerlos”» (chica, 16 años). El alumnado sí selecciona información procedente de las fuentes de información –por ejemplo, en relación a datos económicos o los derechos humanos– y entre un 77 % y un 100 % de los alumnos y alumnas –en función de la edad– ofrecieron diferentes puntos de vista y manifestaron su opinión personal. Buena parte del alumnado se identificó a sí mismo como parte implicada del problema. Así, la chica que antes había manifestado que el problema no le afectaba, en esta actividad afirmó: «Este problema afecta a todos, pero tiene un mayor impacto en el lado del muro en el que se viven peor» (chica, 13 años). Otro aspecto positivo fueron los resultados de la carta que debían escribir al presidente del gobierno en la simulación por grupos, asumiendo un determinado rol. Los chicos y chicas manifiestan su posicionamiento teniendo en cuenta información procedente de diversas fuentes, argumentan y contra-argumentan para defender sus posiciones e incluso proponen alternativas de solución al problema.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la evolución realizada por el alumnado en el proceso de aprendizaje de esta secuencia didáctica basada en la cuestión controvertida de los muros en el mundo, podemos concluir que el alumnado desarrolló su pensamiento crítico de acuerdo con las siguientes premisas:

- en una primera fase, buena parte del alumnado ni siquiera reconoció el problema, lo cual demostraría que las cuestiones controvertidas son un buen punto de inicio para trabajar el pensamiento crítico, ya que el primer estadio es reconocer la existencia del conflicto;
- en una segunda fase, el alumnado fue capaz de reconocer el problema e incluso de plantear supuestos sobre las causas del mismo;
- en una tercera fase, contextualiza el problema, pero la contextualización histórica y geográfica contribuyó solo en parte a que el alumnado estableciera analogías de un problema que no percibía como propio;
- en una cuarta fase, supo seleccionar informaciones procedentes de diferentes fuentes para comprender los diferentes posicionamientos;
- en una quinta fase, se sintió parte implicada del problema, cuando la propia actividad exigía posicionarse y debatir sus posturas.

Todo esto nos lleva a concluir, que para favorecer el aprendizaje de un pensamiento crítico que contribuya a que los jóvenes desarrollen sus competencias sociales y ciudadanas, desde la perspectiva de la ciudadanía transformadora se requiere que el alumnado:

- a. reconozca los problemas de su entorno, lo cual puede enseñarse a través de las QSV o temas controvertidos;
- b. seleccione y utilice las fuentes de información para entender los diferentes puntos de vista, así, actividades como estudios de caso favorecen una mejor comprensión y empatía;
- c. argumente y se posicione respecto a los problemas, aunque este posicionamiento venga forzado por las demandas del profesorado;
- d. se implique con los problemas de su entorno, a partir de la discusión, la cooperación y el consenso, y adquiera un compromiso.

No cabe duda de que para el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas, para la formación del pensamiento crítico y para una enseñanza de la participación, trabajar con problemas sociales en las aulas, sea cual sea su denominación, es imprescindible. Los problemas o los conflictos sociales, su interpretación y la apuesta por pensar un futuro diferente, son el contenido y el método para la educación de una nueva ciudadanía, para dar vida al currículum moribundo (Chevallard, 1997) y como se ha escrito (Ross, 2019) para enseñar historia y ciencias sociales sin miedo a la libertad, para educar en la controversia desde el debate y el respeto a la pluralidad, para construir una nueva cultura democrática.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avery, P. G. y Barton, K.C. (2017). Exemplars from the Field of Social Studies Education Research. M. McGlenn y C. M. Bolick (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 168-188). Malden, MA (USA): John Wiley & Sons.
- Barton, K. C. (ed.). (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: ICE-UB / Horsori.
- Bernardi, A. (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico*. Torino: UTET.
- Brigadeci C. et. al. (2001) *Il Laboratorio di storia*. Milano: Unicopli.
- Brusa, A. y Musci, E. (2011). La didàctica difícil. Els problemes dels límits de l'ensenyament històric. J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 41-52). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Chevallard Y. (1997). Questions vives, savoirs moribonds : le problème curriculaire aujourd'hui. *Actes du colloque Défendre et Transformer l'école pour tous*, Marseille, 3, 4, 5 octobre.
- Chaumont, J. M. (2002). *La concurrence des victimes : génocide, identité, reconnaissance*. Paris : La Découverte.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 3-12.
- Dalongeville, A. (2006). *Enseigner l'histoire à l'école*. Paris : Hachette.
- De Vecchis, G., Carmona-Magnaldi, N. (2002). *Faire vivre véritables situations problèmes*. Paris: Hachette.

- De Vecchis, G., Staluppi, G. (2004). *Didattica della geografia. Idee e programmi*. Torino: Utet.
- Deiana, G. (1999). *La scuola come laboratorio. La ricerca storica*. Firenze: Progetto Chirone, Polaris.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata [edición original de 1916].
- Dewey, J. (2002). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. Barcelona: Paidós [edición original de 1910].
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós [edición original de 1934].
- Ducharme, D., Leblanc, R., Bourassa, M. y Chevalier, J. (2011). Participatory Research in a School Setting: A Process of Acculturation. *Us-China Education Review, B* (6), pp. 868-877.
- Eulie, J. (1966). Controversial issues and the social studies. *The Clearing House, 41*(2), pp. 89-91.
- Evans, R. W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education, 70*, pp. 321-325.
- Evans, R. W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En J. Pagès, J. y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: NCSS.
- Evans, R. W., Newmann, F. M. y Saxe, D. W. (1996). Defining issues-centered education. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 2-5) Washington: NCSS.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

- Freire, P. (1974). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Hahn, C. (1996). Research on Issues-Centered Social Studies. En R. W. Evans y D. W. Saxe (eds.), *Handbook on Teaching Social Issues* (pp. 25-41). Washington: NCSS.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L. Levstik y C. Tyson (eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 124-137). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hess, D. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Ho, L-C., McAvoy, P., Hess, D. y Gibbs, B. (2017). Teaching and Learning about Controversial Issues and Topics in the Social Studies. A Review of the Research. En M. McGlenn y C. M. Bolick (eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (pp. 321-335). Malden, MA (USA): John Wiley & Sons.
- Huber, M. (2004). La situación problema como facilitador de la actividad del profesor de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 3, pp. 29-38.
- Hunt, M. P. y Metcalf, L. E. (1968). *Teaching High School Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding*. New York: Harper and Row [original 1955].
- Jaipal, K. y Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational Action Research*, 19(1), pp. 59-72.
- Landi, L. (2006). *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci.
- Latour B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer les controverses. *La Recherche*, 456, pp. 76-79.
- Legardez, A. (2004). Transposition didactique et rapports aux savoirs : l'exemple de questions économiques et sociales, socialement vives. *Revue française de pédagogie*, 149, pp. 19-27.
- Legardez, A. y Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Issy les Moulineaux: ESF.

- Legardez, A. y Simonneaux, L. (dirs.). (2011). *Education au développement durable et autres questions socialement vives*. Dijon: Educagri.
- Le Roux, A. (coord.). (2004). *Enseigner l'histoire-géographie par le problème ?* Paris: L'Harmattan.
- McCrary, N. E. y Ross, E. W. (eds.). (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.
- Marquat, C., Rafaitin, Y. y Diemer, A. (2014). Des Controversial Issues (CI) aux Questions Socialement Vives (QSV) : une clé d'entrée pour comprendre l'éducation au développement durable. *Revue Francophone du Développement Durable*, 4, pp. 6-20.
- Mattozzi, I. (2002). Laboratori per la storia. *Quaderni di Clio'92 (Rivista de l'Associazione Clio'92. Gruppi di ricerca sull'insegnamento della storia)*, 3, pp. 7-14.
- Mattozzi, I. (2006). La mente laboratoriale. En A. Bernardi (a cura di). (2006). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp. 9-17). Torino: UTET.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *An expanded Sourcebook qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Miskovic, M. y Hoop, K. (2006). Action Research Meets Critical Pedagogy: Theory, Practice, and Reflection. *Qualitative Inquiry*, 12(2), pp. 269-291.
- Nelson, J. L. y Stanley, W. B. (2013). Critical studies and social education: 40 years of TRSE. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), pp. 438-456.
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, pp. 38-51.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Publicacions de la UAB.
- Pineda-Alfonso, J. A. y Navarro-Medina, E. (2019). Education for Citizenship to Integrate the Curriculum. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E.

- Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 481-499). Hershey PA: IGI Global.
- Quillen, I. J. y Hanna, I. A. (1948). *Education for Social Competence*. New York: Scott Foresman and Company.
- Ross, E. W. (2019). Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. Taylor & Francis Group. doi: <<https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>>.
- Ross, E. W. y Vinson, K. D. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 11*, pp. 73-86.
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)*. Madrid: Akal.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. En M. I. Vera y D. Pérez (eds.), *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: AUPDCS/Universidad de Alicante.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 43-64). Madrid: Síntesis.
- Santisteban, A. (2017). Educación política y medios de comunicación. *Perspectiva Escolar, 395*, pp. 12-16.
- Santisteban, A. y González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina (eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA, USA: IGI Global. <<https://ddd.uab.cat/record/196202?ln=ca>>.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant e Y. Waghid (eds.), *Palgrave handbook of global citizenship and education* (pp. 457-472). London: Palgrave Macmillan.

Simonneaux, J. y Legardez, A. (2010). The Epistemological and Didactical Challenges Involved in Teaching Socially Acute Questions. The example of Globalization. *Journal of Social Science Education*, 9(4), pp. 24-35.

Todorov, T. (2008). *El miedo a los bárbaros*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Tutiaux-Guillon, N. (2011). Les qüestions socialment vives, un repte per a la història i la geografia escolars? En J. Pagès y A. Santisteban (coords.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials* (pp. 25-39). Barcelona: Publicacions de la UAB.

Wellington J. J. (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Basil Blackwell.

Página intencionadamente en blanco.



EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: RESULTADOS DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIA DOCENTE

*Historical Education with Gender Perspective:
Learning Outcomes and Teacher Training*

M.^ª del Consuelo Díez Bedmar¹

mcdiez@ujaen.es

Universidad de Jaén. España

Fecha de recepción: 17/04/2019

Fecha de aceptación: 17/06/2019

RESUMEN: El presente trabajo parte de las siguientes preguntas de investigación: ¿La educación histórica con perspectiva de género en la formación inicial de profesorado es clave en la construcción de un futuro más crítico e igualitario? ¿Cómo se percibe, por parte del alumnado, el desarrollo de esta competencia? ¿Cómo expresan lo que esta perspectiva de género aportará a su futura labor docente? La investigación, de corte cualitativo y longitudinal (2013-2017) toma como muestra alumnado de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén en la asignatura «Educación Histórica y ciudadanía: una perspectiva de género». Se utiliza como instrumento un cuestionario que supone la reflexión sobre los resultados de aprendizaje previstos en la asignatura y se analiza el discurso del alumnado con respecto a 6 ítems. Los resultados obtenidos demuestran no solo la toma de conciencia crítica por parte del alumnado, sino que además consideran que es una parte fundamental de su formación a fin de realizar una futura función docente que, incluyendo esta perspectiva de género, suponga una verdadera educación histórica que lleve a la participación democrática y a la toma de decisiones discentes en la construcción de su futuro.

Palabras clave: Perspectiva de género; Educación histórica; competencia docente en perspectiva de género; resultados de aprendizaje.

¹ <<http://orcid.org/0000-0002-5599-7624>>.

ABSTRACT: This paper is based on the following research questions: In the initial teacher education, is historical education with a gender perspective the key in the construction of a more critical and egalitarian future? How is the students' perception of the development of this competence? How do they express the contribution of the gender perspective to their future as a teacher? The research, qualitative and longitudinal (2013-2017) takes as sample students of the Degree in Primary Education (third academic year) of the University of Jaen, in the subject «Historical Education and citizenship: a gender perspective». A questionnaire is used as an instrument that involves reflection on six learning outcomes expected in the subject. The results obtained show that the critical awareness of students, including the gender perspective, is fundamental in their training for their future as teachers. This will achieve a true historical education in that encourages democratic participation and decision-making in the construction of their future.

Keywords: Gender perspective; historical Education; gender teaching training; learning outcomes.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Educación histórica con perspectiva de género. 3. ¿Estamos formando al futuro profesorado de Historia con perspectiva de género? 4. Educación histórica con perspectiva de género: ¿son conscientes de ser competentes? Estudio de caso. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas que formamos en las aulas en las titulaciones de formación inicial del profesorado serán quienes, en un futuro más o menos inmediato, guiarán los procesos de aprendizaje a través de las claves de análisis histórico a quienes formularán preguntas, establecerán hipótesis y seleccionarán fuentes de información no solo para construir los relatos históricos, sino también para construir la Historia futura.

Esta premisa inicial de la que parto exige la toma de conciencia de la responsabilidad que, desde nuestro presente, extendemos a las generaciones futuras. Por tanto, la reflexión crítica sobre nuestros posicionamientos y cómo estos se reflejan en las categorías de pensamiento que empleamos son una necesidad.

Si Ian Steele (1976) se planteaba «The training of the history teacher: the key to the future?», en el siglo XXI la pregunta sería ¿Puede el profesorado de Historia que no utiliza la categoría de pensamiento género y por ende dicha perspectiva ser una clave de futuro?

La respuesta pasa, sin duda, por plantearnos qué futuro queremos, y por tanto, qué competencias personales y profesionales creemos que son necesarias para el profesorado que llevará a cabo la educación histórica.

Aunque el paradigma feminista no es nuevo en la historiografía, podemos afirmar que no es un paradigma que esté presente al mismo nivel, en el ideario colectivo, que otros. Esta realidad puede deberse, como señalara Cobo (2005, p. 250) a que «en estos últimos años se está manejando, tanto en ámbitos académicos como

políticos, la noción de género desvinculada del feminismo, pese a que este concepto surge como un instrumento de análisis de la teoría feminista», una realidad que se hace patente en la actualidad y que evidencia una de las mayores transferencias de conocimiento del ámbito académico a la sociedad.

Es en el paradigma y en las teorías feministas donde encontramos la aproximación epistemológica, líneas de investigación, modelos teóricos, propuestas metodológicas y temáticas de investigación desde la consideración del género (Colás, 2001). El paradigma feminista parte de la idea de que los modos de pensar no son modelos invariantes y que el feminismo puede enriquecer el quehacer científico al generar ideas y modelos científicos útiles para la humanidad. El planteamiento feminista va más allá de la mera crítica a la forma tradicional y patriarcal de hacer ciencia y propone nuevas orientaciones para la creación científica.

Dentro del paradigma feminista, esta aportación y los planteamientos que se realizan en ella parten del feminismo de la igualdad, propugnado por autoras como Celia Amorós (1985; 2008) o Amelia Valcárcel (1991, 2009). Esta teoría feminista se centra en desvelar los valores patriarcales presentes en la ciencia con el objetivo de construir una ciencia y un mundo en el que las diferencias sexuales no impliquen desigualdad social, económica, política o investigadora, objetivo para el que es de suma importancia una categoría de análisis acuñada por el pensamiento feminista y que conocemos como «género», definido como categoría fundamental de análisis de la realidad (Lamas, 1986) social, cultural e histórica, y la percepción y estudio de dicha realidad «que comprende un conjunto complejo de relaciones y procesos en términos de relaciones intergenéricas e intragenéricas» (Fernández Poncela, 2000, p. 14).

Por eso el género como categoría de análisis (Scott, 1990) en sus tres componentes (Fernández Valencia, 2004) (simbólico, estructural e individual), introduce nuevos objetos de estudio relacionados con los intereses y las experiencias de las mujeres, asume nuevos puntos de vista que posibilitan la formulación de hipótesis de investigación, hipótesis explicativas y conocimientos diferentes. Es decir,

hay que evitar que las informaciones sobre las mujeres se conviertan en un añadido a la historia androcéntrica. La perspectiva de las relaciones de género supone que la categoría de género, como las categorías de clase o estamento, sea instrumento básico para la explicación de la organización social y de las relaciones sociales. Por eso replantea la Historia. (Fernández Valencia, 2001, p. 85).

La utilización de la perspectiva de género, por tanto, va más allá de la reivindicación de la presencia de la Historia de las Mujeres en la construcción de la Historia (lo que por otra parte fue fundamental en sus inicios y lo sigue siendo en la actualidad a fin de constatar presencias y modelos en una Historia que había silenciado y ocultado en los masculinos genéricos y en los protagonismos su existencia). Como

señalara Lerner (1990) «Las mujeres no están ni han estado al margen, sino en el mismo centro de la formación de la sociedad y la construcción de la civilización». Tampoco se ampara en la tendencia historiográfica de construir la *historia desde abajo* (Sharpe, 2009), sino que plantea la utilización de la categoría género como una más de las categorías analíticas que nos permiten acercarnos a la construcción de la Historia, hacerle preguntas, aproximarnos a los porqués, responder a los problemas socialmente significativos, relevantes y vivos del presente (Pagès, 2009) y responsabilizarnos del futuro que queremos construir críticamente y desde la responsabilidad que implica sentirse parte de la Historia.

2. EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

Dentro de la tradición crítica y tal y como señalara Benejam (1997) entendemos que el espacio y la sociedad no son neutros, son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y los grupos humanos lo han organizado y transformado. Por ende, la ciencia, el espacio y el tiempo, no son objetivos, son constructos sociales al servicio de los intereses de quienes detentan el poder; y la Historia no ha estado ajena a esta realidad. Por eso, señalaba Benejam, la teoría crítica «...nos lleva a afirmar que el objetivo esencial y justificable de la Didáctica de las Ciencias Sociales es la formación de nuestros alumnos como ciudadanos de un sistema democrático y alternativo» (1997, p. 47).

Las concepciones sociales crean determinados modelos conceptuales que a su vez constituyen el auténtico núcleo cognitivo de las disciplinas. De ahí que, como señalaran Haraway (1995) y Harding (1995) la historia de disciplinas, tales como la biología, están marcadas por modelos binarios, jerárquicos y normativos que encajan con las necesidades de desarrollo social de una época, necesidades que son definidas y elaboradas por los grupos sociales dominantes. Los grupos sociales dominantes «producen discursos» que «producen conocimientos» que «producen poder» que reproducen grupos dominantes que reproducen discursos que reproducen poder.

Más allá de la enseñanza de la Historia como disciplina cerrada, como el proceso y el resultado de darle significado a las piezas de lo ya acontecido (Lévesque, 2010), el desarrollo de la conciencia histórica (Santisteban, 2017) y, por ende, del pensamiento histórico, suponen analizar el proceso creativo que han realizado y realizan profesionales de la historia para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas, para lo que Seixas y Morton (2012) tienen en cuenta seis conceptos clave: *relevancia histórica; fuentes; cambio y continuidad; causas y consecuencias; perspectiva histórica; y la dimensión ética de la historia.*

Desde una perspectiva de género, implica, además, ser conscientes de la importancia que tiene, para el conocimiento histórico la utilización de la categoría de

pensamiento «género» que, entre otras cosas, nos lleva a la necesaria identificación de roles de género que marcan y han marcado socio-cultural y políticamente nuestro conocimiento histórico, basándose en un binomio aparentemente cerrado de sexo-género que ha construido y construye en cada momento qué es ser «hombre» o ser «mujer» (como si fueran las únicas realidades posibles) y, por ende, cómo podrían ser las identidades, las relaciones y las acciones para unos y otras.

Deconstruir estas construcciones socio-culturales, que han aparecido como «normales» y «normalizadas» en el discurso y la narración histórica implica un alto nivel de abstracción y de desarrollo de la competencia crítica, al tiempo que supone la base para la toma de decisiones igualitarias, integradoras e inclusivas del futuro.

En la formación inicial del profesorado que va a guiar los aprendizajes es fundamental conocer quiénes, cómo y por qué han seleccionado unas fuentes de información histórica frente a otras, que han dado lugar a lo que se ha considerado relevante históricamente y, por ende, de la infravaloración de los hechos de la vida cotidiana, especialmente los relacionados con el colectivo femenino (García y Herranz, 2016), ser conscientes de los cambios y continuidades en la demarcación significativa de lo que ha implicado la construcción de modelos del «ser» según el sexo en cada sociedad (puesto que la construcción social del género siempre debe contextualizarse en un espacio y tiempo determinados (Scott, 1989, González Jiménez, 2009)) y las causas y consecuencias que, desde esta perspectiva crítica, ha tenido y tiene, como indicara Lamas (2013), comprender el género como un conjunto de normas ideológicas que oprimen y que sirven para aumentar el privilegio del hombre heterosexual cis-género, y que perjudican a las mujeres y al colectivo LGBTQ+, regulaciones que también restringen las identidades masculinas.

Por tanto, la perspectiva histórica utilizando la categoría de género nos acerca a la manera en la que las personas y las colectividades se piensan a sí mismas, y a su Historia. Esta concepción, como señalara Ridgeway (2011), puede ser limitante en función de la construcción de sexo-género de lo que es la masculinidad o la feminidad, tanto en las opciones de vida, como en su propia concepción como sujetos históricos y es así como llegamos a la dimensión ética de la Historia, ya que es, precisamente en el proceso de adquirir conciencia histórica desde la educación histórica, donde las y los estudiantes deben aprender «the ways in which societies have constructed, lived out, and transmitted their understandings of social relations and the implications of these understandings for citizenship Education» (Crocco, 2006, p. 127; 2008) lo que requiere hacer posible la necesaria visibilidad de las mujeres para preparar jóvenes que participen en la organización de la vida cotidiana (Sant y Pagès, 2011).

Por ello, pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo (Plá, 2011). Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente (Lévesque, 2008;

Wineburg, 2007), y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro (Levstik, Barton, 2015). En opinión de Santisteban (2006) la formación del pensamiento histórico y el aprendizaje de la historia a partir de fuentes históricas y la explicación histórica son los temas que más pueden ayudar a una enseñanza de la historia basada en el principio de que sirva para pensar históricamente. Aun así, como demuestran Sáinz y Fuster (2014) y Gómez y Miralles (2015) no se están potenciando habilidades como el análisis, el razonamiento o la interpretación ni la toma de decisiones al respecto de qué relatos históricos en base a las fuentes y a su análisis se seguirán transmitiendo.

Peck y Seixas (2008) diferenciaron tres grandes maneras en la que se suele concebir la educación histórica del alumnado: la primera se centra en la narrativa de la construcción de la nación; la segunda manera tiende al análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico (una forma de enseñar historia más cercano al enfoque de los estudios sociales); y la tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por lo tanto, aprender a pensar y reflexionar con la historia.

Es en la tercera y segunda de estas maneras en las que la educación histórica constituye el eje vertebrador del conocimiento y donde la inclusión de la perspectiva de género supone un verdadero instrumento que nos sirve para revelar los discursos androcéntricos y patriarcales que han estado y están presentes en nuestra construcción histórica.

Desde una perspectiva educativa el discurso expositivo de una determinada disciplina constituye una narración construida sobre modelos conceptuales implícitos en la misma. Las disciplinas, los modelos y las experiencias sociales nos proveen de armazones mentales y modelos de pensamiento con los que observamos el mundo y que determinan «lo que se piensa» y «cómo se piensa». Las formas y las estructuras ponen límites al pensamiento sobre las cosas. Los hábitos de pensar tienden a subordinarse a las ideas y modos de pensar dominantes, a los armazones mentales disponibles. Así lo expresan Gibbons y otros (1997, p. 7): «El nuevo modo de producción de conocimiento afecta no solo a qué conocimiento se produce, sino también a cómo se produce, el contexto en el que se persigue, la forma en que se organiza, el sistema de recompensas que utiliza y los mecanismos que controlan la calidad de aquello que se produce».

En esta línea Sánchez (1999), al abordar el análisis del discurso científico desde una perspectiva feminista, se interesó por la naturaleza misma del conocimiento científico y sus presupuestos de objetividad, neutralidad y universalidad. Desde una posición crítica la verdad es una forma entre otras de representación del mundo, la representación de la ideología dominante naturalizada y elevada al rango de objetividad. El género utilizado como categoría de análisis revela la asimetría y se convierte en una categoría irrefutable para mostrar la necesidad de que se «revisen los criterios interpretativos del pasado para dar testimonio de que las ausencias de

parámetros de género vuelve un conocimiento menos fiable o simplemente inválido» (Cirillo, 2005, p. 43).

En las diversas ramas del saber, la inclusión del género produce efectos diversos: el género no sólo revela la asimetría, sino que es en sí mismo asimétrico. En la historia, por ejemplo, como historia de las vicisitudes políticas, militares diplomáticas, las mujeres pueden ser evocadas sobre todo como ausencia, pero esta ausencia contribuye a explicar la naturaleza de los fenómenos y de las instituciones. (Cirillo, 2005, p. 42).

Y aun así, «dentro de la teoría curricular crítica y radical que enfrenta el análisis de la desigualdad en la escuela encontramos la infraconsideración de la categoría de género frente al predominio de la clase social –e incluso de la etnia– en tanto que factor estructurante de las relaciones sociales y de las producciones culturales» (Gregorio y Franzé, 2006, p. 93) lo que podría explicar que tanto avances legislativos y normativos no estén presentes en los procesos de aprendizaje al no haber permeado en representaciones y prácticas sociales (Subirats, 2007; Díez, 2007; Díez, 2018).

«La capacidad de formular preguntas y de saber contestarlas es una parte fundamental de la inteligencia, podría incluso considerarse como la más importante. Se trata de una aptitud que podemos fomentar o reprimir» señalaban Sternberg y Spear-Swerling (1999, p. 57). De la misma manera podríamos indicar que desarrollar dicha capacidad con perspectiva de género supone replantearse el modo en que se formulan dichas preguntas para la «construcción de puentes entre la cultura, el saber científico y las necesidades sociales» (Lessard y Tardif, 2006, citado en Santisteban, 2008).

No podemos olvidar que dado que la escuela requiere una «de-construcción de las prácticas sociales, de las estructuras que forman nuestro legado cultural y que han sido consecuencia de las relaciones de dominación y de poder de algunos varones sobre otros y sobre las mujeres, y no el resultado del consenso de los sujetos que participan en igualdad» (Rodríguez Martínez, 2006, p. 10),

En la formación inicial del profesorado, la toma constante de decisiones por parte de quienes van a mediar en los procesos de construcción no solo de aprendizajes, sino también de significados sociales y culturales, debería ser un eje vertebrador en todas las asignaturas y materias. El alumnado requiere formación para utilizar los aprendizajes y aplicarlos siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones. (Díez, 2018).

Si, como señalara Sternberg (1986) (citado en Martín, 1999) el aprendizaje es más efectivo cuanto más significativo es para la persona, ya que «los adultos resuelven problemas y procesan la información en función del significado que éstos

tienen para su desarrollo personal», podemos entender que «la incorporación de problemas o cuestiones socialmente vivas en la formación docente inicial, beneficia el aprendizaje de los profesores, porque les enseña a identificar, comprender y resolver interrogantes relacionados con situaciones del entorno» (Ortega, 2017, p. 20).

Porque no se trata solo de mostrarles que los roles de género han sido contruidos, que han tendido como una de sus consecuencias la jerarquización de los discursos históricos dando por válida una historia que se nos ha presentado como cerrada. Se trata de hacerles corresponsables en la construcción de nuevos significados y concepciones, hacerles conscientes del poder y de la necesidad de la reinterpretación del pasado por cada generación: «History has to be rewritten in every generation because, although the past does not change, the present does; each generation asks new questions of the past, and finds new areas of sympathy as it re-lives different aspects of the experiences of its predecessors» (Hill, 1972, p. 13) y, por ende, de su función y responsabilidad profesional en ello como docentes.

3. ¿ESTAMOS FORMANDO AL FUTURO PROFESORADO DE HISTORIA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO?

Muchas son las legislaciones que nos harían pensar que sí, aunque no parece haber habido una correlación entre lo establecido legalmente y lo que ocurre en la formación (Díez, 2015; 2017; 2018). Para Ballarín (2017, p. 9)

la universidad mantiene su esencia, responde todavía a un orden creado a lo largo de los siglos, regido por un pensamiento y unas prácticas patriarcales, con mecanismos y símbolos precisos para su reproducción. El dominio masculino sobre el conocimiento que en ella se produce es muy difícil de cambiar ya que se ejerce también sobre las prácticas y formas de relación y es justamente sobre ese entramado de relaciones masculinas donde se sostiene el poder que legitima la teoría.

Houston (2018) apunta que hay otro estrato importante para la educación en la igualdad de género que no es ni el contenido en el currículum, ni la metodología que se use en el aula. La autora identifica la importancia de cómo los maestros comprenden el género. Precisamente es en ese punto en el que debemos incidir si analizamos los resultados de egreso (Díez, 2017).

Efectivamente, podríamos decir que en la mayoría de los casos, los procesos de aprendizaje y enseñanza de la Historia siguen respondiendo, como denominara Kabeer (1994), a unas políticas ciegas al género (*gender-blind policies*) ya que aunque parecen neutrales, están implícitamente sesgadas a favor de lo masculino. En pocas ocasiones encontramos que se haya llevado a cabo una formación consciente de

género (*gender-aware*) que asume que actores de la Historia son todas las personas, independientemente de su expresión e identidad de género y que las decisiones de quienes han marcado los discursos hegemónicos y han ontologizado en torno a la construcción de la misma ha afectado de manera distinta, desigual y jerarquizada.

Aunque se han dado pasos para incluir la temática, podríamos decir que la mayoría de las propuestas suelen suponer la inclusión de un tema o varios, o actividades que incorporan actividades separadas para trabajar «las mujeres en» e investigar qué aprendizajes se promueven así. Estas propuestas se incluirían en lo que Kabber (1994) denominó políticas neutrales de género (*gender-neutral policies*). En otras ocasiones aparece una voluntad específica de género (*gender-specific policies*) que si bien evidencian las diferencias (lo que ya es algo importantísimo en el currículum) suelen ser propensas a dejar intactas las desiguales relaciones vigentes entre los géneros una vez detectadas, mostradas y evidenciadas. Ejemplo de ambas podemos observar en Moreno-Vera y Díez-Ros (2018, pp. 724-725), quienes concluyen que «hemos podido comprobar la inclusión de la mujer en la enseñanza de las Ciencias Sociales se habían convertido en un tema completamente invisible para el alumnado (hecho que se puede demostrar con el análisis de los conocimientos previos del alumnado, tanto en la propuesta de historia como en la propuesta de historia del arte)». Si no se conoce, difícilmente se puede luego integrar.

Un paso más da Ortega (2018, p. 19) cuando concluye «los resultados obtenidos en el programa de formación dan cuenta de las potencialidades didácticas de la aplicación de recursos de literacidad crítica para la visibilización de las mujeres y de la experiencia femenina en el discurso histórico-social de la Historia enseñada, y en la promoción de modelos de ciudadanía globales».

Ahora bien, el objetivo sería desarrollar *políticas redistributivas de género*, que implican la toma de conciencia de género y nos corresponsabilizan, a través de nuestra propia utilización del método histórico, en la toma de decisiones. Implica que el profesorado debe adquirir como competencia profesionalizante esa conciencia de género «gender-aware» o «gender-awareness» (Lahelma, 2001; García, 2018) cuando quiere abordar la educación histórica para llegar a entender que sus comportamientos, creencias y prejuicios, así como las fuentes, ejemplos y referencias que optamos por utilizar influyen de forma determinante en la construcción y aceptación de las múltiples y diversas identidades de género de su alumnado.

Ojeda (2016, p. 106) nos muestra estas diferencias entre el saber que se debe hacer y el hacerlo en clase: «es importante precisar la necesidad que los docentes profundicen en temas relativos al género, para erradicar las desigualdades y discriminación que en muchas ocasiones perjudican y limitan el desarrollo de la mujer y del hombre».

Es posible que no se esté llevando a cabo por la falta de formación en género para utilizar los aprendizajes y aplicarlos siendo ciudadanía crítica y sintiendo su responsabilidad en la toma de decisiones (Díez, 2018).

Ahora bien, ¿cómo podríamos propiciar esta competencia en género desde la Universidad?

Ecker (2018, p. 1593) señala:

Even more surprising are the findings concerning the concept of «gender history»: This concept has been developed and established in European historical research already since the 1970ies. However, the survey on the actual teacher training curricula shows that «gender history» as a concept of historical analysis and reflection has not gained much space in the education of the European history teachers so far.

En este mismo sentido Gómez, Ortuño, Molina (2014, p. 17) apuntaban:

No obstante, también es cierto que una de las razones de que actualmente se plantee en la escuela la necesidad de que el alumnado adquiriera la destreza de pensar históricamente sin atisbo de marginación de género, es sin lugar a dudas, el aumento de estudios de género que se ha producido en la historiografía española en los últimos tiempos.

Aun así, basta revisar los planes de estudio y las guías docentes de las titulaciones con formación de Historia para comprobar la limitadísima presencia de la historia con perspectiva de género y/o feminista. Por tanto, es necesario trabajar desde la formación de historiadores e historiadoras a la formación inicial del profesorado que desarrollará en las aulas la educación histórica esta «conciencia de género». Para ello, la metodología coeducativa en la educación histórica se erige como una metodología imprescindible para el aprendizaje con una meta: la equidad e igualdad de género.

4. EDUCACIÓN HISTÓRICA CON PERSPECTIVA DE GÉNERO: ¿SON CONSCIENTES DE SER COMPETENTES? ESTUDIO DE CASO

Contexto

La asignatura «Educación Histórica y ciudadanía: una perspectiva de género», ubicada en el segundo cuatrimestre de tercer curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén nació con la finalidad de facilitar a los futuros maestros y maestras de Educación Primaria la adquisición de las competencias relacionadas con los ejes del conocimiento espacio-temporales que resultan imprescindibles para la asimilación de destrezas y habilidades necesarias para la puesta en marcha de métodos que faciliten el aprendizaje y enseñanza de las competencias básicas del currículo escolar directamente vinculadas a la sociedad

y su contexto espacial, la ciudadanía y la cultura, desde una perspectiva de género profesionalizadora.

Diseñar un programa de una asignatura pensada y planificada en su totalidad para formar a profesorado desde una perspectiva de género, constructivista, compleja y crítica del conocimiento implica construir el conocimiento de las futuras maestras y maestros, atendiendo a la diversidad del aula y a las dificultades u obstáculos que las problemáticas a trabajar plantean, es decir, está enfocada a la solución de problemas socialmente relevantes y la adopción de decisiones. Esta planificación con perspectiva de género parte del reconocimiento expreso de las desigualdades patentes en los discursos históricos que han normalizado y generalizado un ideario sobre un sujeto histórico que se representa en nuestra mente (a causa de los silencios sobre otras realidades) como masculino, y que destaca organizaciones, instituciones y relaciones sociales y de género que remarcan, profundizan y justifican dicha hegemonía. Desvelarla, deconstruirla y resignificarla implica una negociación en el aula que requiere generar espacios permanentes para el debate y la reflexión de quienes se están formando.

Como señalara Quinquers (1997), se trata de enseñar unas Ciencias Sociales que se preocupan por los problemas de la humanidad, por los grupos sociales no hegemónicos, por la diversidad de culturas y géneros, por la desigualdad, los conflictos, la interdependencia en el funcionamiento del sistema mundo o los problemas de la vida cotidiana. Además, se trata de seleccionar contenidos relevantes y motivadores, relacionados con el contexto cultural y social del alumnado y para ello es necesaria la utilización de la perspectiva de género y la metodología coeducativa tanto en la teoría como en la práctica, de manera que las personas egresadas de la asignatura tengan las estrategias y los recursos necesarios para afrontar y abordar el currículum escolar de manera coherente con las necesidades sociales actuales.

Instrumento

Los resultados previstos en la asignatura (11) se convierten en una guía de análisis para la evaluación de los aprendizajes (puesto que se redactan en relación a los objetivos planteados) y la gradación en la adquisición competencial vinculada a la propia asignatura.

Cada curso académico, el último día de clase, se pasa un cuestionario al alumnado en el que los 11 resultados de aprendizaje se convierten en 11 ítems.

El cuestionario se plantea con una premisa inicial: «Al finalizar esta asignatura me siento capaz de...».

A continuación se presenta cada ítem de manera que deben responder

- Sí, porque...
- No, porque...

De entre los 11 ítems presentados, para esta contribución se analizan los seis primeros:

1. Aplicar el método científico para la construcción de la Historia y a la ciudadanía como disciplinas de didáctica específica con valor formativo en Educación Primaria, y analizarlas con perspectiva de género.
2. Integrar y utilizar correctamente en sus propuestas didácticas distintos enfoques y concepciones de la Historia, siendo conscientes de que la elección de uno u otro conforma de manera diferente la realidad que se enseña y se aprende.
3. Identificar y exponer los procesos de construcción del conocimiento histórico y del mundo social y ciudadano en Educación Primaria existentes en distintas propuestas didácticas, ya sean propias o tomadas de otras fuentes.
4. Analizar programaciones, por ciclos, sobre contenidos de Historia y Educación para la ciudadanía para las distintas etapas de la Educación Primaria, introduciendo en su análisis la perspectiva de género.
5. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de índole histórica, social y cultural, tanto individualmente como en colaboración, aplicando distintos modelos de enseñanza-aprendizaje para Historia y ciudadanía en función de sus propios objetivos propuestos.
6. Identificar, a través del análisis de los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión de la Historia y la ciudadanía que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social, que aparecen en el pensamiento del alumnado.

La muestra

Aunque la asignatura se imparte en los cuatro grupos de teoría que en la Universidad de Jaén tiene tercero del Grado en Educación Primaria, dado que por cuestiones de ordenación docente no se ha impartido en los mismos grupos todos los años, se ha seleccionado solamente el grupo A (porque es en el que, desde el inicio de la misma, he impartido teoría y práctica) y ha respondido a este cuestionario, a fin de poder realizar un estudio longitudinal.

La finalidad de este estudio es, por tanto, además de analizar la producción del alumnado al responder a estos ítems, y constatar cómo expresan la adquisición de la conciencia de género y, por ende, la competencia profesional de abordar la educación histórica con perspectiva de género, comprobar si con el paso de los cursos académicos y la integración de los planes de igualdad en educación, varía la percepción del alumnado con respecto a la adquisición de esta perspectiva de género.

Además, dado que no todas las personas desarrollaban explicativamente los porqués, algo que resulta fundamental en este estudio, hemos limitado la muestra a aquellas personas que en cualquiera de los 6 ítems contestaban algún porqué. Entiendo que, si se ha contestado a algún ítem es porque se tiene claro por qué, o

por qué no, se siente capaz. De esta forma se puede comprobar a qué cuestiones responde y si hay relación con que en el enunciado del ítem aparezca o no el concepto género.

La muestra final está compuesta por 119 cuestionarios para los años 2014-2018.

Tabla 1. Cursos académicos y número de cuestionarios

Curso	Cuestionarios	Identificación sexo-género femenino/masculino
2013-2014	27	16/11
2014-2015	30	25/5
2015-2016	22	12/10
2016-2017	19	13/6
2017-2018	21	19/2
Totales	119	85/34

Los 119 cuestionarios fueron identificados por quienes los rellenaron en el apartado sexo-género y expresión de género (femenino, masculino, otros) de manera unitaria, lo que nos permite hablar de mujeres y hombres de manera general. Es por ello que podemos decir que contamos con una muestra de 85 mujeres (71,4 %) y 34 hombres (28,6 %) lo que por, otra parte, responde muy aproximadamente a la proporción de personas con nombre masculino o femenino que aparecen en las listas de clase del grupo A en esos cursos, si bien en el total de los cuatro grupos de teoría aparece que la media es del 44 % de hombres frente al 56 % de mujeres².

Metodología

Desde el punto de vista cuantitativo se han contabilizado el número de respuestas afirmativas y/o negativas y se ha porcentualizado el resultado en relación con el número total de informantes y su identificación de sexo-género.

Para el análisis de datos cualitativos, se está utilizando el paquete informático MAXQDA 2012, en su versión de prueba, a fin de establecer un corpus conceptual, y establecer etiquetas de indicadores de significación que nos ayuden a entender tanto el contexto como la terminología asociada a los conceptos y textos seleccionados, de manera que se pueda concluir la significación que se le da a aquello que se indica. Se está utilizando el método de investigación del análisis de contenido (Krippendorff, 1997), enmarcándolo dentro de la teoría del «aprendizaje situado»

² <http://www.ujaen.es/serv/spe/anuario/_anuario_4_2_2_1_1314.html>.

(Barca, 2011). Además la finalidad es realizar un Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1993), «fundamentalmente comprometido con analizar las relaciones de dominación, discriminación, poder y control estructurales, tanto opacas como transparentes, que se manifiestan en el lenguaje» (Wodak y Meyer, 2001, p. 2), junto con las premisas de Baxter (2004; 2007), lo que ha llevado, primero, a establecer un corpus, anotando los conceptos junto su construcción significativa derivada de la explicación y justificación de su respuesta y después a proceder al análisis de los resultados.

Resultados obtenidos y discusión

1.1. Análisis cuantitativo

Desde el punto de vista cuantitativo, analizamos a continuación sus respuestas para ver cuántas personas las justifican o no, y cuántas personas las dejaron sin contestar.

Ítem 1: Aplicar el método científico para la construcción de la Historia y a la ciudadanía como disciplinas de didáctica específica con valor formativo en Educación Primaria, y analizarlas con perspectiva de género.

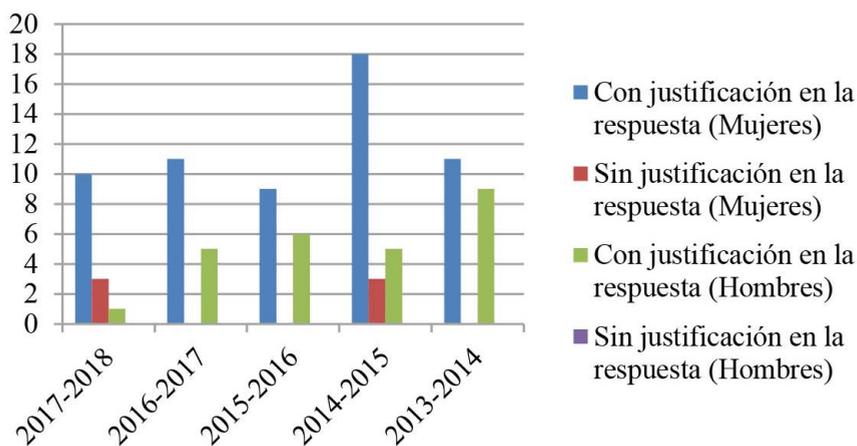


Ilustración 1. Respuestas afirmativas. Ítem 1

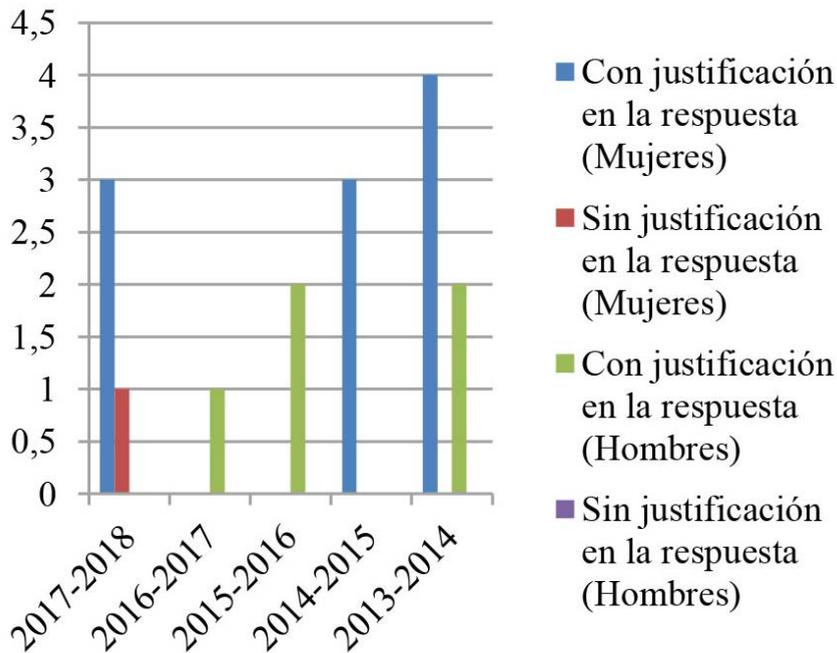


Ilustración 2. Respuesta negativa. Ítem 1

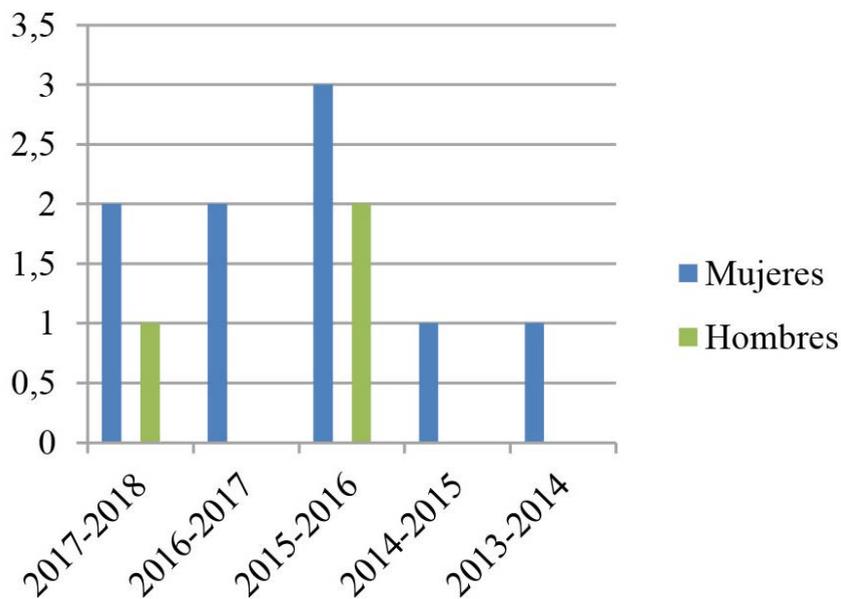


Ilustración 3. No contesta. Ítem 1

Ítem 2: Integrar y utilizar correctamente en sus propuestas didácticas distintos enfoques y concepciones de la Historia, siendo conscientes de que la elección de uno u otro conforma de manera diferente la realidad que se enseña y se aprende.

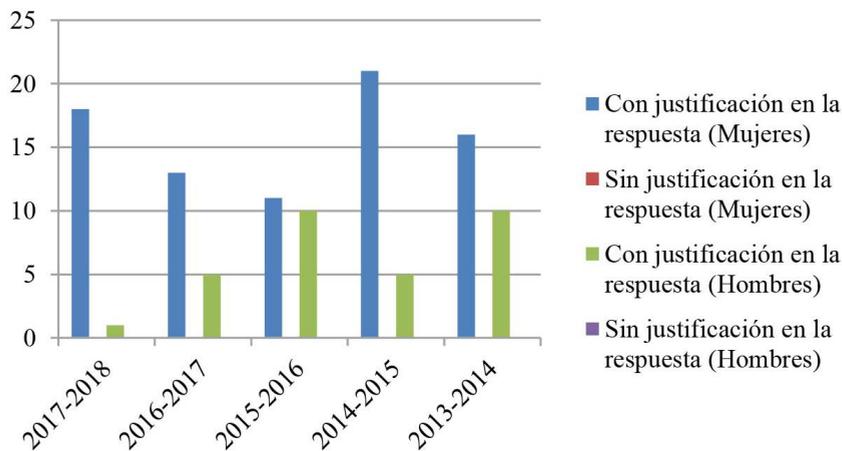


Ilustración 4. Respuestas afirmativas. Ítem 2

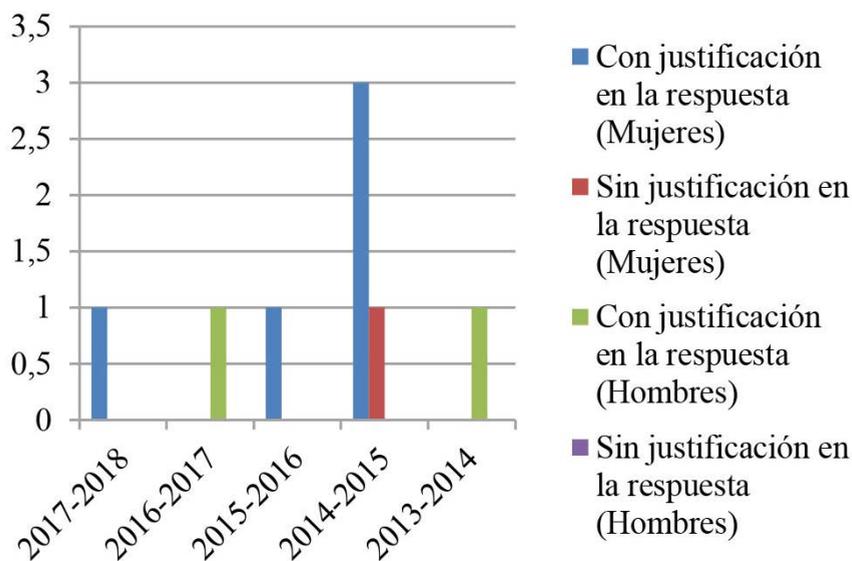


Ilustración 5. Respuesta negativa. Ítem 2

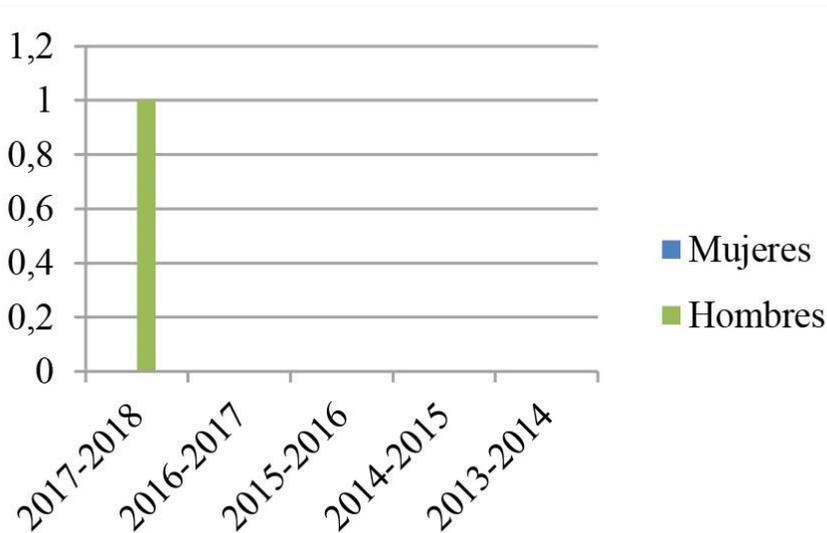


Ilustración 6. No contesta. Ítem 2

Ítem 3: Identificar y exponer los procesos de construcción del conocimiento histórico y del mundo social y ciudadano en Educación Primaria existentes en distintas propuestas didácticas, ya sean propias o tomadas de otras fuentes.

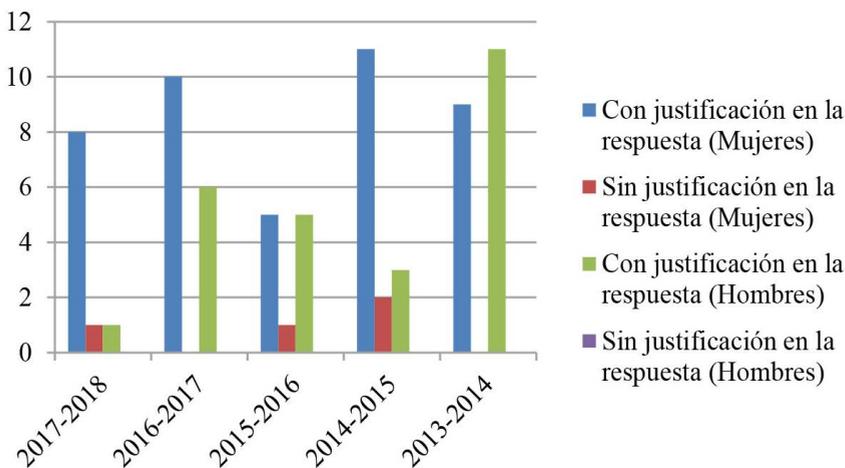


Ilustración 7. Respuestas afirmativas. Ítem 3

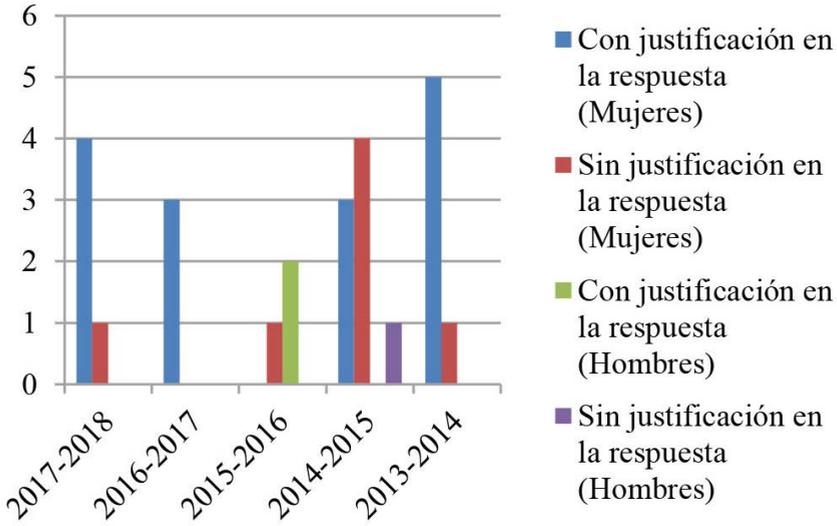


Ilustración 8. Respuestas negativas. Ítem 3

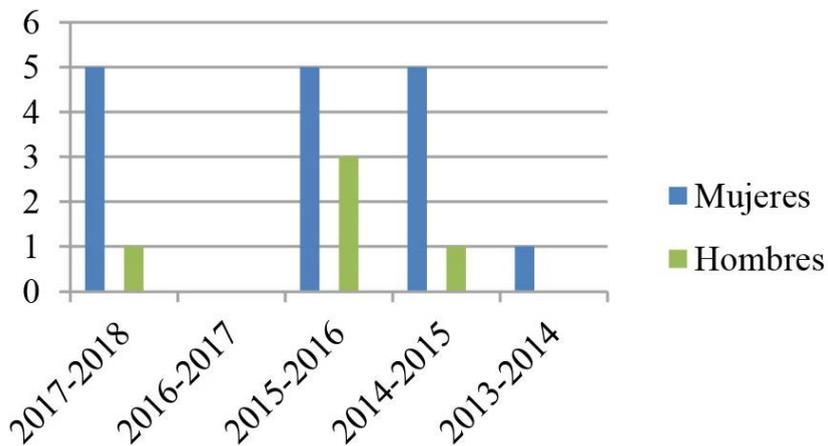


Ilustración 9. No contesta. Ítem 3

Ítem 4: Analizar programaciones, por ciclos, sobre contenidos de Historia y Educación para la ciudadanía para las distintas etapas de la Educación Primaria, introduciendo en su análisis la perspectiva de género.

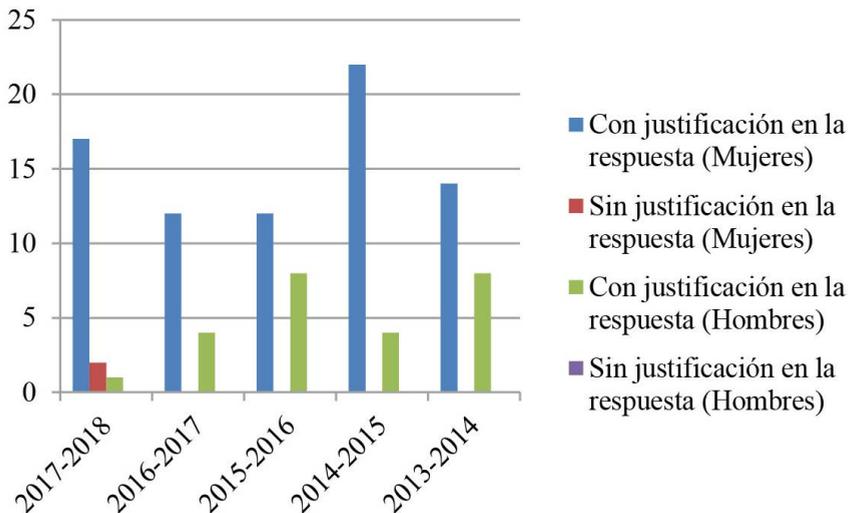


Ilustración 10. Respuestas afirmativas. Ítem 4

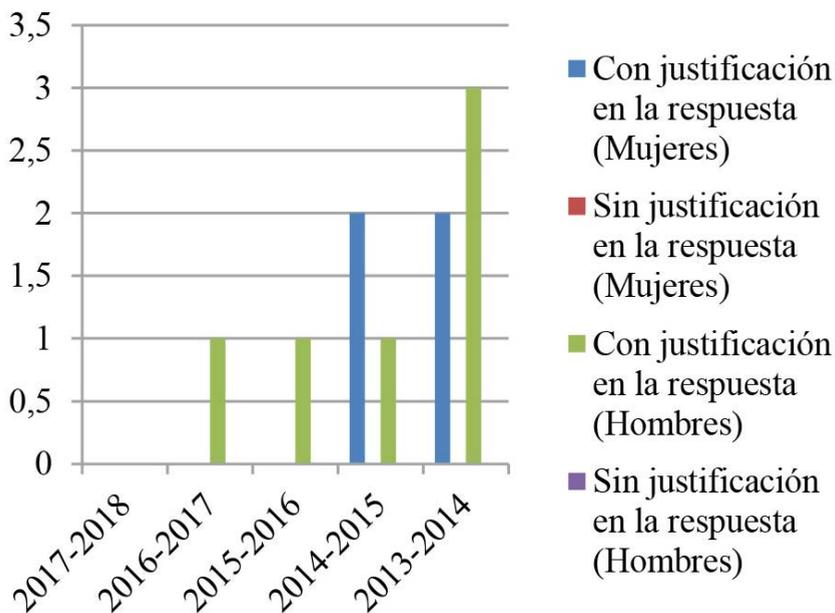


Ilustración 11. Respuestas negativas. Ítem 4

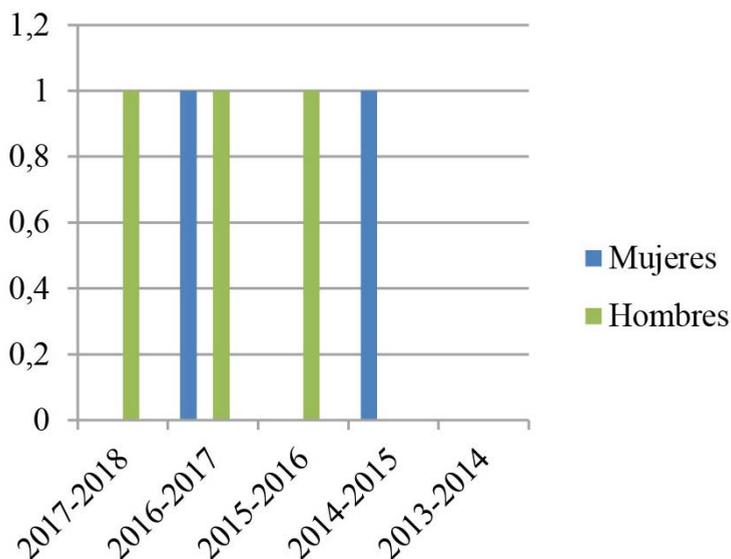


Ilustración 12. No contesta. Ítem 4

Ítem 5: Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de índole histórica, social y cultural, tanto individualmente como en colaboración, aplicando distintos modelos de enseñanza-aprendizaje para Historia y ciudadanía en función de sus propios objetivos propuestos

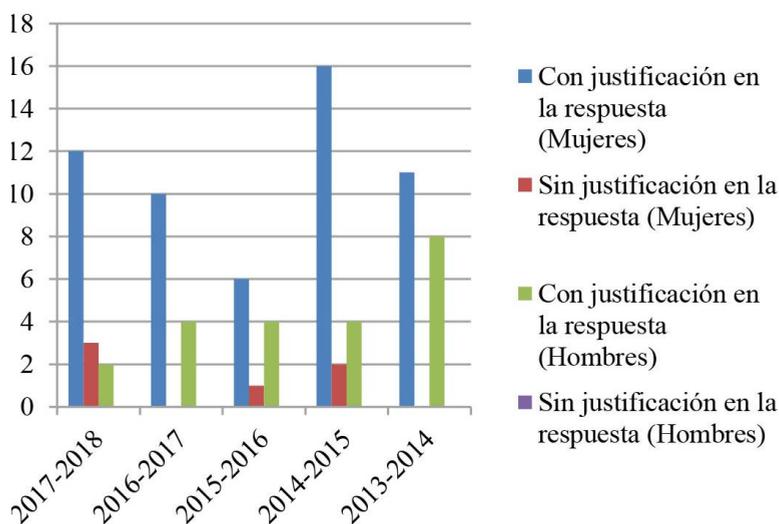


Ilustración 13. Respuestas afirmativas. Ítem 5

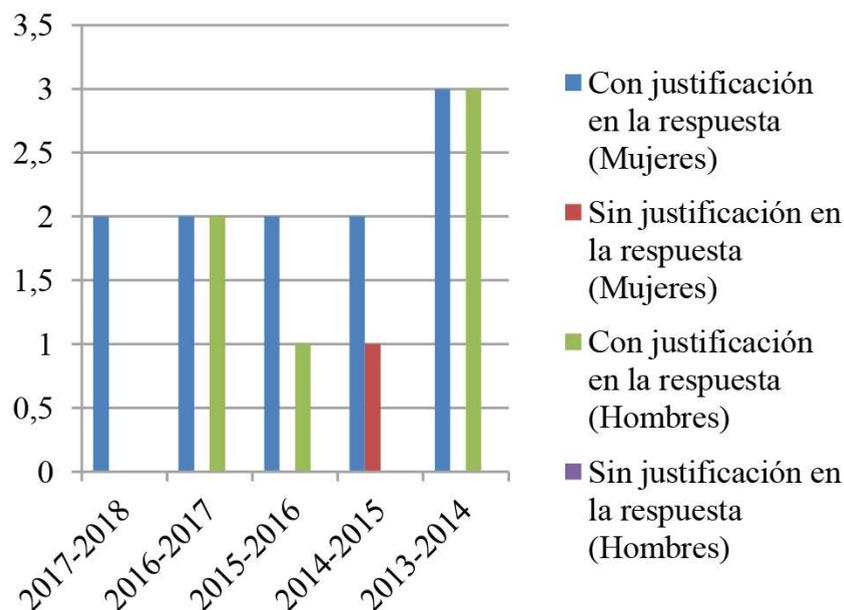


Ilustración 14. Respuestas negativas. Ítem 5

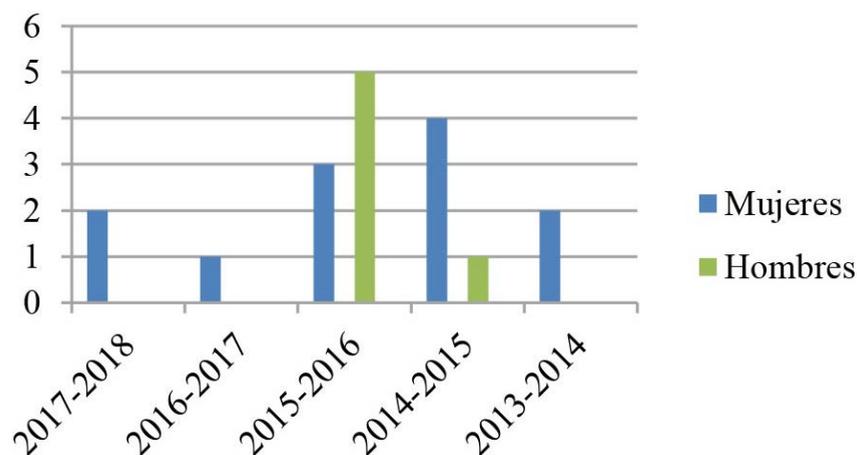


Ilustración 15. No contesta. Ítem 5

Ítem 6: Identificar, a través del análisis de los materiales curriculares y los medios de comunicación, las principales estrategias de distorsión de la Historia y la ciudadanía que proporcionan una visión simple en exceso y con prejuicios del mundo social, que aparecen en el pensamiento del alumnado.

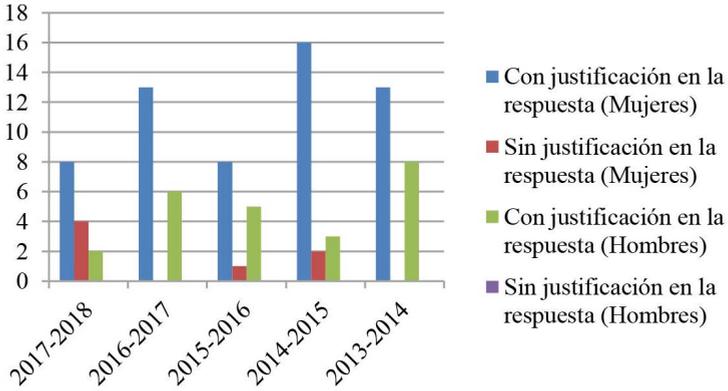


Ilustración 16. Respuestas afirmativas. Ítem 6

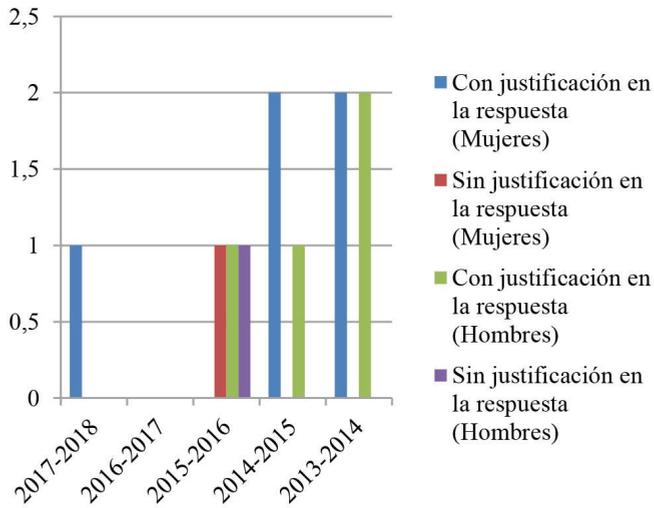


Ilustración 17. Respuestas negativas. Ítem 6

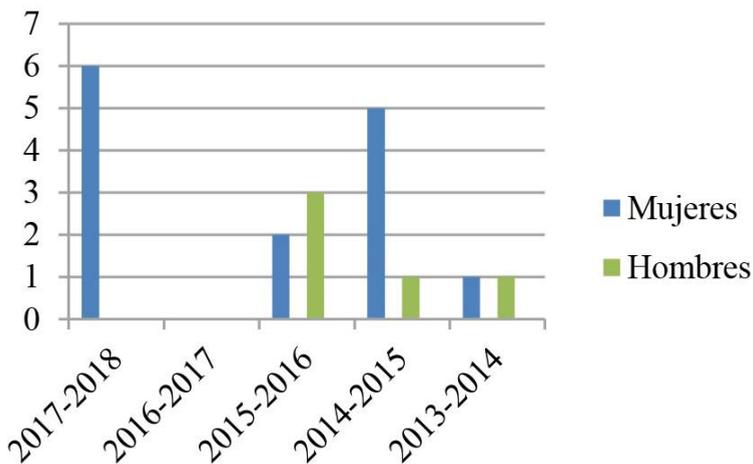


Ilustración 18. No contesta. Ítem 6

La primera conclusión a la que podemos llegar es que, las respuestas afirmativas destacan sobre las negativas y, además, mayoritariamente el alumnado justificó sus respuestas en los distintos cursos independientemente de su identificación de sexo-género. Para la correcta interpretación de los datos debe tenerse en cuenta el número total de respuestas obtenidas en cada uno de los cursos y que se señalan en el apartado anterior.

Analizando los totales, uniendo las respuestas con y sin justificación para comprobar la proporción de respuestas afirmativas y negativas y compararlas con las que no son contestadas encontramos que todos los ítems superaron el 50 % de respuestas afirmativas.

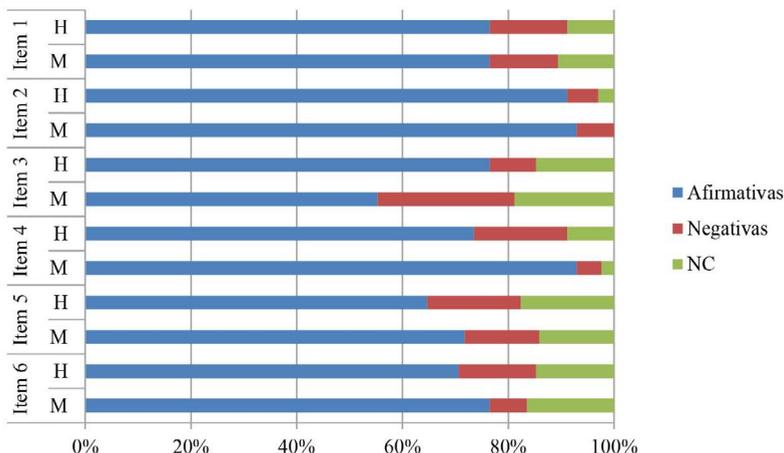


Ilustración 19. Porcentaje de respuestas afirmativas, negativas o no contestadas.

Los ítems sobre los que más muestran seguridad son, por este orden, el 2, el 4 y el 1, y sobre el que manifiestan menos capacidad es el 3. Debemos recordar que el 1 y el 4 son los que tienen en su enunciado «perspectiva de género» y el 2 les remite a la integración de distintos enfoques y concepciones de la Historia responsabilizándoles de sus consecuencias en el aprendizaje. El 1 y el 2 son, además, los que presentan porcentajes más parecidos en las respuestas identificadas con expresión de género masculina y femenina. Es el ítem 4 de este primer grupo el que más diferencias presenta. La capacidad de analizar con perspectiva de género aparece con más respuestas negativas o sin contestar en el caso de los chicos. Mientras que para ellas resulta ser el ítem de todos los analizados que más afirman haber adquirido y por ende ser capaces de llevarlo a cabo.

Por su parte, el ítem 3, que aúna la identificación y la exposición de procesos de construcción del conocimiento relacionándolos con las fuentes, es el que presenta mayor número de respuestas sin contestar y negativas aúna, sobre todo en el caso de las chicas, mientras que los chicos ofrecen un comportamiento similar en el ítem 5 que se vincula a diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza aprendizaje. Podemos observar en este caso cómo la identificación, y sobre todo, la exposición de los procesos de construcción del conocimiento a partir de propuestas didácticas propias o de otras fuentes frente al diseño, planificación y evaluación implica un desarrollo de capacidades analíticas que son significadas de manera diferente por chicos y chicas, lo que debe abordarse desde un análisis crítico del discurso como veremos en el apartado siguiente.

El ítem 6 presenta porcentualmente unos datos similares, aunque tiene una mayor afirmación para las chicas, que habrá que analizar desde un punto de vista cualitativo.

Desde el punto de vista diacrónico, los datos obtenidos arrojan características similares, teniendo en cuenta que el número de cuestionarios analizados no es el mismo para cada curso. Es decir, con el paso de los años a pesar de la implantación de planes de igualdad y la supuesta inserción de la igualdad de género en las aulas no se evidencia un mayor o menor número de respuestas afirmativas. Por el contrario, pareciera que no se hubieran producido cambios a este respecto ni en la formación preuniversitaria, ni en los 2 cursos anteriores a esta asignatura. Estos datos concuerdan con el estudio realizado por Díez (2015). En análisis de la justificación a sus respuestas puede arrojar, o no, diferencias en la manera en la que justifican sus respuestas, y podremos observar si el discurso realizado en la justificación presenta variaciones o no con respecto a una formación inicial en perspectiva de género.

1.2. *Análisis cualitativo*

Es el análisis cualitativo, por tanto, el que nos lleva a investigar cómo justifican y explican su propuesta. Es por ello por lo que no utilizamos en este apartado las respuestas a los ítems que carecen de redacción en la explicación, ya sean negativas o positivas.

A) En primer lugar, a fin de conocer los motivos por los que consideran que no han logrado alguno de los ítems, analizamos las **respuestas negativas** con justificación (72). *Podemos establecer seis categorías diferentes:*

Categoría 1.- Respuestas negativas justificadas en función de la responsabilidad futura de quien contesta. En estos casos aparece siempre el condicional en el tiempo verbal y expresiones como «correctamente», «alguna, no todas», «en parte», «no todos». (16,6 %). Aparece en todos los ítems y proporcionalmente parecido en respuestas identificadas con expresión de género femenino y masculino.

Ejemplos:

«no sabría cómo aplicar correctamente ese método» (2014, It.1. F2³).

«exactamente no sabría analizar todos y cada uno de los puntos que se tocan» (2014, IT 4, M2).

«aunque podría identificar alguna estrategia, no todas» (2014, It. 6. F2).

Categoría 2.- Respuestas negativas en las que la redacción del ítem les lleva a explicar que parte del mismo sí, pero no todo (19,4 %). Es decir, ante la percepción de que el ítem pregunta por la adquisición total y completa de la capacidad, si se presenta alguna duda, prefieren optar con contestar de manera negativa. Aparece, sobre todo, en los ítems 1, 3 y 5, destacando el porcentaje en el 3 (que representa el 63 % de las respuestas incluidas en esta categoría). Es significativo y por ello debemos destacar que en esta categoría solamente hay respuestas de personas con expresión de género femenino.

Ejemplos:

«aunque sé en qué consiste el método científico no sé muy bien cómo aplicarlo a la Historia» (2014, It 1. F12).

«podría exponer más o menos de una manera adecuada esos procesos, pero no identificarlos» (2014, It. 3, F2).

Categoría 3.- Respuestas negativas en las que expresan y manifiestan o bien su falta de formación previa, o bien su responsabilidad al respecto o la voluntad de seguir formándose (44,7 %). Aparece con una proporción similar en todos los ítems, puesto que hay estudiantes que lo manifiestan en varios (ejemplo 2015, F3 o 2014,

³ 2014 es el año del que procede el cuestionario. Dado que la asignatura se imparte en el segundo cuatrimestre, se identifica por año real en el que se imparte. It se refiere al número de ítem al que se responde, F/M es la identificación de respuesta femenina o masculina seguida del número de identificación dentro del grupo del curso.

F1). Aparece porcentualmente muy similar en respuestas vinculadas a informantes identificadas bien con expresión de género masculino o femenino.

Ejemplos:

«no me he mirado el tema y no he venido casi nunca a clase» (2015, It 2, F3).

«debería tener más conocimiento de contenidos relacionados con la Historia» (2018, It 2, F7).

«aún no he interiorizado el temario debido a la falta de tiempo» (2014, It3. F1).

«creo que tengo que trabajar más sobre eso» (2014, It4, F6).

«me faltaría completar y repasar para poder diseñar y planificar correctamente» (2016, It. 5, M4).

«A medias, porque en los temas no me he mirado nada. Sin embargo, asistiendo a clase, sí que he comprendido algunas de las estrategias de distorsión y el espíritu crítico que hay que tener ante ellas» (2015, It6, M3).

«porque ello necesitaría de una buena base en Historia que no tengo, pero pienso ponerme a ello» (2015, It6, F21).

Categoría 4.- Respuestas negativas vinculadas a la propia inseguridad del trabajo autónomo (1,3 %). El único caso que aparece responde a una respuesta femenina.

Ejemplo:

«aunque hemos dado los modelos de aprendizaje y enseñanza, y los hemos trabajado, no sería capaz de hacerlo individualmente» (2016, It 5, F2),

Categoría 5.- Respuestas negativas por la dificultad de entender el enunciado del ítem (8,3 %). En este caso, excepto una respuesta, las demás responden a informantes con expresión de género masculino.

Ejemplos:

«no termino de entender a qué se refiere la pregunta» (2016, It3, F6).

«no sé a qué procesos de construcción del conocimiento histórico te refieres» (2016, It.3, M2).

Categoría 6.- Respuestas negativas pero que al justificarlo terminan explicando por qué sí (9,7 %). Dado que en los cuestionarios estas explicaciones vienen precedidas de una marca en el «No porque...» se ha optado por dejarlas en este apartado de respuestas negativas. El porcentaje es similar para ambas expresiones de género.

Ejemplos:

«es necesario contrastar fuentes y no plantear una narración histórica desde nuestra subjetividad, para evitar incluir nuestras opiniones e ideologías (2018, It 3, F5).

«se nos olvidaría la perspectiva de género» (2017, It5, M2).

«en clase hemos aprendido que debemos enseñar a los niños a tener una visión amplia, desde diferentes puntos de vista para cuando sean mayores poder tener un pensamiento crítico y tomar decisiones» (2015, It6, M4).

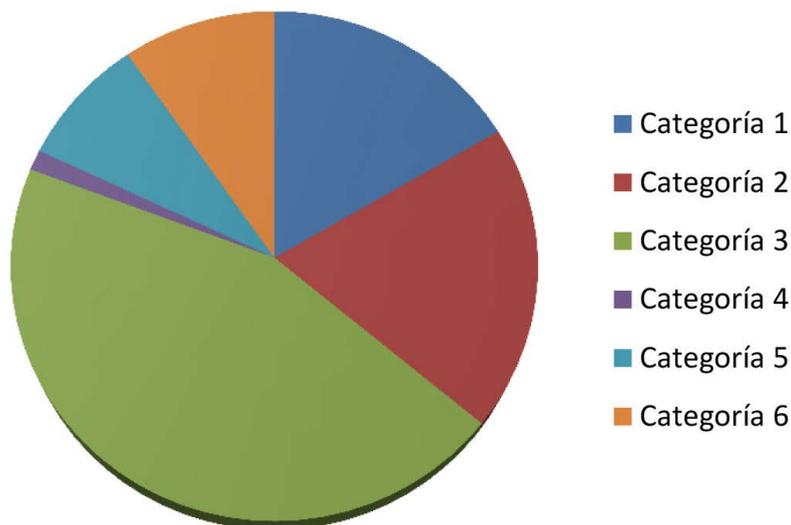


Ilustración 20. Categorías de negativas

Como conclusión inicial podemos señalar que, al trabajar competencialmente, el alumnado (independientemente de su expresión de género) identifica su propia responsabilidad en la adquisición de la competencia. Reconocen, como demuestra la categoría 3, o bien que no están llevando a cabo el aprendizaje en la asignatura porque no están estudiando (situándose en el centro de la justificación de la negación), o su falta de formación previa. En este último caso la asunción de las carencias de conocimiento histórico en su formación previa se erige como un obstáculo detectado y, en ocasiones, solventar ese obstáculo, una meta que se plantean.

Mientras en las categorías 2 y 4 solo aparecen respuestas de chicas, en la categoría 5 destacan las respuestas de los chicos. Es decir, ellas aparecen en esta muestra con un mayor nivel reflexivo y autocrítico, más exigentes con sus propias respuestas y reflejando la inseguridad a la hora de enfrentarse de manera autónoma (y no en grupo) a tener que mostrar y demostrar la adquisición competencial. Ellos son más directos, lo entiendo, o no lo entiendo, y si no lo entienden en la primera lectura, directamente marcan una respuesta negativa.

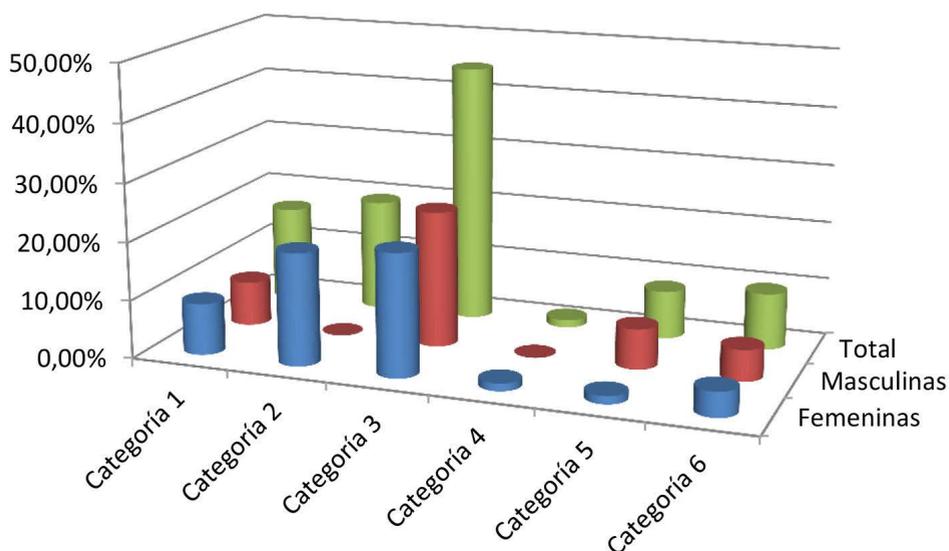


Ilustración 21. Proporción respuestas negativa en función de la expresión de género

Podemos, por tanto, afirmar, que las respuestas negativas nos devuelven como resultado la constatación de falta de formación previa y de falta de trabajo por parte del alumnado. Así mismo, nos muestran la necesidad de replantear la redacción algunos ítems del cuestionario, principalmente el 3, seguido del 6.

B) En cuanto a **las respuestas afirmativas** nos ayudan a comprender cómo justifican y/o explican (525) la adquisición competencial. *Podemos establecer 4 categorías diferentes*

Categoría 1.- En su respuesta al porqué se sienten capaces, señalan haberlo trabajado en la asignatura (143 respuestas, 27,2 %). Aparece en todos los ítems, si bien en cierto solo el 2 % de las mismas responden al ítem 5, y el 3 % al ítem 2, mientras que para los ítems 1, 3, 4 y 6 el porcentaje es más o menos parecido. En la construcción de la justificación aparece, normalmente, una expresión de temporalidad como «a lo largo de» o «durante». También se indica la vinculación entre teoría y prácticas en el proceso de aprendizaje dentro de la asignatura. El concepto «perspectiva de género» aparece destacado en sus respuestas y de manera proporcionalmente similar en respuestas identificadas con expresión de género femenino y masculino.

Ejemplos:

«todos los conocimientos impartidos a lo largo de la asignatura han ido enfocados hacia la aplicación del método científico para la construcción de la Historia» (2015, It1, F19).

«creo que se nos ha formado para ello a lo largo de toda la asignatura (2015, It1, F20).

«se ha explicado y trabajado cómo construir historia como trabajarla desde Educación primaria y sobre todo darle una perspectiva de género» (2016, It1, F4).

«a lo largo de la vida académica nos han enseñado solo un tipo de historia sin ser consciente de que hay más. Por eso he aprendido con la asignatura que podemos enseñarla desde diferentes perspectivas sin centrarnos en solo una, la nuestra» (2014, It2, F4).

«se nos ha presentado diferentes fuentes historiográficas a partir de las cuales podemos crear nuestra propia línea de trabajo y trabajar en el aula los diferentes procesos y sus consecuencias en la construcción del conocimiento histórico» (2014, It3, F9).

«lo hemos trabajado a lo largo de toda la asignatura y me han quedado claro todos los conocimientos asociados a la perspectiva de género» (2014, It4, F4).

«lo hemos trabajado en teoría y reforzado en prácticas» (2014, It4, F12).

«ya sabía hacer programaciones, analizarlas, etc. Y esta asignatura nos ha ayudado a analizarla desde una perspectiva de género» (2015, It4, M4).

«conozco los contenidos de Historia y este año he visto cómo abordarlos con perspectiva de género» (2016, It4, M6).

«durante el curso hemos aprendido los conocimientos necesarios para ello» (2015, It4, F4).

«conocimientos, a partir de los vistos en clase, las principales problemáticas y obstáculos a la hora de entender una historia no unitaria, como la dicotomía hombre/mujer, los prejuicios, estereotipos, etc.» (2014, It6, M11).

«los ejemplos y explicaciones, han sido enfocadas para que eso sea logrado» (2017, It6, M1).

Categoría 2.- Señalan ser conscientes de su aprendizaje (157 respuestas, 29,9 %). Aparece siempre «he», situándose como protagonista de su aprendizaje, seguido de «aprendido» (107 respuestas) «comprendido» (45 respuestas), «adquirido» (5 respuestas). Proporcionalmente podemos apreciar que no hay diferencia en cuanto a respuestas emitidas por chicas y por chicos.

Ejemplos:

«He aprendido a cómo desarrollar el método científico con la categoría de pensamiento género en la educación histórica, y así aplicar mis conclusiones a la enseñanza» (2015, It1, F12).

«he comprendido la importancia de no enseñar una única realidad histórica, sino que hay que enseñarla desde múltiples perspectivas, y me ha parecido fundamental el enfoque de género» (2016, It1, F7).

«ahora soy capaz, con lo que he aprendido, de realizarme preguntas e identificar problemas con respecto al tiempo histórico, así como resolver cuestiones sobre la Historia de acuerdo a la perspectiva de género» (2017, It1, M3).

«en mis años de formación Primaria y Secundaria me ofrecieron un único enfoque y he comprendido la diferencia y lo que ello significa» (2014, It2, F.7).

«se nos ha enseñado que la Historia ayuda a construir nuestro conocimiento social y que nosotros lo haremos con el alumnado. Por eso he aprendido a ser consciente de qué quiero enseñar y qué consecuencias tendrá mi enfoque antes de programar» (2017, It3, M4).

«he aprendido a valorar los contenidos de Historia contextualizándolos en un tiempo y un espacio, y cómo ello, en función de si se utiliza una perspectiva de género o no, determina nuestro modo de ver la Historia» (2014, It4, M10).

Categoría 3.- Respuestas afirmativas que se relacionan con la interiorización y la puesta en práctica en su propia vida (desarrollo personal) 65 respuestas, 12,4 %. Aparecen vinculadas a los ítems 4 y 6 en todos los casos. Destacan el porcentaje de respuestas por parte de los chicos (43 respuestas, 8,2 %).

Ejemplos:

«después de lo visto en el temario me ha hecho reflexionar más aún y buscar e indagar más sobre cómo se ha construido históricamente el ser hombre o mujer en la historia, y me ha hecho plantarme muchas cosas que creía inamovibles» (2018, It4, M1).

«he reformado mi espíritu crítico y he aprendido mucho con esta asignatura y creo que esto es totalmente necesario para poder mejorar las programaciones» (2016, It4, M3).

«ya lo estoy llevando a cabo inconscientemente sobre los medios de comunicación, y me estoy impresionando al comprobar cómo antes, sin tener esa perspectiva de género, no era consciente de tantas cosas» (2015, It6, F13).

«analizando distintas editoriales de libros, he podido comparar algunas distorsiones que hay en los aprendizajes históricos y una vez que lo hemos comprendido lo he llevado a mi vida diaria, formando parte de la sociedad y te das cuenta de ello, siempre con la actitud crítica que hemos desarrollado en la asignatura» (2017, It6, F7).

Categoría 4.- Respuestas afirmativas que relacionan la capacidad con sus actuaciones en su futuro profesional (adquisición de la competencia profesional con perspectiva de género). Aparecen 160 respuestas (30,5 %). Frente a lo que ocurría en la categoría 3, en este caso la referencia al futuro profesional destaca en las respuestas de las chicas, siendo solamente puesto que aparecen solo 5 repuestas masculinas vinculadas a esta categoría (0,95 % de ese 30,5 %) mencionando su futuro

trabajo. Aparece en todos los ítems excepto en el 3, que, al mismo tiempo, es el que más presencia tenía cuando no entendían lo que se preguntaba.

Ejemplos:

«me están preparando para ello y como futuro docente en una sociedad no muy lejana (espero) he de tener en cuenta y tomar como uno de los pilares de mi trabajo la perspectiva de género» (2016, It1, M7).

«además de enseñar Historia, hemos de aplicar la perspectiva de género y mostrar al alumnado que no solo hay un punto de vista en la Historia que se cuenta y se escribe» (2017, It1, F2).

«sabiendo desde qué perspectiva enseñaremos, podemos llegar a crear una conciencia u otra del tema que trabajemos» (2015, It2, F2).

«he llegado a la conclusión de que en cualquier contenido que tú quieras trabajar se pueden introducir aspectos relacionados con la perspectiva de género y saber cómo desarrollarlos y explicarlos en el aula» (2017, It4, F2).

«si queremos lograr una educación en igualdad debemos explicar los contenidos y analizarlos con una metodología coeducativa y con perspectiva de género que nos lleve a la toma de conciencia de la necesidad de trato equitativo para conseguir la igualdad de género» (2018, It4, F3).

«es necesario que en el aula el alumnado deconstruya el significado que tiene arraigado y poco actual sobre los roles de género, para que a partir de ello se pueda construir un significado común y consensuado con perspectiva de género» (2018, It4, F4).

«en eso consistirá nuestra función como docentes» (2015, It5, F6).

«desde la asignatura hemos contemplado esta distorsión que se produce en el aprendizaje de la Historia y ciudadanía y de esta manera podremos trasladarlo al aprendizaje que realizarán nuestros futuros alumnos y así mediar y trabajar desde ello» (2014, It.6, F9).

«nos hemos dado cuenta de la gran manipulación que hay en los medios de comunicación, dándonos “instrucciones” de los estereotipos que hay que seguir o la manera en la que nos tenemos que comportar en función de nuestro sexo-genero. Al apreciar y darnos cuenta de esto se lo podremos mostrar a nuestros alumnos con diferentes técnicas» (2017, It6, F7)

«el juicio crítico docente y su figura debe ser detectar de estereotipos y acabar con ellos. No es una tarea fácil pero merece la pena si se trabaja bien para potenciar la autonomía y el pensamiento divergente del alumnado» (2014, It.6, F8).

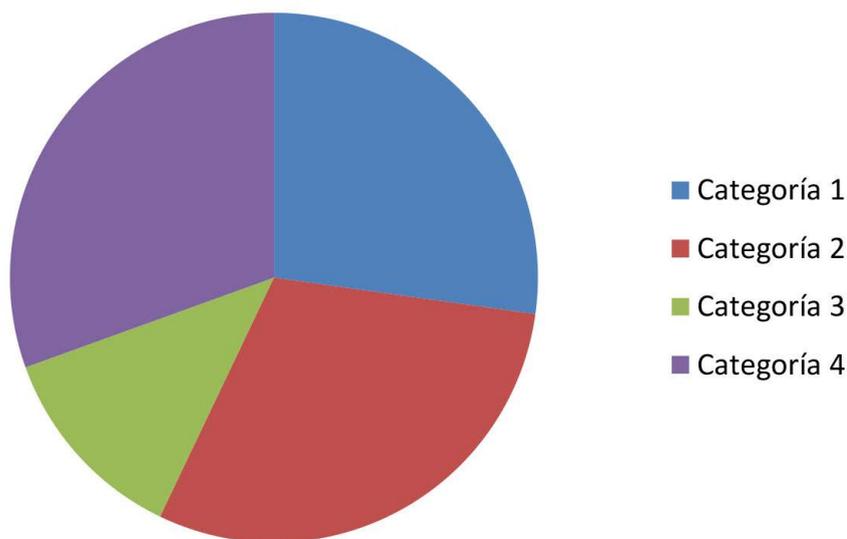


Ilustración 22. Categorías de respuestas afirmativas

Siguiendo a Bourdieu (2003) y entendiendo el lenguaje y como un instrumento de poder y acción, y los conceptos analíticos como los que sustentan a los conceptos y dan significado a los mismos, podemos afirmar que la categoría 2 de las respuestas afirmativas demuestran la interiorización de los conceptos trabajados. El alumnado se posiciona y es consciente de su propio aprendizaje. Un aprendizaje que, tal y como manifiesta, se ha desarrollado a lo largo de un tiempo, y que forma parte de un proceso, lo que se explica dentro de la teoría del «aprendizaje situado» (Barca, 2011). Efectivamente, el conocimiento y la comprensión históricos no pueden desligarse y deben estar centrados en la formación de una ciudadanía crítica. De lo contrario, la historia que aprende el alumnado no le sirve para situarse y comprender el mundo, no lo forma como parte de una ciudadanía ni le ayuda a componer sus señas de identidad (Pagès, 2003; Santisteban, 2006).

Además, el proceso tiene varias fases que se nos presentan, al analizar el contenido (Krippendorff, 1997) desde un punto de vista crítico en tres fases diferentes.

La primera, tiene que ver con el descubrimiento. Es por ello que la mayoría de las respuestas afirmativas vinculan la adquisición competencial con la asignatura y el trabajo desarrollado en ella tanto en teoría como en práctica.

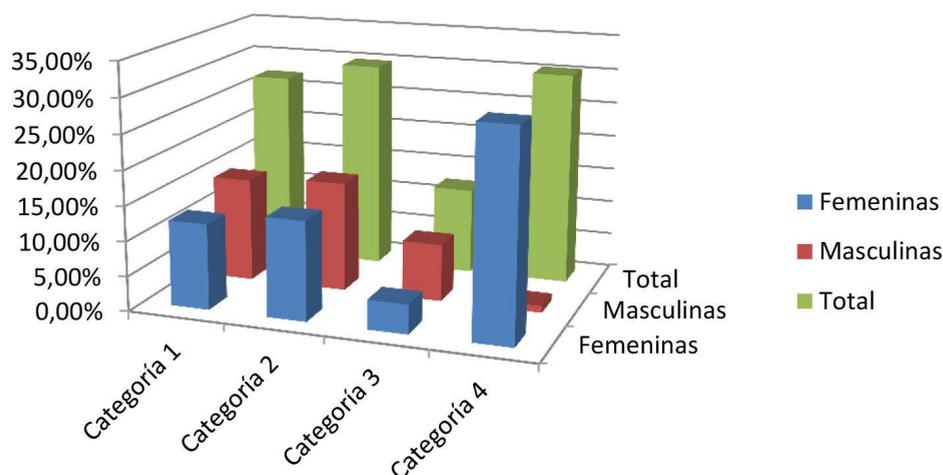


Ilustración 23. Proporción respuestas afirmativas en función de la expresión de género

La segunda, la interiorización de lo que conlleva utilizar o no la perspectiva de género al poner en práctica el método científico que nos llevará a planificar y programar una educación histórica con perspectiva de género, lo que produce cambios y transformaciones no solo en el trabajo diario, sino también en su propia vida y en los procesos de observación y análisis de la realidad que les rodea. Comienza así una fase de comenzar a plantearse interrogantes, de aprender a ver, de plantearse unos porqués que antes no se hacían y por ende a analizar las fuentes de información y los recursos en base a los que se habían producido sus aprendizajes. Aquí sí aparece un sesgo de género. El mayor porcentaje de respuestas en este sentido por parte de los chicos y utilizando un Análisis Crítico del Discurso Feminista Baxter (2004; 2007), nos lleva a analizar las relaciones entre sexo-género y relaciones de discriminación y control estructurales (Wodak y Meyer, 2001) porque si bien es cierto que en un aula, o asignatura, el aprendizaje histórico, de manera general se produce hoy en día con las mismas fuentes y recursos para todo el grupo clase (y por tanto chicos y chicas), la construcción de los significados, representaciones y por ende de los discursos es y ha sido distinta. Es por eso que, al trabajar la historia con perspectiva de género, ellos manifiestan más que ellas sorpresa al descubrir que la supuesta neutralidad histórica que nos lleva a un relato único no es, como creían, neutra; ni tampoco los constructos socio-culturales. Y a partir de ahí lo llevan a su propio desarrollo personal y al análisis crítico de la realidad habiendo desarrollado la «conciencia de género» (García, 2018). De acuerdo con Bereta, Rossato, Silva, (2013, p. 462) «Esas cuestiones refuerzan la necesidad de invertir, en un currículo de formación de profesores capaz

de contribuir para la promoción de relaciones, pautadas firmemente, en el respeto a las diferencias, sin desvincularse de la capacidad de los sujetos de resistir y luchar».

La tercera fase implica el para qué. En el caso que nos ocupa, tiene que ver con la formación inicial del profesorado y, por tanto, de la toma de decisiones con su futuro profesional. En este sentido, el análisis de los datos nos arroja, en la categoría 4 de las respuestas afirmativas, la vinculación con la competencia profesional docente con perspectiva de género. Como se ha mencionado anteriormente, el número de respuestas afirmativas dentro de esta categoría es el más elevado y, proporcionalmente analizado en función del número de respuestas femeninas (que ya de por sí en el cómputo general es mayor que el de masculinas, como se ve en la tabla 1) y masculinas, también podemos señalar que son ellas las que nos informan de por qué lo creen.

Las respuestas nos muestran cómo no se habla de introducir la historia de las mujeres, ni actividades concretas, en uno o varios temas. El alumnado ha asumido la utilidad de incorporar la perspectiva de género en el desarrollo de la educación histórica, y lo indican con expresiones vinculadas al porqué. Entienden que, desde un punto de vista crítico, nos muestra que no solo hay un punto de vista en la Historia, que sirve para crear consciente, que la implementación de esta metodología ayuda a la deconstrucción de los roles de género y a la toma de conciencia y, como señala una de las personas, «si se trabaja bien (sirve para) potenciar la autonomía y el pensamiento divergente del alumnado» (2014, It6, F8). Comprenden que la perspectiva de género no depende de un tema, o de un ejemplo, sino que la perspectiva de género y la categoría de pensamiento género se pueden aplicar a «cualquier contenido que tú quieras trabajar» (2017, It4, F2).

Y es aquí donde el propio alumnado la vincula con una competencia profesional «en eso consistirá nuestra función como docentes» (2015, It5, F6). Y es por eso por lo que consideran que trabajando la educación histórica con perspectiva de género provocarán aprendizajes de manera que el alumnado aprenda a ver su realidad y las distorsiones, que construyan críticamente sus narrativas y que lo hagan tomando decisiones conscientes de las consecuencias que ello tiene al responsabilizarles como protagonistas del devenir histórico (Pagès, 2004). Este proceso tiene lugar todos y cada uno de los cursos académicos en los que se ha llevado a cabo la investigación.

Rüsen (2009) en su artículo «Cómo dar sentido al pasado: cuestiones relevantes de meta-historia» llegaba a la conclusión de la necesidad de formar profesores capaces de convertir la enseñanza de historia en una herramienta cultural, de contribuir a la superación de la dominación, y del exclusivismo. La perspectiva de género se erige en las respuestas obtenidas como respuesta a su pregunta, y no solo por los resultados de la investigación presentada. En el módulo 5 (*The curriculum of teacher education*) de la *Guide for Gender Equality in Teacher Education Policy and Practices* (UNESCO, 2015) señala la perspectiva de género como una competencia fundamental en la formación de profesorado, y el «Resumen sobre género del Informe de seguimiento de

la educación en el mundo» (UNESCO, 2018), señala «La incorporación sistemática de una perspectiva de género en la implementación de la Agenda es crucial» en relación a la Agenda 2030 y al desarrollo del Objetivo del Desarrollo Sostenible número 4.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del trabajo se han ido desgranando las conclusiones que se extraen del análisis de los datos obtenidos. Los mismos llevan a la conclusión de que, en la formación inicial del profesorado que llevará a cabo educación histórica en cualquiera de los niveles educativos (de la Educación Infantil a la Universidad en cualquiera de los Grados), la utilización de la categoría de pensamiento «género» y la educación histórica con perspectiva de género constituyen una formación ineludible y profesionalizante.

Este desarrollo competencial docente implica no solo conocer, sino también interiorizar y ser consciente de las consecuencias de su toma de decisiones, y es por eso por lo que implica procesos de aprendizaje a largo plazo en los que, de manera gradual (en función del punto de partida y de los conocimientos previos de cada persona) se interiorice el género como categoría de análisis y, a partir de ahí, la educación histórica con perspectiva de género.

De esta manera, pasamos del reconocimiento de que «la Historia no es única, sino que investigando se pueden dar varias perspectivas a nuestros alumnos» (2014, It.2, F2), y de que «no existe una sola Historia, no existen hechos aislados, sino es la integración y conexión de hechos y protagonismos diversos lo que permite conocer la Historia» (2015, It.2, F5), a establecer preguntas de investigación y reflexión, a partir de las cuales desarrollar estrategias de análisis socio-cultural y aprendizaje histórico.

Como señalara Scott (2011, 101) «Cuando el género es una pregunta abierta sobre cómo se establecen estos significados, qué implican, y en qué contextos, entonces sigue siendo una categoría útil para el análisis, por ser crítica». Siendo conscientes de la existencia de una Historia oficial patriarcal, judeocristiana, eurocentrista y heteronormativa que ha generado unos significados unitarios que aparecen como constructos y conceptos cerrados en educación. La perspectiva de género nos obliga a tomar decisiones sobre qué queremos significar y por qué de nuestro presente y qué formará parte de la historia futura.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amorós Puente, C. (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

- Amorós Puente, C. (2008). *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Cátedra
- Ballarín Domingo, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *Atlánticas. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), pp. 7-31
- Barca, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en Historia. En Miralles, Molina y Santisteban (coords.), *La evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales* (Vol. I, pp. 107-122). Murcia.
- Baxter, J. (2004). *Positioning Gender in Discourse: A Feminist Methodology*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Baxter, J. (2007). Post-structuralist analysis of classroom discourse. En M. Martin y A. M. Mejia (eds.), *Encyclopaedia of Language and Education: Discourse and Education*, Vol 3 (pp. 69-80). Nueva York: Springer,
- Benejám, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejám y J. Pagés. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-52). Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Bereta da Silva, C., Rossato, L. y Silva de Oliveira, N. (2013). La formación docente en historia Igualdad de género y diversidad. *Revista Retratos de la Escuela*, 7(13), pp. 453-466.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la Ciencia y Reflexividad*. Editorial Anagrama.
- Camps, V. (2007) *Educación para la ciudadanía*. Sevilla: Ecoem.
- Cirillo, L. (2005). Virtualidades pedagógicas del feminismo para la izquierda. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25, pp. 35-60.
- Cobo Bedía, R. (2005). El género en las ciencias. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, pp. 249-258.
- Colás Bravo, P. (2001). Educación e investigación en la sociedad del conocimiento: enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), pp. 291-314.
- Fernández Valencia, A. (coord.). (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis educación.

- Crocco, M. S. (2006). Gender and Social Education: What's the problem? En W. E. Ross (coord.), *The Social studies curriculum: Purposes, problems, and possibilities* (3rd Ed.) (pp. 171-193). Albany, NY: State University of New York Press.
- Crocco M. S. (2008). Gender and Sexuality in Social Studies. En L. Levstik y C. Tyson (coords.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. Nueva York: Routledge.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2014). La adquisición de la perspectiva de género a través del desarrollo de la competencia social y ciudadana.: Estudio comparativo entre el alumnado de la UNAM y UJA. En J. Prats, I. Barca y R. Facal, *Historia e identidades culturales* (pp. 184-196). Minho: Universidade do Minho.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2015) Enseñanza de la Historia en educación preuniversitaria y su impacto en la formación de identidades de género, repercusiones en la Universidad. *CLIO. History and History teaching*, 41.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2017). Formar ciudadanía: del singular al plural, del plural a las singularidades. *Seminarios CIVES*, Vol. IV, pp. 51-70.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2017). «Con y para la sociedad». Análisis del discurso de género de alumnado en Trabajos Fin de Grado/ Máster de Ciencias Sociales. En R. Martínez, R. García, C. R. García, *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 102-114). Córdoba: AUPDCS
- Díez Bedmar, M.^a C. (2017). Teaching Social Sciences with a Gender Perspective: Turning Obstacles into Opportunities Using Pbl and Fpda. *TOJET, The Turkish online journal of educationaly technology*. (December), pp. 761-764.
- Díez Bedmar, M.^a C. (2018). Del concepto construido de familia a la construcción colaborativa: análisis y recursos desde una educación emocional, feminista y sociocrítica. En S. Medina Quintana (ed.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 151-172). Trea.
- Ecker, A. (2018) The Education of History Teachers in Europe. A Comparative Study. First Results of the «Civic and History Education Study». *Creative Education*, 9, pp. 1565-1610. doi: <[10.4236/ce.2018.910115](https://doi.org/10.4236/ce.2018.910115)>.

- Fernández Poncela, A. M. (2000). *Protagonismo femenino en cuentos y leyendas de México y Centroamérica*. Madrid: Narcea.
- Fernández Valencia, A. (2004). El género como categoría de análisis en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En I. Vera y D. Pérez, *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 1-24). Alicante: AUPDCS.
- García Luque, A. y Herranz Sánchez, A. (2016). Integrando la perspectiva de género en la enseñanza y difusión del patrimonio. En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.), *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una ciudadanía global* (pp. 343-352). Madrid: Entimema.
- García Luque, A. (2018). Géneros y familia en la enseñanza de la historia escolar. En S. Medina (coord.), *Familias, educación y género. Tradiciones y rupturas en las sociedades moderna y contemporánea* (pp. 108-131). Trea.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. y Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), pp. 5-27. doi: <[10.5965/2175180306112014005](https://doi.org/10.5965/2175180306112014005)>.
- Gómez Carrasco, C. J. y Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 52-68.
- González Jiménez, R. (2009). Estudios de género y educación. Una rápida mirada. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 42(14), pp. 681-699.
- Gregorio, C y Franzé Mudano, A. (2006). Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos. En C. Rodríguez Martínez (comp.), *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo* (pp. 77-94). Akal.
- Haraway, D. (1995) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1995). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.

- Hill, C. (1972). *The world turned upside down: Radical ideas during the English Revolution*. Nueva York: Viking Press.
- Houston, B. (2018). Gender freedom and the subtleties of sexist education. En A. Diller (coord.), *The gender question in Education. Theory, Pedagogy and Politics* (capítulo 4). Nueva York: Routledge. doi: <[10.4324/9780429496530](https://doi.org/10.4324/9780429496530)>.
- Kabeer, N. (1994). Gender-Aware Policy and Planning: a Social-Relations Perspective. En M. Macdonald (ed.), *Gender Planning in Development Agencies. Meeting the Challenge* (pp. 80-97). Oxfam, Oxford.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lahelma, E. (2011). Gender Awareness in Finnish Teacher Education: an Impossible Mission? *Education Inquiry*, 2(2), pp. 263-276.
- Lamas, M. (1986). La antropología feminista y la categoría «género». *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 30, pp. 173-198.
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Costa Rica: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Canadá: University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2010) On historical literacy: learning to think like historians. *Canadian Issues/ Thèmes Canadiens* (winter) 42-46.
- Levstik, L. S. y Barton, K. C. (2015). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. 5.ª edición. Nueva York: Routledge.
- Martín, A. V. (1999). Más allá de Piaget: cognición adulta y educación. *Teoría de la Educación*, 11, pp. 127-157.
- Moreno-Vera, J. R. y Díez-Ros, R. (2018) Enseñar igualdad de género desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En R. Roig-Vila (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior* (pp. 716-726). Ed. Octaedro.

- Ojeda Urra, G. (2016). El profesorado y sus discursos en relación al género en una escuela pública. *Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 31, pp. 93-109.
- Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Disponible en <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/457981>>.
- Ortega Sánchez, D. (2018). Las mujeres en la Historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 17, pp. 13-21. doi: <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2018.17.2>>.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza e la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- Pagès, J. (2004). Enseñar a enseñar Historia: La formación didáctica de los futuros profesores de Historia. En J. A. Gómez y M.ª E. Nicolás, *Miradas a la Historia: reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis* (pp. 155-178). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional* (libro 2, pp. 140-154). Medellín: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.
- Plá, S. (2011). ¿Sabemos Historia en educación básica? Una mirada a los resultados ENLACE2010. *Perfiles Educativos*, 33(134), pp. 138-154.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), pp. 1015-1038.
- Quinquers, D. (1997). Las estrategias de enseñanza: Los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagés (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación, Horsori.
- Ridgeway, C. L. (2011). *Framed by gender: How gender inequality persists in the modern world*. Nueva York: Oxford University Press.

- Rodríguez Martínez, C. (comp). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal.
- Rüsen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história . História da Historiografia: *International Journal of Theory and History of Historiography*, 2, pp. 163-209. doi: <[10.15848/hh.v0i2.12](https://doi.org/10.15848/hh.v0i2.12)>.
- Sánchez, D. (1999). Androcentrismo en la ciencia. Una perspectiva desde el Análisis Crítico del Discurso. En M.ª J. Barral, C. Magallón, C. Miqueo y M.ª D. Sánchez (eds.), *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres* (pp. 161-184). Barcelona: Icaria.
- Sáiz Serrano, J. y Fuster García, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Revista Investigación en la Escuela*, 84, pp. 47-57. doi <[10.12795/IE.2014.i84.04](https://doi.org/10.12795/IE.2014.i84.04)>.
- Sant, E. y Pagès, J. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria*, 3, pp. 23-45.
- Santisteban Fernández, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza Histórica*, 4, pp. 101-122.
- Santisteban, A. (2008). La formación inicial del profesorado de Educación Primaria para enseñar Ciencias Sociales. En R. M. Ávila, A. Cruz y M.ª C. Díez Bedmar, *Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y formación del profesorado: la didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 79-100). Jaén: AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en los últimos años. *Diálogo andino*, 53, pp. 87-99. doi: <[10.4067/S0719-26812017000200087](https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087)>.
- Scott, J. W. (1989). Sobre el lenguaje, el género y la historia de la clase obrera. *Historia social*, 4, pp. 81-98
- Scott, J. W. (1990). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash (ed.), *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*, (pp. 23-58). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim, Institució Valenciana d'Estudis i Investigació.

- Scott, J. (2011). Género: ¿Todavía una categoría útil para el análisis? *La manzana de la discordia*, 6(1), pp. 95-101.
- Seixas, P., Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Sharpe, J. (2009). Historia desde abajo. En P. Burke (coord.), *Formas de hacer Historia* (pp. 38-58). Madrid: Alianza.
- Steele, I. (1976). *Developments in History Teaching*. Londres: Open Books.
- Sternberg, R. J; Spearswerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI-Santillana.
- Subirats, M. (2007). De la Escuela mixta a la coeducación. La educación de las niñas, el aprendizaje de la subordinación. En A. Vega (coord.), *Mujer y educación: una perspectiva de género* (pp. 137-148) Málaga: Ediciones Algibe.
- UNESCO. (2015). *A Guide for Gender Equality in Teacher Education. Policy and Practices*. Disponible en <https://www.rosadoc.be/digidocs/dd-000655_2015_Guide_for_gender_equality_in_teacher_education_policy_UNESCO.pdf>.
- UNESCO. (2018). *Resumen sobre género del Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Disponible en <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261945>>.
- Valcárcel, A. (1991). *Sexo y filosofía: sobre «mujer» y «poder»*. Barcelona: Anthropos.
- Valcárcel, A. (2009). El feminismo y el saber de las mujeres. *Transatlántica de educación*, 6, pp. 27-35.
- Van Dijk, T. A. (1993). Principles of Critical Discourse Analysis. *Discours & Society*, 4(2), pp. 249-283.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, 129, pp. 6-11.
- Wodak, R. y Michael, M. (2001). *Methods of critical discourse analysis*. Londres: Sage. doi: <[10.4135/9780857028020](https://doi.org/10.4135/9780857028020)>.



LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL, UNA CUESTIÓN DE FUTURO. REFLEXIONES SOBRE EL VALOR DEL PATRIMONIO PARA SEGUIR AVANZANDO HACIA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA

Heritage Education, a Matter of the Future. Reflections on the Value of Heritage to Continue Moving towards Critical Citizenship

Neus González-Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona. España

Fecha de recepción: 02/08/2019

Fecha de aceptación: 09/08/2019

Resumen: El patrimonio está presente en el entorno. Se convive con él. Está ahí. Se consume. Se disfruta. Se mira. Pero ¿se es consciente de por qué está ahí? ¿cómo ha llegado hasta el presente? ¿quién decidió que se conservara? ¿y cómo se hizo? ¿por qué se continúa preservando? ¿qué aporta? ¿qué función tendrá en el futuro? ¿las generaciones futuras querrán respetarlo y mantenerlo?

A veces estas preguntas, aparentemente fáciles, no tienen una respuesta simple. E incluso no se formulan o no se plantean. Pero, todo el mundo sabe qué es el patrimonio, qué función cumple, y se queja de que no haya más, de que no se conserven más elementos.

El objetivo de este ensayo es mostrar la evolución que ha tenido el concepto de patrimonio y su valor educativo en los últimos años, y cómo actualmente se vincula intrínsecamente con la educación para una ciudadanía crítica y el aprendizaje para el futuro.

Empezar diciendo que el patrimonio tiene más futuro que pasado, a veces causa cierta extrañeza. Afirmar que, si el patrimonio no tiene futuro deja de ser patrimonio, suele sorprender. Comentar que al igual que se 'patrimonializa' también se puede 'despatrimonializar', y que como verbo se puede conjugar en todas las personas y tiempos existentes (pasado, presente y futuro), suele generar dudas.

Estudiar el patrimonio es una estrategia educativa muy potente para aprender a reflexionar sobre la construcción de nuestras identidades y sobre las decisiones que tomamos como protagonistas de una sociedad.

Palabras clave: educación; patrimonio; ciudadanía; futuro; docencia.

Abstract: The heritage is present in the environment. He lives with him. It is there. It is consumed. It is enjoyable. It looks. However, are you aware why it is there? How did you get to the present? Who decided to keep it? And how was it done? Why does it continue to be preserved? What does it give us? What role will it have in the future? Will future generations want to respect and preserve it?

Sometimes these seemingly easy questions do not have a simple answer. Moreover, it does not formulate them or it does not raise them. However, everyone knows what heritage is, what role it has, and complains that there is no more, that no more elements are preserved.

The objective of this essay is briefly to show the evolution of the concept of heritage and its educational value in recent years, and as currently, it is intrinsically linked to education for a critical citizenship and learning for the future.

To start by saying that heritage has more of the future than of the past, sometimes it causes a certain strangeness. To affirm that, if the heritage does not have future it stops being heritage, usually it surprises. To say that, as it is 'patrimonialized', it can also be 'depatrimonialized', and that as a verb it can be conjugated in all existing times (past, present and future), it usually generates doubts.

Studying heritage is a very powerful educational strategy to learn to reflect on the construction of our identities and the decisions we make as protagonists of a society.

Keywords: education; heritage; citizenship; future; teaching.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El concepto de patrimonio y su valor educativo. 3. Didáctica del patrimonio y educación patrimonial. 4. Patrimonio y educación para la ciudadanía crítica. 5. Patrimonio y educación para el futuro. 6. Una idea como conclusion. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Si se me permite, me tomaré la licencia de empezar este trabajo haciendo referencia a mis clases de educación patrimonial en la universidad, en las que intento hacer reflexionar a mis alumnos sobre el concepto de patrimonio, sobre las finalidades de la educación patrimonial y la didáctica de las ciencias sociales.

Es un campo de estudio apasionante. Todos los estudiantes han reflexionado en algún momento sobre el patrimonio, sobre su función, sobre su valor social y educativo. Todos lo han vivido en la escuela y en el instituto, y como ciudadanos y ciudadanas lo «consumen» habitualmente. Es revelador cómo se empieza la clase, pero lo más interesante es como acaba, el final.

Suelo empezar mis clases de educación patrimonial por indagar en las representaciones sociales de los alumnos sobre el patrimonio y la educación patrimonial. Se reflexiona sobre el concepto, la función social, el valor educativo y el uso didáctico. Suele llevarnos a una discusión muy rica y dinámica que va de lo personal a lo social, de lo concreto a lo abstracto, de lo local a lo global. Los ejemplos son múltiples. Las situaciones diversas. Se proponen definiciones. Se consensuan posibles finalidades educativas. Se plantean situaciones ficticias sobre las que pensar y posicionarse (¿qué harías si recibieras? ¿qué crees que propondrías si tuvieras que decidir sobre?).

En la gran mayoría de las veces, las relaciones que se establecen con el patrimonio suelen ser: pasado, observación y emoción, conservación acrítica, vinculación con el poder y grupos hegemónicos, valorización de la cotidianeidad y lo popular, identificación e identidad. En los últimos años ha habido una evolución, ya que ahora el patrimonio local, inmaterial, intangible, familiar, de lo cotidiano también aparece al lado del monumental, arquitectónico, industrial, natural.

Después de unas cuantas actividades para analizar ejemplos de propuestas educativas (museos, yacimientos, monumentos y programas educativos)¹, valorar e interpretar noticias de la prensa (expolios, destrucciones, limitaciones de acceso, advertencias, reconstrucciones, entre otros)², interpretar resultados de investigaciones (a partir de la consulta de tesis doctorales y publicaciones relacionadas) y leer propuestas teóricas y reflexiones epistemológicas (todas ellas referenciadas en este trabajo), muchas de las ideas iniciales de los alumnos cambian, o al menos, eso afirman.

2. EL CONCEPTO DE PATRIMONIO Y SU VALOR EDUCATIVO

Hace algunos años escribí, basándome en varios autores (Council of Europe, 1995; Morente, 1996; Ballart, 1997; Muñoz, 1998; Carreras, 2001; Hernández, 2002; Allieu-Mary-Frydmand, 2003; González-Monfort, 2008; 2009; Baluja-González-Monfort, 2009; Ballart-Juan, 2010), que el concepto de patrimonio en nuestro país es una síntesis del concepto francés (*patrimoine*) y del inglés (*heritage*), ya que cada uno pone el énfasis en una dimensión diferente. El concepto francés pone el acento en aquello que se recibe de los antepasados, de las generaciones pasadas. El concepto inglés incide en aquello que se transmite a los descendientes, a las generaciones futuras. Serían las dos caras de una misma moneda: lo que se quiere dar y lo que se quiere recibir, y que no siempre tiene por qué coincidir. Se piensa que deben coincidir, pero no todas las herencias se tienen por qué aceptar, ni todos los patrimonios se tienen por qué legar. Se suele confundir «fuente/documentos históricos» con patrimonio, cuando no son sinónimos, aunque están en el mismo cam-

¹ Los ejemplos van actualizándose curso a curso y adecuándose al origen del grupo de estudiantes. Algunos ejemplos de los más recurrentes son: «la escuela adopta un monumento», «el patrimonio, un presente del pasado», «el museo escolar», propuestas educativas de grandes museos (MNAC, Prado, Reina Sofía, Picasso, MUHBA, Van Gogh Museum), o de yacimientos (Minas de Gavà, Atapuerca, Ciudadela ibérica de Calafell, Pompeya).

² Desafortunadamente, cada año aparecen noticias en la prensa que abordan diferentes temas controvertidos sobre el patrimonio: expolio del museo arqueológico de Bagdad, destrucción de los Budas o de Palmira, reclamación de los frisos del Partenón, degradación de Machu Picchu, deterioro de Pompeya, reproducción de Altamira, la dieta mediterránea declarada patrimonio de la humanidad.

po semántico. En este contexto, se entiende que el patrimonio va desde los bienes materiales o tangibles que se poseen, se heredan y se legan (documentos, edificios, objetos, obras, joyas, muebles...), hasta las bienes inmateriales o intangibles como los derechos y las obligaciones, los valores y las ideas, los saberes y las artes, o las tradiciones y las fiestas, por poner algún ejemplo.

Una disciplina desde donde se ha reflexionado mucho sobre el patrimonio es la antropología. Prats (1997) ya propuso la idea de que el patrimonio es una construcción social que genera y se vincula con las identidades de las personas y de los grupos. El patrimonio

no es algo dado, ni siquiera un fenómeno social universal, ya que ni se produce en todas las sociedades humanas ni en todos los períodos históricos; (...) que es un artificio, ideado por alguien (o en el decurso de algún proceso colectivo), en algún lugar y momento, para unos determinados fines, e implica, finalmente, que es o puede ser históricamente cambiante, de acuerdo con nuevos criterios o intereses que determinen nuevos fines en nuevas circunstancias. (Prats, 1997, pp. 19-20).

O en palabras de Mateos Rusillo (2008, p. 85) «el patrimonio necesariamente implica a las personas porque estamos hablando de propiedad, de pertenencia, de transmisión, de caracterización de un contexto, de selección de bienes materiales, inmateriales y espirituales, y de la proyección de un conjunto de valores. Y la última y más importante, el patrimonio actúa como referente identitario».

También la didáctica de las ciencias sociales lo ha estudiado en profundidad, y muchos autores han analizado el concepto y su valor educativo (Bardavio-González, 2003; Hernández, 2003; Cuenca, 2002; 2003; Fontal, 2003; 2004; 2008; 2011; 2012; González-Monfort-Pagès, 2003; 2005; González-Monfort, 2006; Estepa, 2009; Estepa-Ferreras-López-Morón, 2011; Feliu-Hernández, 2011; Ferreras-Jiménez 2013; Santacana, 2015) destacando la idea de que el patrimonio es una construcción social que se define en función de los valores que le otorgue la comunidad adoptante y/o creadora y según unos criterios más o menos consensuados. El patrimonio se construye en el presente para reconstruir y reinterpretar el pasado. Es uno de los puentes entre pasado y presente. Por lo tanto, se entiende que aquello que se convierte en patrimonio es porque las personas o los grupos lo seleccionan, lo valoran, lo deciden conservar y transmitir.

Como dice Marín (2012, p. 396) «el patrimonio se crea y se transforma», por lo que hay que saber cómo, por qué, para qué y por quiénes. Esta idea se concreta en que las personas/grupos pueden patrimonializar, pero también despatrimonializar, y ello ocurre constantemente, mucho más a menudo de los que nos imaginamos. Lo más evidente ocurre en los conflictos bélicos. Además del bombardeo de infraestructuras y la muerte de miles de personas, muchas acciones van destinadas a la destrucción de elementos patrimoniales (los Budas de Bāmiyān, la ciudad de

Palmira, los mausoleos de Mali en Tombuctú, por ejemplo), porque están íntimamente vinculados a unas tradiciones, a unas identidades, a unas culturas, a una ciudadanía. En estos casos, la despatrimonialización va relacionada con la voluntad de destrucción, olvido y sustitución. Pero hay otras maneras de despatrimonializar: la sustitución en el nomenclátor de las localidades, la retirada de monumentos dictatoriales de la vía pública, o la eliminación de fotografías, objetos o recuerdos familiares. Pero también hay patrimonializaciones constantes: cuando se decide recuperar y salvaguardar un edificio o conjunto arquitectónico, iniciar el proceso para declarar una tradición patrimonio, proteger un espacio natural o enseñar en la escuela el patrimonio local (construcciones de piedra seca, oficios artesanales, fiestas populares o edificios históricos). En ambos procesos, la toma de decisiones es consciente y voluntaria, se establecen y aplican unos criterios y se desarrollan unas políticas, que partiendo del pasado se ejecutan en el presente, con la finalidad que perduren en el futuro.

Si nos ubicamos en esta idea de patrimonio como construcción social en permanente cambio y revisión, la propuesta ya clásica de Hernández (2003, p. 456) es que

el concepto de patrimonio cultural, está experimentando continuamente un proceso de deconstrucción y de construcción, seguramente porque no es un medio o un recurso para conocer el pasado o para hacer historia, sino que el patrimonio es el pasado evidenciado, es la pervivencia y aquello que queda visible del pasado, y que desde el presente se le otorga valor.

Y así lo ratifican Blanco-Ortega-Santamaría (2003, p. 71) cuando escriben que

el concepto de patrimonio no es un concepto cerrado y simple, sino por el contrario complejo y dinámico, que ha evolucionado con el paso del tiempo y que naturalmente seguirá modificándose. Así, mientras hace pocos años el patrimonio se asociaba únicamente con las grandes obras arquitectónicas, escultóricas o pictóricas, símbolos del poder de los grupos sociales dominantes en las sociedades pasadas, hoy han adquirido también la categoría patrimonial otra serie de elementos, pertenecientes más a la cultura popular, que van desde un conjunto urbano hasta los más simples objetos e instrumentos de la vida cotidiana representativos de otras épocas.

El patrimonio no es sinónimo de cultura, ya que es una selección de los bienes culturales. El patrimonio está relacionado con los símbolos y representaciones, con las memorias y las identidades. Es una reflexión sobre los pasados y los presentes. Como proponen Fontal-Marín (2018, p. 483) el patrimonio «responde a una naturaleza múltiple y compleja, poniendo el acento en las relaciones entre los bienes y las personas en términos de conformación de identidad, propiedad, pertenencia y emoción».

Larouche (2019) defiende la propuesta hecha desde el programa «El patrimonio, un presente del pasado» del año 2000, en que se considera el patrimonio «todo objeto o conjunto, material o inmaterial que se apropie de una colectividad reconociendo su valor de testimonio y de memoria histórica resaltando la necesidad de protegerlo, conservarlo y valorarlo» (2019, p. 24).

Una buena síntesis la hacen Fontal-Sánchez-Macías-Cepeda (2018) cuando afirman y que

el patrimonio pertenece a las personas, que son sus creadoras, herederas, legatarias, transmisoras, etc. (...) el patrimonio es inseparable, precisamente, de esas personas, porque establece con ellas vínculos de propiedad, pertenencia, transmisión, selección, valorización (...). Así pues, hablar de patrimonio implica concebir la relación de individuos y grupos con elementos materiales, inmateriales y espirituales. El acento se sitúa, de este modo, en una relación y no en un bien; ahí está la clave de lo patrimonial, el alma del perfume. Si sólo entendemos que el patrimonio son esos bienes (obras de arte, lugares, sitios, costumbres...), estaremos ignorando una de las verdaderas claves del patrimonio, su esencia: los seres humanos y, por lo tanto, el efecto que esos bienes producen sobre ellos.

El patrimonio tiene un gran valor educativo, ya que si partimos que el patrimonio es la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan disfrutarlo y aprender de él, tiene un gran valor porque se puede utilizar para la comprensión de las raíces históricas del presente (historicidad) y tener elementos de toma de decisión para el futuro (educación para la ciudadanía). Es decir, se considera que el patrimonio puede ser un buen recurso para interpretar el pasado, entender el presente y, comprender que el futuro es el producto de un proceso y de una evolución histórica que se puede imaginar y decidir. Por lo tanto, la potencialidad educativa que tiene el patrimonio es enorme, no solo para «estudiarlo por sí mismo», sino como pretexto y origen de una reflexión más profunda. Como afirmó Nora (1987) el patrimonio es el anclaje de la memoria y, por lo tanto, está íntimamente relacionado con la construcción de las identidades y con la toma de decisiones (¿por qué ha perdurado? ¿por qué se conserva? ¿por qué se protege? ¿por qué se estudia? ¿por qué se transmite?, entre otras muchas).

El patrimonio puede ser un pretexto para relacionar pasado, presente y futuro, en definitiva, un recurso más para aprender la conciencia histórica y desarrollar habilidades de pensamiento social y crítico. Ya lo dijo Hanosset (2002; 2003), el patrimonio debe ser el pretexto para pensarnos a nosotros mismos y a los otros, y proyectarnos en el futuro como queremos ser. Y actualmente, autores como Pinto-Molina (2015) o Arias (2017) concretan que el patrimonio es la herencia de una comunidad o colectivo, transmitida a lo largo de generaciones, lo que hace que hoy el concepto quede lejos de aquella visión limitada a lo monumental y artístico que prevalecía en el pasado. El patrimonio es un preciado valor a proteger y un recurso

incuestionable para definir y construir identidades y culturas. Es un recurso visible que podemos utilizar para evidenciar muchas ideas y decisiones.

Para Seixas (2016) el uso del patrimonio como recurso en el aula favorece el desarrollo de las capacidades de pensamiento histórico, ya que permite plantear preguntas sobre su contexto, su función, su propia existencia, las relaciones de poder en el pasado, cómo se interpreta desde el presente, y cómo queremos legarlo a las generaciones futuras. El patrimonio –como testimonio del pasado– ayuda a formar el pensamiento histórico cuando se desarrollan habilidades desde la perspectiva temporal, o desde la imaginación histórica y la experiencia histórica (Meneses, 2017). El patrimonio facilita la construcción de habilidades que relacionan pasado, presente y futuro, por lo que desarrolla la conciencia histórica y lo que ello conlleva: aprender a interpretar el pasado para comprender el presente y hacer prospectiva de futuro, lo que implica que hay que enseñar a pensar el futuro, a imaginarlo, y ello conlleva un cierto compromiso y acción social.

3. DIDÁCTICA DEL PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PATRIMONIAL

Existe una distinción entre qué se entiende por didáctica del patrimonio y educación patrimonial. Sin querer entrar en controversias, considero que son una evolución natural del mismo campo de estudio que ha ido avanzando y consolidándose como una línea de investigación muy interesante en la didáctica de las ciencias sociales.

Ciertamente, en los inicios se hablaba de didáctica del patrimonio, y últimamente se tiende a utilizar más la educación patrimonial. Es por ello, que la revisión bibliográfica nos obliga a buscar ambas denominaciones, y aunque haya «aparentes» diferencias, muy probablemente tienen más que ver con la evolución y el ámbito bibliográfico utilizado, que con las finalidades y la epistemología del campo. Considero que están en el mismo campo semántico, y que hay más puntos en común que diferencias.

a. *Didáctica del patrimonio*

En lo referente al concepto de didáctica del patrimonio, Fontal (2008, pp. 79 y 91) escribe que

la didáctica del patrimonio en el conjunto de las ciencias patrimoniales, diferenciándola de otras disciplinas, como la comunicación del patrimonio, la interpretación del patrimonio o la educación patrimonial (...) se ocupa de los procesos de enseñanza-aprendizaje de lo patrimonial. Así pues, ha de considerarse como un cuerpo disciplinar teórico, técnico y aplicado, de forma específica para lo patrimonial).

Estepa-Cuenca (2013, p. 53) afirman que «la didáctica del patrimonio no constituye un fin en sí mismo, sino que debe integrarse en el proceso educativo, dentro de las grandes metas establecidas para la educación reglada, la formación de la ciudadanía en general y para la didáctica de las ciencias sociales y la didáctica de las ciencias experimentales en particular», y proponen que la finalidad educativa sea la de poder relacionarnos con las sociedades del pasado para que podamos entender nuestro presente y así tener criterio para tomar decisiones y actuar en nuestro futuro. El vínculo entre patrimonio y ciudadanía es muy fuerte.

Entonces, la didáctica del patrimonio va más allá de la difusión, divulgación y comunicación del patrimonio, tal y como apuntó Hernández (2003), ya que la difusión tendría el objetivo acercar y hacer comprensible el patrimonio, transmitir conocimientos y hacerlo disfrutar; mientras que la didáctica pone énfasis en la construcción del conocimiento, la formación del pensamiento social o la deconstrucción de significados, ya que la didáctica del patrimonio tendría una tendencia más educativa y se centraría más en el ámbito escolar, formal y curricular (Fontal, 2003).

En esta perspectiva, González-Monfort-Pagès (2005, p. 9) proponen que

desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales se debería potenciar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales mediante el patrimonio cultural, porque puede facilitar la implicación y el compromiso de la ciudadanía para actuar de manera crítica, democrática y responsable en consonancia con sus valores, principios y necesidades.

Es por ello que la gran mayoría de las personas que investigan en este campo, apuestan por un enfoque integrador, holístico e interdisciplinar del patrimonio que se base en la reconstrucción crítica de significados para aprender a intervenir socialmente y promover una acción social que mejore el entorno y la sociedad (Estepa, 2001; 2009; Ávila, 2002; 2005; Calaf, 2003; 2009; 2010; Ferreras-Jiménez, 2013; Ortuño, 2012; Cuenca, 2014; 2016; Fontal-Ibáñez, 2015; Cambil-Fernández, 2017). Es decir, está relacionado con la educación ambiental, la educación para la ciudadanía y la formación del pensamiento crítico.

b. *Educación patrimonial*

El uso de la denominación de educación patrimonial, según expone Fontal (2013), se debe a la influencia de la denominación francesa (*éducation au patrimoine*), inglesa (*heritage education*) y a la portuguesa (*educação patrimonial*). Su propuesta plantea que es una disciplina que se ocupa de estudiar y analizar la relación que se establece entre las personas y los bienes culturales, es decir, va más allá del patrimonio como objeto de estudio. En la educación patrimonial, intervienen disciplinas como historia, historia del arte, geografía, bellas artes, música, antropología, entre otras, y el ámbito educativo no solo es el escolar, sino también el no formal y el informal.

En esta línea, autores como Martín-Cuenca (2015) y Lucas (2018) definen educación patrimonial como la disciplina responsable de analizar y desarrollar propuestas educativas tanto en contextos educativos formales, no formales como informales en las que el diseño y desarrollo de finalidades, contenidos y estrategias metodológicas favorezcan la construcción de valores identitarios, fomenten el respecto intercultural, propongan el cambio social, y conduzcan a la formación de una ciudadanía crítica y comprometida. Es por ello que Cuenca (2016) propone superar las disciplinas y las barreras curriculares para que el patrimonio sea un recurso potente para la formación de la ciudadanía, no solo en el ámbito escolar, sino también más allá. El patrimonio deja de ser el objeto, para ser el recurso central a partir del cual construir conocimiento y vivencias, y ello puede hacerse desde múltiples aproximaciones (sensoriales, cognitivas, experienciales), lenguajes y dinámicas.

En el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (Ballesteros-Domingo-Fontal-Cirujano, 2012, p. 13) proponen varias relaciones que se pueden establecer entre Educación y Patrimonio:

- Educación con el Patrimonio. Esta relación implica el uso de los bienes culturales –muebles, inmuebles e inmateriales– como recursos didácticos. Se utiliza de este modo parcialmente el potencial del Patrimonio Cultural como transmisor no solo de conocimientos sino también de dinámicas procedimentales y actitudes relacionadas con su conservación y disfrute.
- Educación del Patrimonio. El uso de la conjunción «del» en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares.
- Educación para el Patrimonio. Este planteamiento didáctico se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo.
- Educación desde y hacia el Patrimonio. Este enfoque relacional plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.
- Educación y Patrimonio o educación patrimonial. Este enfoque de carácter globalizador, integrador y simbiótico coloca el acento en la dimensión relacional existente, no solo entre ambos términos, sino entre los elementos que integran o constituyen cada uno de ellos. De este modo, si los bienes culturales que forman parte del Patrimonio son considerados como tales en virtud del acto de patrimonialización realizado por el colectivo o sociedad que es su titular, es decir en virtud de la relación existente entre estos bienes y las personas que los dotan de valores culturales, la educación patrimonial es doblemente relacional, pues la educación se ocupa de las relaciones entre personas y aprendizajes. Así, el Patrimonio es el contenido de ese aprendizaje y las formas de relación se refieren a la identidad, la propiedad, el cuidado, disfrute, transmisión, etc.

4. PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA CRÍTICA

Ubicados en un modelo crítico de la educación, el patrimonio se considera un recurso muy potente para ayudar a formar personas críticas y comprometidas, ya que la educación patrimonial desde la educación crítica puede facilitar a las personas a comprender la sociedad en la que viven, una realidad de gran complejidad.

González-Monfort (2011) vincula la educación patrimonial con la educación para la ciudadanía, ya que considera que existe un vínculo muy potente entre ambas, porque la educación patrimonial comparte finalidades muy relacionadas con la construcción de criterios, la selección, la participación, la toma de decisiones, la construcción de relatos y el imaginar y pensar el futuro, al igual que la educación para la ciudadanía.

Otros autores también insisten en la relación intrínseca entre educación patrimonial y educación para la ciudadanía, ya que la educación patrimonial no es un objetivo en sí mismo, sino que tiene como finalidad la formación de la ciudadanía. Es un recurso que interpela de manera crítica sobre las propias representaciones sociales e identidades, ya que permite desarrollar la conciencia histórica, relacionando pasado, presente y futuro, y todo lo que ello conlleva de toma de decisiones y acciones (Pagès-Santisteban, 2008; 2010; Cuenca-Esteba-Martín, 2011; Martín, 2012; Magoga, 2017; Gil Carmona, 2018).

La educación patrimonial debe formar parte de la educación para una ciudadanía crítica (Ávila-Mattozzi, 2009; Duarte-Ávila, 2015). Desde esta perspectiva la educación para la ciudadanía propone plantear preguntas sobre el patrimonio, sobre su valor para el presente y sobre cómo puede ser reinterpretado por las generaciones actuales y futuras a partir de una lectura y análisis críticos que fomente imaginar, y pensar el futuro, y consecuentemente, tomar decisiones y actuar. Y la educación patrimonial incide en el acto consciente y voluntario de la patrimonialización / despatrimonialización realizado por un grupo, colectivo o sociedad. Este proceso permite mostrar un ejemplo de cómo la toma de decisiones en el presente tiene implicaciones de futuro, y cómo las personas somos agentes protagonistas que pueden y deben participar y actuar de manera directa y explícita en los procesos históricos.

Como síntesis Santisteban-González-Monfort-Pagès (2019) proponen algunos objetivos fundamentales de una educación patrimonial crítica:

- a. aceptar la herencia y la responsabilidad de la conservación del patrimonio desde las nuevas generaciones;
- b. asociar el patrimonio con las identidades individual es y colectivas;
- c. visibilizar personas, colectivos e identidades invisibles en el estudio del patrimonio;
- d. desarrollar competencias para realizar preguntas, indagar y problematizar;
- e. interpretar críticamente el patrimonio como fuente de información en su contexto histórico y en el presente, desde la perspectiva del cambio y la continuidad;

- f. identificar los criterios ideológicos que hay detrás de cualquier selección, valoración y conservación;
- g. construir contrarrelatos al relato hegemónico sobre el patrimonio como disrupción de aquello que se considera común o tradicional;
- h. establecer las relaciones entre el pasado y el presente, y el futuro, como desarrollo de una conciencia histórica.

Para ello, la educación patrimonial debería partir de preguntas significativas y problemas sociales, para llevarnos a una reflexión sobre las identidades, las representaciones sociales y las acciones (Santisteban-González-Monfort, 2019), ya que el patrimonio tiene componentes identitarios, ideológicos, políticos, sociales, culturales y emocionales, que favorecen esta aproximación y el diseño de propuestas desde el modelo de temas controvertidos.

Es necesario no quedarse únicamente con la admiración, observación, descripción y análisis de los elementos patrimoniales. Hay que ir más allá. Hay que problematizar el patrimonio, para poder desarrollar las habilidades del pensamiento crítico. Formularse preguntas, plantearse hipótesis, identificar intencionalidades, descubrir silencios e invisibilidades y hacer propuestas de patrimonialización y/o despatrimonialización, son actividades que el estudio del patrimonio favorece. Proponer abordar temas controvertidos vinculados con el patrimonio permite hacer evidentes y visibles muchos procesos de toma de decisiones de las personas y de las sociedades como, por ejemplo: ¿por qué forma parte del catálogo patrimonial, lo podemos quitar? ¿qué emociones emergen y se vinculan? ¿qué colectivos se identifican y cuáles no, por qué? ¿todos los grupos tienen elementos patrimoniales, cuáles, dónde están, quién los conserva? ¿el patrimonio que tenemos, nos representa a todos, a quién, a quién no?

Cada una de las preguntas implica una búsqueda de información, una confrontación de relatos y realidades, una indagación en las representaciones sociales de las personas y colectivos implicados. El estudio del patrimonio permite trabajar desde la complejidad y desde múltiples perspectivas, pero a partir de un elemento muy concreto. Y, además, tiene la riqueza que la aproximación se puede hacer desde varios lenguajes, dinámicas y experiencias.

5. PATRIMONIO Y EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

Tradicionalmente, el concepto de patrimonio ha estado unido fundamentalmente al de pasado. Pero en los últimos años, su vinculación al futuro es cada vez más significativa. En 2007, Rösen ya afirmaba que la conciencia histórica tenía como finalidad analizar el pasado para pensar el futuro y que, a partir de la imaginación, la empatía y la experiencia históricas se podía aprender a imaginar los

futuros deseados y tomar decisiones para los futuros posibles. Se reivindica el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro (Seixas, 2006; Rösen, 2001; Pagès-Santisteban, 2008; 2010; Santisteban, 2010; Santisteban-González-Monfort-Pagès, 2011; Anguera, 2013a; 2013b).

La educación para el futuro tiene como objetivo

ayudar al alumnado a desarrollar un optimismo y sentido de capacitación sobre sus propias perspectivas de vida y de futuro (...). Es en tiempos de cambio y aceleración como los que vivimos cuando se hace muy necesario trabajar el futuro (...). El alumno, a través de una información adecuada sobre el mundo y su entorno, ha de poder trabajar con el futuro, así como identificar unos tipos de futuro, adquirir una visión más crítica y responsable, explorar los diferentes escenarios que puede haber y hallar qué implicaciones y consecuencias tiene cada uno. Todo esto con el objetivo que las futuras generaciones puedan contribuir al desarrollo y al bienestar de la sociedad en la que viven. (Anguera, 2013b).

Desde esta perspectiva, la educación patrimonial permite enseñar a analizar e interpretar los cambios y las continuidades que se han producido en las sociedades. Si se analizan las causas, los protagonistas, las consecuencias, los intereses, las opciones existentes, se podrán conocer y comprender las decisiones que se tomaron y cómo inciden en el presente. Además de permitir comprender que el futuro es una construcción del presente, y que del ahora depende el mañana. Para construir un futuro mejor, hay que imaginarlo y tomar decisiones ahora. Y el patrimonio lo permite: ¿queremos conservarlo? ¿por qué? ¿para qué? ¿quién lo quiere? ¿qué implicaciones tiene?

Anguera (2013a) sintetiza las ocho habilidades que Hicks considera que se desarrollan con la educación para el futuro:

1. la motivación: trabajar a partir del presente permite trabajar las expectativas y esperanzas sobre el futuro y valorar el pasado como explicación y causalidad; esto es un estímulo que le permite resignificar el conocimiento social,
2. la anticipación al cambio: las habilidades para anticiparse y tener una mentalidad abierta son muy importantes en la actualidad, ya que vivimos en constante cambio. La educación para el futuro permite trabajar y desarrollar habilidades que ayudarán al alumnado a enfrentarse de forma más efectiva a la incertidumbre y al cambio,
3. el pensamiento crítico: en el momento en que hay que comprender la información, valorar las consecuencias de los actos e imaginar alternativas, se desarrolla el pensamiento crítico y creativo. Confrontar el presente con los posibles futuros, implica grandes dosis de reflexión,
4. la explicitación de valores: la selección de una imagen de futuro implica tener que confrontar los valores y las prioridades. Esto favorece la incorporación de juicios de valor para la elección de alternativas y la valoración de las consecuencias, algo muy importante en democracias,

5. la toma de decisiones: tener que tomar decisiones sobre el futuro implica tener que utilizar la racionalidad y la emoción, y poner en una balanza las implicaciones y consecuencias,
6. la imaginación creativa: diseñar futuros alternativas, hacer propuestas estimula la imaginación. La visualización y la planificación anteceden a la acción, de aquí la enorme importancia de imaginar para poder pensar, decidir y actuar,
7. la ciudadanía responsable: abordar temas controvertidos que implicar la participación crítica, permite el desarrollo del compromiso y de la responsabilidad, relacionadas con valores de justicia social,
8. la imagen de un mundo mejor: es importante desarrollar una visión de futuro relacionada con una sociedad democrática más justa y sostenible. La educación para el futuro permite trabajar la idea de un mundo mejor, y si se imagina es más fácil actuar para conseguirlo.

Bajo mi punto de vista, todas y cada una de estas habilidades pueden ser trabajadas desde la educación patrimonial. La relación es fácil y nada forzada. Si se acepta que el patrimonio permite desarrollar la conciencia histórica, porque permite configurar las relaciones entre pasado, presente y futuro, parece evidente poder afirmar que la educación patrimonial permite reclamar el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro, en el presente que es el tiempo y el lugar donde se sitúa la acción y la esperanza en un mundo mejor.

6. UNA IDEA COMO CONCLUSIÓN

Incluir la educación patrimonial en la formación de futuros docentes es muy interesante, siempre y cuando se interrelacione y se ubique en el marco de una educación crítica, y no como un campo de estudio independiente. Considero que la educación patrimonial forma parte de la didáctica de las ciencias sociales, al igual que lo hace la educación para la ciudadanía, la educación para el futuro, la educación sostenible u otros ámbitos científicos. Es por ello, que se propone no poner en el centro a los elementos patrimoniales, sino convertirlos en recursos imprescindibles para formar una ciudadanía crítica capaz de comprometerse con un mundo mejor.

Es por ello, que es importante, y retomando el inicio de este trabajo, que los futuros docentes aprendan que hay que:

- Relacionar el patrimonio con el presente, y con el futuro. Es imprescindible que consideren que el patrimonio es un constructo que incluye todos aquellos elementos materiales o inmateriales que cada grupo (colectivo, comunidad, pueblo o sociedad) reconoce, selecciona, adopta voluntariamente como legado de su pasado. Es su equipaje cultural en el presente.

- Relacionar patrimonio y conciencia histórica, ya que hay que plantear que su enseñanza debería configurarse como la herencia que se transmite a las generaciones futuras para que puedan gozar y aprender, para que puedan utilizarlo en la comprensión de las raíces históricas de su presente y tengan elementos de decisión para el futuro.
- Vincular educación patrimonial y educación para una ciudadanía crítica, porque la enseñanza del patrimonio puede ayudar a desarrollar pensamiento crítico en los jóvenes, ya que su aprendizaje les permitirá comprender mejor el pasado que los rodea, valorar la historicidad del presente y participar conscientemente en la construcción de su futuro personal y social, a partir de la indagación, la formulación de preguntas, el cuestionamiento de intereses y finalidades, o la evidenciación de grupos invisibilizados.

El patrimonio es un recurso más –y con una gran potencialidad– para comprender identidades y para pensar futuros, porque patrimonializar es una decisión de futuro que está íntimamente relacionada con la educación para una ciudadanía crítica. El patrimonio hace visible y tangible un mundo pasado que nos explica cómo somos en el presente, y que nos puede dar razones para tomar decisiones de futuro.

Uno de los objetivos es conseguir que cuando se afirme «que el patrimonio tiene más futuro que pasado», no cause extrañeza; «que si el patrimonio no tiene futuro deja de ser patrimonio», no sorprenda; y «que, igual que se patrimonializa también se puede despatrimonializar», no genere dudas.

El patrimonio es un recurso educativo para aprender a reflexionar sobre la construcción de las identidades, aprender a tomar decisiones como agentes activos, y a imaginar un mundo futuro basado en valores de justicia social.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allieu-Mary, N., Frydman, D. (2003). L'enseignement du patrimoine et la construction identitaire des élèves. *Les Cahiers. Innover et réussir*, 5, pp. 48-54.

Anguera, C. (2013a). El Concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials : estudis de cas a l'educació secundària. UAB: tesis doctoral. <<https://hdl.handle.net/10803/117435>>.

Anguera, C. (2013b). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 12, pp. 27-35.

- Arias, N. (2017). ¡Soy Beauty, eres beauty! El patrimonio: herramienta de análisis de los estereotipos actuales para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *CLIO. History and History teaching*, 43, pp. 208-224.
- Ávila, R. M. (2002). El interés de la sociedad por la protección y conservación del patrimonio histórico-artístico. En E. Galán y F. Zezza (Eds.), *Protection and Conservation of the Cultural heritage of the mediterranean Cities* (pp. 533-537). Lisse: The Netherlands: Swets-Zeitlinger B.V.
- Ávila, R. M. (2005). Reflexiones sobre la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio integrado. Una experiencia en la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 56, pp. 43-53.
- Ávila, R. M.; Mattozzi, I. (2009). La didáctica del patrimonio y la educación para la ciudadanía. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»* (pp. 327-352). Bologna: AUPDCS.
- Ballart, J. (1997). *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Ballart, J. y Juan, J. (2011). *Gestión del patrimonio cultural*. Barcelona: Ariel Patrimonio.
- Ballesteros Valladares, P.; Domingo Fominaya, M.; Fontal, O.; Cirujano, C. (2012). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://www.mecd.gob.es/planes-nacionales/planes/educacion.html>>.
- Baluja, J.; González-Monfort, N. (2009). El patrimoni cultural: un objectiu didàctic? *Treballs d'Arqueologia*, 15, pp. 93-102.
- Bardavio, A.; González, P. (2003). *Objetos en el tiempo: les fuentes materiales en la enseñanza de las ciencias sociales*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Blanco, P.; Ortega, D.; Santamarta, J. (2003). El tratamiento del patrimonio en el currículum de la educación primaria. Realidades y desafíos. En D. Ballesteros, C. Fernández, J. A. Molina y P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 71-80). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.

- Calaf, R. (2003). *Arte para todos. Miradas para enseñar el patrimonio*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2009). *Didáctica del patrimonio, epistemología, metodología y estudio de casos*. Gijón: Trea.
- Calaf, R. (2010). Un modelo de investigación en didáctica del patrimonio que recupera la práctica profesional en Didáctica de las ciencias sociales. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 9, pp. 17-28.
- Cambil, M. E.; Fernández, A. (2017). El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo: fundamentación teórica y aplicación didáctica. En M. E. Cambil y A. Tudela (Coords), *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp. 27-46). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carreras, C. (2001). *Gestió del patrimoni històric*. Barcelona: Edicions de la UOC.
- Council of Europe. (1995). *Le patrimoine culturel et sa pédagogie: un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale*. Bruselles: patrimoine culturel, 36.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Huelva, Tesis doctoral. <<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2648>>.
- Cuenca, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, pp. 37-45.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. Heritage in the school: to Heritage socialization. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 19, pp. 76-96.
- Cuenca, J. M. (2016). Escuela, patrimonio y sociedad. La socialización del patrimonio. *UNES, Universidad, Escuela y Sociedad*, 1, pp. 22-41.
- Cuenca, J. M.; Estepa, J.; Martín, M. (2011). El patrimonio en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, pp. 45-58.
- Duarte, O. y Ávila, R. M. (2015). El modelo didáctico de investigación para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio cultural en la formación inicial del profesorado. *Cabás*, 15, pp. 135-150.

- Estepa, J. (2001). El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales: obstáculos y propuestas para su tratamiento en el aula. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales e historia*, 30, pp. 93-106
- Estepa, J. (2009). La educación del patrimonio y la ciudadanía europea en el contexto español. En R. M. Ávila, B. Borghi e I. Mattozzi (Coords.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la «Strategia di Lisbona»* (pp. 352-362). Bologna: AUPDCS.
- Estepa, J.; Cuenca, J. M (2013). La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Miradas al patrimonio* (pp. 51-72). Gijón: Trea.
- Estepa, J., Ferreras, M.; López, I.; Morón, H. (2011), Análisis del patrimonio presente en los libros de texto: obstáculos, dificultades y propuestas. *Revista de Educación*, 355, pp. 573-586.
- Feliu, M.; Hernández, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Ferreras, M.; Jiménez, R. (2013). ¿Cómo se conceptualiza el patrimonio en los libros de texto de Educación Primaria? How Is Heritage Conceptualized in Primary School Textbooks? *Revista de Educación*, 361, pp. 591-618.
- Fontal, O. (2003). *La educación patrimonial. Teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2004). La dimensión contemporánea de la cultura. Nuevos planteamientos para el patrimonio cultural y su educación. En R. Calaf y O. Fontal (Coords.), *Comunicación educativa del patrimonio: referentes, modelos y ejemplos* (pp. 81-103). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2008). La importancia de la dimensión humana en la didáctica del patrimonio. En S. Mateos Rusillo (Coord.), *La Comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 79-109). Gijón: Trea.
- Fontal, O. (2011). El patrimonio en el marco curricular español. *Patrimonio cultural de España*, 5, pp. 21-44.

- Fontal, O. (2012). Patrimonio y educación: una relación por consolidar. *Aula de Innovación Educativa*, 208, pp. 11-13.
- Fontal, O. (2013). Estirando hasta dar la Vuelta al Concepto de Patrimonio. En *La Educación Patrimonial: Del Patrimonio a las Personas* (pp. 9-22). Gijón: Trea.
- Fontal, O.; Ibáñez, A. (2015). Estrategias e instrumentos para la educación patrimonial en España. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), pp. 15-32.
- Fontal, O.; Marín, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(3), pp. 483-500.
- Fontal, O.; Sánchez-Macías, I.; Cepeda, J. (2018). Personas y patrimonios: análisis del contenido de textos que abordan los enlaces identitarios. *Midas. Museos e Estudios Interdisciplinares*, 9. <<https://journals.openedition.org/midas/1474>>.
- Gil Carmona, F. (2018) *Museos y formación del pensamiento social en educación primaria: una propuesta de intervención didáctica*. UAB: tesis doctoral. <<http://hdl.handle.net/10803/650279>>.
- González-Monfort, N. (2006). *L'ús didàctic i el valor educatiu del patrimoni cultural*. Bellaterra, Tesi doctoral. Consulta on-line: <<http://www.tdx.cat/handle/10803/4673>>.
- González-Monfort, N. (2007). El valor educativo y el uso didactico del patrimonio cultural. *Educación primaria. Orientaciones y recursos (6-12 años)* (pp. 468/207-468/262). Barcelona: Wolters Kluwer España-Educación.
- González-Monfort, N. (2008). Una investigación cualitativa y etnográfica sobre el valor educativo y el uso didáctico del patrimonio cultural *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, pp. 23-26.
- González-Monfort, N. (2011). La presencia del patrimonio cultural en los currícula de educación infantil, primaria y secundaria obligatoria en España. *Patrimonio cultural de España*, 5, pp. 58-75.
- González-Monfort, N.; Pagès, J. (2003). La presencia del patrimonio en los currículos de Historia y Ciencias Sociales en la Enseñanza Obligatoria. En E. Ballesteros; C. Fernández; J. A. Molina y Moreno, P (Coords.), *El Patrimonio y la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Cuenca: AUPDCS.

- González-Monfort, N.; Pagès, J. (2005). Algunas propuestas para mejorar el uso didáctico del patrimonio cultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. *Journées d'études didactiques de la géographie et de l'histoire*. <<http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/apprentissages-et-didactique/patrimoine/gonzalez.pdf/view>>.
- Hanosset, Y. (2002). Transmissors de patrimoni. En AA. VV., *V Jornades de pedagogia del patrimoni monumental* (pp. 45-54). Reial Monestir de Santes Creus: Generalitat de Catalunya-Centre Unesco de Catalunya.
- Hanosset, Y. (2003). El Patrimoni, una eina lúdica de descobriment. En *VI jornades de Pedagogia del Patrimoni Monumental Actes-2003* (pp. 70-78). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Hernández, F. X. (2003). El patrimonio como recurso en la enseñanza de las ciencias sociales. En E. Ballesteros; C. Fernández; J. A. Molina; P. Moreno (Coords.), *El patrimonio y la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 455-466). Cuenca: AUPDCS-Universidad de Castilla La Mancha.
- Hernández, F. (2002). *El patrimonio cultural: la memoria recuperada*. Gijón: Trea
- Larouche, M.C. (2019). El uso escolar del patrimonio cultural en las ciencias sociales y la contribución de lo digital: algunas líneas de investigación en Quebec. *Reidics. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, pp. 20-41. doi: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.04.20>>.
- Lucas, L. (2018). *La enseñanza del patrimonio y de la ciudadanía en las clases de ciencias sociales: un estudio de caso en ESO*. Tesis doctoral, Universidad de Huelva.
- Magoga, A. (2017). Las representaciones sociales de los niños y niñas de Cajamarca (Perú) y Treviso (Italia) sobre el patrimonio cultural. UAB: tesis doctoral. <<https://hdl.handle.net/10803/664732>>.
- Marín, S. (2012). El patrimonio se crea y se transforma. Una investigación sobre como «accesibilizar» nuestro patrimonio a través de la educación. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 396-401). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.

- Martín, M. (2012). *La educación y la comunicación patrimonial: una mirada desde el Museo de Huelva*. UHU: tesis doctoral. <<http://hdl.handle.net/10272/6048>>.
- Martín, M.; Cuenca, J. M. (2015). Educomunicación del patrimonio. *Educatio siglo XXI, Actualidad y tendencias en educación patrimonial*, 33(1), pp. 33-53.
- Mateos Rusillo, S. M. (2008). Hacia una comunicación global del patrimonio cultural, o cómo potenciar su uso fomentando su preservación. En S. M. Mateos Rusillo (Coord.), *La comunicación global del patrimonio cultural* (pp. 19-52). Gijón: Ediciones Trea.
- Meneses Varas, B. (2017). El uso de testimonios en la formación del pensamiento histórico. Un estudio de casos de tres escuelas secundarias en Chile. En R. Martínez Medina; R. García-Morís y C. R. García Ruiz (Coords.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 687-696). Córdoba: AUPDCS.
- Morente, M. (1996). *El Patrimonio cultural: una propuesta alternativa al concepto actual de patrimonio histórico: aplicación al análisis de la Ciudad Jardín de Málaga*. Málaga, Tesis doctoral [Microforma].
- Muñoz, M. C. (1998). Conclusions et recommandations. En *Le patrimoine culturel et sa pédagogie : un facteur de tolérance, de civisme et d'intégration sociale. Actes du séminaire* (pp. 119-124). Bruxelles: Editions du Conseil de l'Europe.
- Nora, P. (1987). Patrimoine et mémoire. En G. Antoine, *Patrimoine et formation. Patrimoine et société contemporaine. Actes des colloques de la Direction du Patrimoine*. Paris: La VilletteMinistère de la Culture.
- Ortuño, J. (2012). El patrimonio en la escuela. La contribución del área de Didáctica de las Ciencias Sociales en España. En O. Fontal; P. Ballesteros y M. Domingo (Coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial. Mirando a Europa: estado de la cuestión y perspectivas de futuro* (pp. 94-103). Madrid: Instituto del Patrimonio Cultural de España.
- Pagès, J.; Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. En M. A. Jara (Coord.), *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas* (pp. 91-124). Río Negro: Educo.

- Pagès, J.; Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. Íber. *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 64, pp. 8-18.
- Pinto, H.; Molina, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educatio Siglo XXI*, 33(1), pp. 103-128.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Barcelona: Ariel.
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*. Vancouver, Canadá: University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship. European Issues in Children's Identity and Citizenship*, 7, CiCe (pp. 13-34). Stoke on Trent. Trentham Books.
- Santacana, J. (2015). El patrimonio, la educación y el factor emocional. En G. Solé (Coord.), *Educação Patrimonial: contributos para a construção de uma educação patrimonial* (pp. 17-34). Braga: CIED, Universidade do Minho (Ebook).
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, pp. 34-56.
- Santisteban, A.; González-Monfort, N. (2019). Education for Citizenship and Identities. En J. A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández y E. Navarro-Medina, E. (Coords.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 551-567). Hershey PA, USA: IGI Global. <<https://ddd.uab.cat/record/196202>>.
- Santisteban, A., González-Monfort, N.; Pagès, J. (2011). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia y P. L. Domínguez Sanz (Coords.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales. XXI simposio internacional de didáctica de las ciencias sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: AUPDCS.
- Santisteban, A., González-Monfort, N.; Pagès, J. (2019, en prensa). Critical citizenship education and heritage education. En E. J. Delgado-Algarra; J. M. Cuenca-López (Eds.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education*. Hershey PA, USA: IGI Global.

Seixas, P. (2006). Benchmarks of historical thinking: a framework for assessment in Canada. En P. Seixas, *The Historical Thinking Project*. <<http://historicalthinking.ca/>>.

Seixas, P. (2016). Are Heritage Education and Historical Thinking Compatible? Reflections on Historical Conscientiousness from Canada. En C. van Boxtel, M. Grever, S. Klein (Eds.), *Sentitive Past: Questioning Heritage in Education* (pp. 21-49). Oxford: Berghahn.



VISIBILIZANDO HETEROTOPÍAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS OTRAS HISTORIAS DESDE UNA CONCIENCIA HERMENÉUTICA GADAMERIANA¹

Visualizing Heterotopias for the Teaching of Other His(Her)Tories from a Hermeneutical Awareness by Gadamer

Laura Triviño Cabrera²

laura.trivino@uma.es

Universidad de Málaga. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 03/06/2019

Resumen: El presente estudio explora las posibilidades de incluir el concepto heterotopía de Foucault en la enseñanza de las otras historias, dado que se propone la visibilidad de los espacios que a lo largo del tiempo histórico pasado y presente han sido lugares de exclusión y que deben ser estudiados desde una nueva perspectiva en el que se empodere a esa otredad. Esa nueva perspectiva pasa por desarrollar una conciencia hermenéutica entendida por Gadamer como una fusión de horizontes pasado-presente y que plantee nuevos significados para proyectar espacios en un tiempo histórico futuro generados por una ciudadanía crítica y empática que la convierta gracias al proceso enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales como principal agente del cambio social.

Palabras clave: Heterotopía; Historia; Enseñanza; Conciencia hermenéutica; Utopía feminista; Gadamer.

Abstract: The present work deals with the possibilities of including Foucault's concept of heterotopia in the teaching of the other his(her)stories, given that the visibility of the spaces that throughout past and present historical time have been places of exclusion and that should be studied

¹ Este artículo es resultado de las investigaciones derivadas del Proyecto de Investigación LITMEC (Literacidad Multimodal y Estudios Culturales: hacia una educación ciudadana en la sociedad postmoderna) y el Proyecto de Innovación Educativa 17-172 Alfabetización Audiovisual para la Práctica Performativa de la Universidad de Málaga.

² <<https://orcid.org/0000-0001-8597-4952>>.

is proposed. from a new perspective in which that otherness is empowered. This new perspective is to develop a hermeneutical awareness understood by Gadamer as a fusion of past-present horizons and that raises new meanings to project spaces in a future historical time generated by a critical and empathic citizenship that places it thanks to the teaching-learning process of Social Sciences as the main agent of social change.

Keywords: Heterotopía; History; Teaching; Hermeneutical Awareness; Feminist Utopia; Gadamer.

SUMARIO: 1. Hacia una enseñanza postmoderna de la Historia o las Historias. 2. Generando conciencia histórica temporal pasado-presente-futuro: de la fusión de horizontes pasado-presente a la proyección hacia el futuro. 3. Heterotopías: recuperando la otredad temporal-espacial para la enseñanza de las otras historias. 4. Conclusiones: la enseñanza de las Historias para una ciudadanía crítica, empoderada y empática. 5. Referencias bibliográficas.

1. HACIA UNA ENSEÑANZA POSTMODERNA DE LA HISTORIA O LAS HISTORIAS

Desde hace años, investigaciones desde la Didáctica de las Ciencias Sociales (Gómez, 2000; Pagès, 2001; Santisteban, 2015; Ortega y Pagès, 2017, etc.) están contribuyendo a la deconstrucción de una educación ciudadana que se asienta bajo los principios del proyecto de modernidad donde se prioriza la enseñanza de la Historia con mayúsculas, única, universal, lineal y progresiva cuyo máximo protagonista es el «privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial» (Kincheloe, 2008, p. 39). Tal y como afirma Chomsky (2001), aunque pensemos que nos hallamos en una educación democrática, realmente no es así puesto que estamos ante «un modelo educativo colonial, muy elaborado, y diseñado fundamentalmente para formar a los maestros con métodos que devalúan la dimensión intelectual de la enseñanza» (p. 10). La educación ciudadana debe quedar desvinculada de la modernidad en su sentido de pertenencia a una nación (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2) y en su tradicional enfoque del aprendizaje basado en la transmisión de un contenido formalizado con autoridad intentado mostrarse como objetivo y neutral (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 153).

Desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, se plantea una educación para la ciudadanía que tenga como principios fundamentales: la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2). Siguiendo a García (2007), tendríamos como objetivo «defender una concepción de la ciudadanía que reconozca y acepte la diferencia con la representación de todas las identidades» (p. 237). Es así como recientes investigaciones, desde la Didáctica de las Ciencias Sociales, ahondan en las concepciones del profesorado-alumnado y en la exclusión/inclusión de la infancia, la juventud (Pinochet y Pagès, 2016; Pinochet, 2016) y las mujeres (Marolla, 2017; Marolla y Cartes, 2018) en el currículum de las Ciencias Sociales.

Es necesario que el futuro profesorado-alumnado se detenga en sí mismo, como sujeto de esta sociedad hipermoderna y observe si sus actitudes y valores son producto de su elección o son impuestos subliminarmente por esa estética de consumo (Lipovetsky y Serroy, 2015, pp. 26-27). Y, es así como quisiéramos enmarcar este estudio en aras de promover una educación para la ciudadanía en la postmodernidad. No obstante, ese enfoque postmoderno debe ser asumido desde el cuestionamiento en la línea de Žižek (2008). Este autor habla de cómo «la gran novedad de nuestra época post-política del *fin de la ideología* es la radical despolitización de la esfera de la economía» (p. 110), aceptándose como «simple imposición del estado objetivo de las cosas» (p. 110); bajo la apariencia de un «régimen *postpolítico* tolerante y multicultural» (p. 68) que neutraliza las reivindicaciones feministas, del colectivo LGTB, de las minorías étnicas, de la ecología... integrándolas como «estilos de vida» que tiene como trasfondo un capitalismo global que consigue ser aceptado.

Cuando hablamos de postmodernidad, nos situamos ante el resultado del fracaso del proyecto moderno ilustrado que si bien, para Habermas (1980), tiene que ser retomado y renovado –según Rorty (1991), esta idea no es más que una metanarrativa de la emancipación (pp. 253-254)–; para Lyotard (1986/1994) está destruido y liquidado. Y con esa destrucción de la modernidad, caerían los «meta-relatos», las «grandes narrativas» como son:

emancipación progresiva de la razón y de la libertad, emancipación, progresiva o catastrófica del trabajo (fuente de valor alienado en el capitalismo), enriquecimiento de toda la humanidad a través del progreso de la tecnociencia capitalista, e incluso, si se cuenta al cristianismo dentro de la modernidad (opuesto, por lo tanto, al clasicismo antiguo), salvación de las criaturas por medio de la conversión de las almas vía el relato crítico del amor mártir. (Lyotard, 1986/1994, p. 29).

Ante este contexto postmoderno, ¿cómo se presenta la enseñanza de la Historia? No estamos ante la enseñanza de esa única «Historia», sino de esas historias que se presentan en diferentes tiempos y en diferentes espacios. La otredad plantea una revisión del pasado y un repensar sobre su proyección hacia el futuro. Si estamos ante un proceso de deconstrucción de la enseñanza histórica, también atañe a la manera en la que se plantea la conciencia temporal histórica incluyendo pasado-presente-futuro partiendo de la conciencia hermenéutica gadameriana. Es así como proponemos la inclusión del concepto foucaultiano «heterotopía» para revisar los lugares históricos de exclusión de la otredad (mujeres, infancia, orientación sexual, minorías, etc.) y que sean visibilizados con el objeto de que sean empoderados en nuestro presente y nuestro futuro inmediato.

2. GENERANDO CONCIENCIA HISTÓRICA TEMPORAL PASADO-PRESENTE-FUTURO: DE LA FUSIÓN DE HORIZONTES PASADO-PRESENTE A LA PROYECCIÓN HACIA EL FUTURO

Concebimos la Didáctica de las Ciencias Sociales como una disciplina que aporta la adquisición de competencias de «pensamiento histórico» (Plá, 2005; Pagès, 2009, 2011; Santisteban, 2010; y Santisteban, González y Pagès, 2010) que son prioritarias y sólidas para alcanzar las competencias crítica, social y ciudadana. La educación para la ciudadanía pasa por tener como eje principal, una conciencia histórica-temporal basada en la relación pasado-presente-futuro (Pagès y Santisteban, 1998, p. 99) y a través de su organización en problemas sociales, forma el pensamiento crítico (Santisteban, 2011; Canals, 2013) que tiene como finalidad

formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (Santisteban, 2010, p. 35).

He aquí un eje fundamental por el que la Didáctica de las Ciencias Sociales se concibe como imprescindible para la enseñanza de las historias en la medida que las competencias de pensamiento histórico comprenden cuatro tipologías de conceptos (Santisteban, González, Pagès, 2010) que quedan vinculados desde el enfoque de la hermenéutica de Gadamer:

- La construcción de la conciencia histórico-temporal. ¿Cuál es el tiempo histórico representado? Como afirma Gadamer, «re-conocer no significa volver a ver una cosa que ya se ha visto una vez» (1975/2007, p. 88), se trataría de familiarizarse con aquello que se ha conocido. «Todo re-conocimiento es experiencia de familiaridad; y todas nuestras experiencias del mundo son, en última instancia, formas con las cuales construimos nuestra familiaridad con ese mundo» (Gadamer, 1975/2007, p. 89). La experiencia del «reconocer» implica observar la familiaridad de dicho tiempo histórico con la realidad presente del alumnado.
- Las formas de representación de la historia. ¿Cuáles son las narraciones históricas pasadas-presentes-futuras? ¿Cómo se construyen los escenarios, personajes y hechos históricos pasados-presentes-futuros? Gadamer habla de un «esfuerzo crítico» para dismantelar los prejuicios falsos que producen los malentendidos

frente a los prejuicios verdaderos bajo los cuales comprendemos. Frente a la concepción negativa de los prejuicios en la Modernidad, la regla hermenéutica contempla que toda comprensión parte de los prejuicios que se encuentran intrínsecos en nosotros/as mismos/as. Desprenderse de los prejuicios entraña un proceso en el que se estimulen dichos prejuicios, salgan a la luz, ante el diálogo con el tiempo histórico, la formulación de la pregunta (Gadamer, 1975/2007, p. 369).

- El aprendizaje de la interpretación histórica. ¿Cuáles son las fuentes históricas y textos históricos empleados? La regla hermenéutica se centra en «comprender el todo desde lo individual y lo individual desde el todo» (Gadamer, 1975/2007, p. 360). Pero este principio debe verse como un encuentro, un diálogo con diferentes opiniones y autocrítica; de manera que «el que comprende, no adopta una posición de superioridad, sino que reconoce la necesidad de someter a examen la supuesta verdad propia» (Gadamer, 1986/2010, p. 117). Esto quiere decir que un/a estudiante no adoptaría una conciencia histórica en el caso de imponer sus prejuicios.
- La imaginación/creatividad histórica. ¿Cómo la imaginación y la creatividad pueden promover el pensamiento crítico-creativo? Es en este momento, donde se crea la conciencia hermenéutica: fusión de horizontes pasado y presente. Toda comprensión histórica implica ganar un horizonte, entendiendo por este, «el ámbito de visión que abarca y encierra todo lo que es visible desde un determinado punto» (Gadamer, 1975/2007, p. 372). Asumir una conciencia histórica sería «ver el pasado en su propio ser, no desde nuestros patrones y prejuicios contemporáneos sino desde su propio horizonte histórico» (Gadamer, 1975/2007, p. 373). En este sentido, Gadamer explica que la exigencia hermenéutica conduce a que una persona se ponga en el lugar de la otra para poder entenderle, no conllevando la empatía. Así pues, un tiempo histórico remite a un horizonte histórico-pasado que debe ser comprendido desde nuestro propio horizonte-presente.

Pero no es suficiente contemplar el proceso enseñanza-aprendizaje de la Historia desde la fusión de horizonte pasado-presente; hay que incluir el tiempo histórico futuro, se debe contemplar «el presente es el lugar activo del cruce entre el pasado y el futuro, entre la historia por hacer» y el «ser afectado por el pasado» (Peñalver, 2005, p. 82). Se trata de imaginar una historia contrafactual, siguiendo la línea de los *future studies* y una educación para el futuro (Hicks y Slaughter, 1998; Anguera y Santisteban, 2012; Anguera, 2013; Santisteban y Anguera, 2013) que es considerada de gran potencial educativo (Jensen, 2005), necesaria para promover optimismo (Santisteban, 2011) y promotora del cambio social al imaginar otros mundos posibles (Triviño y Vaquero, 2019).

3. HETEROTOPÍAS: RECUPERANDO LA OTREDAD TEMPORAL-ESPACIAL PARA LA ENSEÑANZA DE LAS OTRAS HISTORIAS

En 1967, Michel Foucault propuso la heterotopología, entendida como

una ciencia –y sí, digo una ciencia– cuyo objeto serían esos espacios diferentes, esos otros lugares, esas impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos. Esa ciencia no estudiaría las utopías –puesto que hay que reservar ese nombre a aquello que verdaderamente carece de todo lugar– sino las heterotopías, los espacios absolutamente otros. (Foucault, 1967).

Foucault delimita tres tipos de espacios heterogéneos. En primer lugar, las utopías que aluden a un emplazamiento sin lugar real, donde se encontraría la mejor sociedad posible proyectada en contraste con la misma sociedad real en el mismo tiempo histórico en el que surge dicha idea utópica. En segundo lugar, podríamos tener una experiencia mixta a través de los espejos que desde la década de los 80, con el *Manifiesto Cyborg* de Haraway, se reinterpreta como un espacio virtual. Foucault expone que el espejo es una especie de «lugar sin lugar», «un espacio irreal que se abre virtualmente detrás de la superficie» (1967, p. 3). Por su parte, Haraway (1985/1995) presenta el cyborg como «posibilidad local que cumple una venganza global. Raza, género y capital requieren una teoría cyborg de totalidades y partes» (p. 310) porque las mujeres necesitarían una regeneración para una reconstitución que incluiría «el sueño utópico de la esperanza de un mundo monstruoso sin géneros» (p. 310). En tercer lugar, se encuentran las heterotopías que remiten a emplazamientos reales, a diferencia de las utopías, y que podrían responder a seis principios (Triviño, 2018):

1. «Desviación»: todas las culturas construyen heterotopías: crisis y desviación. Una enseñanza de la historia que incorpore aquellos espacios en los que se ubican los individuos cuyo comportamiento está desviado con respecto a la media o a la norma exigida. Son las casas de reposo, las clínicas psiquiátricas; son, por supuesto, las prisiones, y debería agregarse los geriátricos, que están de alguna manera en el límite de la heterotopía de crisis y de la heterotopía de desviación, ya que, después de todo, la vejez es una crisis, pero igualmente una desviación, porque en nuestra sociedad, donde el tiempo libre se opone al tiempo de trabajo, el no hacer nada es una especie de desviación. (Foucault, 1967).
2. «Función»: diferentes funciones de una misma heterotopía en el curso de la historia. Es el caso de aquellos espacios que pasaron de ser lugares de exclusión y marginación a lugares de empoderamiento y emancipación. Por ejemplo, la conquista del espacio público para las mujeres y cómo la enseñanza de la historia debe proponer la imaginación de una utopía feminista. En este sentido, cabe resaltar el «feminismo utópico» (Balaguer, 2016) –cuyos antecedentes se

- encuentran en Flora Tristán (1843)– que ahonda en la construcción histórica futura de la creación de espacios reales igualitarios.
3. «Múltiples espacios»: yuxtaponer en un solo lugar real múltiples espacios, múltiples emplazamientos que son incompatibles. Se situaría la visibilidad de múltiples espacios incompatibles entre sí pero que se erigen como lugares para la comprensión de las otras historias. Véase la oportunidad de revisar históricamente los espacios de exclusión y reivindicación para las mujeres y la naturaleza (Tardón, 2011).
 4. «Heterotopía del tiempo»: heterotopía y heterocronía, asociadas a cortes del tiempo. Espacios cuya exclusión puede permanecer de forma infinita o van cambiando según el período histórico y volver o no, a su significado originario en el que la otredad resultaba excluida.
 5. «Sistema de apertura y de cierre»: heterotopías suponen un sistema de apertura y uno de cierre que, a la vez, aíslan y las vuelve penetrables. Espacios que han supuesto para la otredad un sistema de apertura y de cierre que, a la vez, aíslan y las vuelven impenetrables dependiendo del tiempo histórico.
 6. «Espacio real perfecto»: lugares que son respecto del espacio restante una función desplegada entre dos polos extremos: creación de espacio de ilusión y espacio real perfecto. Estamos ante la cuestión de la construcción de espacios perfectos para determinadas clases y grupos sociales privilegiados; para determinadas civilizaciones; para la propia hegemonía global... frente a la visión de dichos espacios para clases y grupos sociales marginados; otras civilizaciones; la contracultura, etc.

Estos seis principios deben ser incorporados a la enseñanza de las Ciencias Sociales, incluyendo no solo su análisis y su deconstrucción; sino su propia construcción desde la perspectiva del alumnado. ¿Cómo imaginan las alumnas y los alumnos en el aula de Historia esos espacios de exclusión? ¿Cómo conseguir que los espacios de exclusión para la otredad y para ellas/os mismas/os se conviertan en espacios donde se proceda a su empoderamiento y emancipación? La enseñanza de las Historias debe incluir imaginar esos lugares futuros. Estos principios pueden ser implementados en propuestas didácticas en la formación inicial del profesorado. Para ello, se procede a analizar contenidos que aborden el currículum de las Ciencias Sociales desde la deconstrucción heterotópica. De tal manera que el futuro profesorado aúne un proceso enseñanza-aprendizaje tanto de la Historia que nos propone la legislación y los libros de texto, así como su investigación en el aula por parte del profesorado-alumnado que incluya las otras historias y los otros espacios desde diferentes textos (visuales, escritos, sonoros, dramáticos, etc.). En el caso de estudiantes del máster de profesorado de la especialidad de Ciencias Sociales de la Universidad de Málaga, se procedió a plantear la realización de propuestas didácticas basadas en el currículum de Historia que estuvieran vinculadas a las otras historias mostradas en la exposición *Utopías modernas* organizada por el Centro Pompidou de Málaga y otros recursos audiovisuales que permitieran proceder a realizar esa deconstrucción, como videoclips, películas o series; hasta llegar a la

propia producción audiovisual dando visibilidad a esos otros espacios por parte del profesorado en formación inicial de Ciencias Sociales. De modo que pasamos de un proceso enseñanza-aprendizaje lineal y universal de la Historia en el que el papel del profesorado-alumnado es pasivo y acrítico al proceso enseñanza-aprendizaje postmoderno de las historias donde el papel del profesorado-alumnado es activista y crítico.

4. CONCLUSIONES: LA ENSEÑANZA DE LAS HISTORIAS PARA UNA CIUDADANÍA CRÍTICA, EMPODERADA Y EMPÁTICA

Habiendo un cambio de orientación en la forma de investigar y escribir la historia, la historia del arte, la geografía y la filosofía, al introducir una historiografía desde el enfoque postmoderno –la caída de los metarrelatos (Lyotard, 1986/2005; 1989)–, propusimos incorporar las heterotopías que conducen a espacios de exclusión que deben ser revisados desde una conciencia temporal histórica pasada-presente-futura para reflexionar cómo evolucionan esos espacios y cómo construir nuevos espacios que empoderen a las mujeres –de ahí la importancia de incorporar la categoría género para el análisis histórico (Scott, 1986) y la historia feminista (Scott, 1999)–; las minorías étnicas, las civilizaciones, las culturas (Geertz, 1987); los colectivos excluidos (Foucault, 1977); la microhistoria (Ginzburg, 1981) y la infancia (Pérez y Sánchez, 2013). Se plantea una educación para la ciudadanía que tenga como principios fundamentales: la visibilidad de las identidades, la diversidad y la alteridad como cimientos sólidos sobre los que construir la democracia (Pagès y Santisteban, 2010, p. 2).

Es así como determinamos la prioridad de pasar de un «currículum oculto» (Jackson, 1991) a un «currículum postmoderno» para las Ciencias Sociales, entendiendo por este siguiendo las consideraciones de Acaso (2009) en torno a este término, que se trata de un currículum que se desplaza «desde las tendencias universalizantes de la modernidad hacia las tendencias pluralizadoras de la posmodernidad» (p. 137) y de esta manera, enseñar contenidos que promuevan el pensamiento crítico-creativo y social del alumnado (Santisteban, 2010, p. 46) y competencias críticas, empáticas, social y ciudadana desde una conciencia hermenéutica que genere utopías feministas para tiempos postmodernos.

Como dijera Fontana (2003), pasar de una enseñanza de espacios históricos cuyos protagonistas fueran «grupos dominantes –políticos, económicos y culturales– de las sociedades desarrolladas» (p. 19) a deconstruir dichos espacios, enseñando cómo estos pudieron, pueden y podrán incorporar la historia a los pueblos y grupos subalternos, incluyendo la mitad del género humano, las mujeres, la *herstory*.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Anguera Cerarols, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 27-35.
- Balaguer, M. L. (2016). Feminismo y Utopía. *Revista Universitaria de Cultura*, 19, pp. 90-93 Recuperado de <<https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/10985/Balaguer.pdf?sequence=1>>.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- Canals, R. (2013). Las noticias de actualidad: un recurso para desarrollar la competencia social y ciudadana en el alumnado de secundaria. En J. D. Matarranz, A. Santisteban Fernández y A. Cascajero Garcés (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 187-195). Alcalá de Henares: Ed. AUPDCS y Universidad de Alcalá.
- Chomsky, N. (2001). *La deseducación*. Barcelona: Gedisa.
- Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar? *Clío & Asociados*, 7, pp. 15-26.
- Foucault, M. (1967). De los espacios otros «Des espaces autres». *Conferencia en el Cercle des études architecturales*, 14 de marzo de 1967.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad* (3 vols.). México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1975/2007). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. G. (1986/2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México: Gedisa.
- García Ruiz, C. R. (2007). Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. R. M. Ávila, R. López, E. Fernández (Eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 335-345). Bilbao: AUPDCS.

- Ginzburg, C. (1981). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona: Muchnik.
- Gómez Rodríguez, A. E. (2000). Modernidad, postmodernidad y enseñanza de la Historia en la escuela obligatoria. *Historia. Revista trimestral de historia*, pp. 162-177.
- Habermas, J. (1980). Modernidad: un proyecto incompleto. En H. Foster (1985/2008), *La posmodernidad* (pp. 19-36). Barcelona: Editorial Kairós.
- Haraway, D. J. (1985/1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hicks, D. y Slaughter, R. (1998). *Futures Education: World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jensen, B.E. (2004). Counterfactual History and its Educational Potential. En P. Kemp (Ed.), *History in Education. Proceedings from the Conference History in Education. Held at the Danish University of Education*, pp. 151-158.
- Kincheloe, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. L. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- Lipovetsky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Lyotard, J. F. (1986/1994). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.
- Lyotard, J. F. (1989). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Marolla Gajardo, J. (2017). El profesorado chileno frente a la enseñanza del papel de las mujeres en la Historia. Desafíos y ventajas de la transformación de las prácticas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, pp. 81-90. doi: <<https://doi.org/13.1344/ECCSS2017.16.7>>.
- Marolla Gajardo, J. y Cartes Pinto, D. (2018). ¡Débiles y peligrosas! De-construyendo las relaciones de género en la enseñanza de las ciencias sociales. *Clío*.

History and History teaching, 44. Recuperado de <<http://clio.rediris.es/n44/articulos/20MarollaCartes2018.pdf>>.

Ortega Sánchez, D. (2017). *Las mujeres en la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales. Estudio de caso en formación inicial de maestros y maestras de Educación Primaria*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Director: J. Pagès Blanch. Recuperado de <<http://www.tdx.cat/handle/10803/457981>>.

Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P. Benejam y J. Pagès (Eds.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 152-164). Barcelona: ICE/Horsori.

Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la Historia y de las Ciencias Sociales? Apuntes para la comprensión de un debate. Éndoxa. *Series Filosóficas*, 14, pp. 261-288. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-20013C16A757-B6B9-4BE4-4DFC-B7D6C3DB93ED&dsID=hacia_donde.pdf>.

Pagès, J. (2009). «El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía». *Reseñas de Enseñanza de la Historia, Revista de APEHUN (Asociación de Profesores de Enseñanza de la Historia de las Universidades Nacionales. Argentina)*, 7, pp. 69-91.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, pp. 8-18. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/entrevista_educativa/PAPER_EDUCACION_PARA_LA_CIUADADANIA_PAGES.pdf>.

Peñalver, M. (2005). *Las percepciones de la comprensión*. Madrid: Editorial Síntesis.

Pérez Miranda, I. y Sánchez Blanco, L. (2013). Historia de la infancia, el pasado del futuro. *El Futuro del Pasado*, 4, pp. 33-37. <<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/137/128>>.

Pinochet Pinochet, S. (2016). ¿Niños, niñas y jóvenes son protagonistas de la Historia? Concepciones de profesores y estudiantes sobre la historia de niños, niñas y jóvenes. *Investigación Didáctica*, 15, pp. 49-59. doi: <<https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.5>>.

- Pinochet Pinochet, S. y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cuál es el protagonismo de los niños, las niñas y los jóvenes en el currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chile? El impacto del currículo en las ideas de los niños y de los jóvenes sobre su protagonismo en la historia. *Práxis Educativa*, 11(2), pp. 374-393. doi: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i2.0004>>.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México D. F.: Colegio Madrid/Plaza y Valdés.
- Rorty, R. (1991). *Habermas y Lyotard sobre la posmodernidad*. En VV. AA., *Habermas y la modernidad*. Madrid: Cátedra.
- Santisteban, A.; González, N.; y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. Ávila, P. Rivero y P. Domínguez (Coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Zaragoza: Institución Fernando el Católico y AUPDCS.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clio & asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 34-56. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf>.
- Santisteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar. J. En Pagès y A. Santisteban (Coord.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la Educación Primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Santisteban Fernández, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M. Hernández Carretero; C. R. García Ruiz y J. L. De la Montaña Conchiña (Coord.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura y AUPDCS.
- Scott, J. W. (1986). Gender: a useful category of historical análisis. *American Historical Review*, 91, pp. 1053-1075.
- Scott, J. W. (1999). *Gender and the Politics of History*. New York: Columbia University Press.
- Tardón Vigil, M. (2011). Ecofeminismo. Una reivindicación de la mujer y la naturaleza. *El Futuro del Pasado*, 2, pp. 533-543. <<https://www.elfuturodelpasado.com/ojs/index.php/FdP/article/view/83>>.

- Tristán, F. (1977). *Feminismo y Utopía*. [Primera Edición 1843]. Barcelona: Editorial Fontamara.
- Triviño Cabrera, L. (2018). Los «otros lugares» de Beyoncé como posibles espacios de colonización visual. *Actas XVIII Colóquio de Outono: Outros lugares: utopias, distopias, heterotopias*. 17 e 18 novembro 2016. Braga: Universidade do Minho.
- Triviño Cabrera, L. y Vaquero Cañestro, C. (2019). Didáctica de la Eutopía. De la caverna global a las aldeas glocales. En D. J. Semova (Ed.), *Entender el artivismo*. Oxford: Peter Lang.
- Žižek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur.

Página intencionadamente en blanco.



LA DIFÍCIL TAREA DE LA INTERCULTURALIDAD DESDE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS DE ARGENTINA, COLOMBIA Y CHILE

*The Difficult Task of Interculturality from the Social Sciences Teaching.
Comparative Analysis of the Programs of Argentina, Colombia and Chile*

Jesús Marolla¹

jesusmarolla@gmail.com

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Chile

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 04/07/2019

Resumen: El siguiente artículo es un estudio comparativo del currículo que se utilizan en la actualidad en los países de Argentina, Colombia y Chile en torno al trabajo de la interculturalidad. En el escrito se analiza y reflexiona, desde la literacidad crítica el tratamiento que se realiza a los textos, las actividades y las propuestas de enseñanza y de aprendizaje curriculares considerando las perspectivas teóricas sobre el multiculturalismo y la interculturalidad crítica definidas por Walsh (2012), Quijano (2000) y Tubino (2005). Se plantean las presencias y las ausencias en torno a los migrantes, las etnias indígenas y los afrodescendientes que forman parte de los relatos que se incluyen en los currículos, así como los roles y los discursos que se transmiten sobre sus acciones y participación en la sociedad. Los objetivos que se persiguen son reflexionar sobre la presencia y/o ausencia de las etnias y los grupos afrodescendientes en los currículos de dichos países y analizar el rol que se le asigna a dichos grupos en los documentos que forman parte del estudio. El presente trabajo forma parte de una investigación más amplia que se encarga de indagar sobre

¹ Orcid: <<https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>>. Investigador de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Doctor en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Master en Investigación en Educación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

las concepciones de los y las profesores de historia y ciencias sociales en establecimientos con presencia de estudiantes migrantes. Desde la didáctica de las ciencias sociales se reflexiona sobre los procesos y discursos sobre la inclusión, la migración, las etnias, los afrodescendientes y sus roles en la construcción de la historia.

Palabras clave: interculturalidad; multiculturalidad; currículo; inclusión; discriminación.

Abstract: The following article is a comparative study of the curriculum that is currently used in the countries of Argentina, Colombia and Chile about the work of interculturality. The paper analyzes and reflects, from critical media literacy, the treatment of texts, activities and curricular teaching and learning proposals considering the theoretical perspectives on multiculturalism and critical interculturality defined by Walsh (2012), Quijano (2000) and Tubino (2005). Presences and absences migrants, indigenous ethnicities and Afro-descendants that are part of the stories included in the curricula are presented, as well as the roles and speeches that are transmitted about their actions and participation in society. The objectives are to reflect on the presence and / or absence of ethnicities and Afro-descendant groups in the curricula of these countries and analyze the role assigned to these groups in the documents that are part of the study. The present work is part of a broader investigation that is in charge of investigating the conceptions of the teachers of history and social sciences in establishments with the presence of migrant students. From the didactics of the social sciences, we reflect on the processes and discourses on inclusion, migration, ethnicities, Afro-descendants and their roles in the construction of history.

Keywords: Interculturality; multiculturalism; curriculum; inclusión; discrimination.

SUMARIO: 1. Marco Teórico. 2. El currículo de Chile. Presencias y ausencia de la interculturalidad. 3. El currículo de Argentina. Programas de ciencias sociales y el de Formación Ética y Ciudadana. 4. El currículo de Colombia: una propuesta desde la interculturalidad. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. MARCO TEÓRICO

Para comprender el análisis realizado en el escrito, me posiciono y entiendo, desde la Didáctica, el fenómeno de la interculturalidad como un posicionamiento y un proceso que cuestiona las luchas hegemónicas que se han dado en la sociedad (Hall, 1997). No se puede comprender el proceso de la interculturalidad fuera de las redes de poder, las subjetividades y las políticas de identidad y los contextos en que se han performado.

Desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, los conceptos de ciudadanía e identidad han estado ligados a la formación de los estados-nación y la transmisión de una simbología nacional (Miralles y Gómez, 2017; Barton, 2010). El racismo ha sido, tradicional e históricamente, un fenómeno estructural que opera a través de diferentes concepciones y prácticas que ha establecido jerarquías en torno a las poblaciones culturales (Castillo, 2011).

a. *La escuela*

Castillo (2011) dice que la escuela ha sido y continúa siendo una de las estructuras e instituciones donde no solo se han dado las interacciones entre las distintas culturas, sino que es el espacio donde interactúan las hegemonías y las instancias de poder para producir y reproducir las categorías y las jerarquías raciales. La escuela ha contribuido a la generación de prácticas y saberes que han posicionado a un «hombre occidental y blanco» por sobre los aborígenes, mestizos y afrodescendientes.

La educación ha cumplido la función de producir y reproducir procesos que han permitido la transmisión de conocimientos que persiguen la conformación de identidades, roles y una cultura específica en la sociedad. De esa manera, la escuela funciona como un ente regulador de las jerarquías sociales y epistémicas a través de los contenidos, las prácticas y los discursos que se transmiten. Desde las políticas de reconocimiento (Castillo y Rojas, 2007), la escuela funciona como una estructura que persigue la legitimación de los esquemas de subordinación que se han instaurado en los proyectos de modernidad-colonialidad.

Las perspectivas raciales, de esa manera, son parte de los «contenidos» que se socializan y se transmiten a través del currículo y los materiales (Apple, 1991). Los contenidos relacionados a la visión inferiorizada de lo negro, lo africano, lo aborigen y lo mestizo forma parte de las prácticas y los discursos que se producen y reproducen en tales materiales de manera normalizada. Quijano (2000) al respecto, define lo anterior como «colonialidad del poder», donde a través de la raza se han construido escalas de identidades sociales con el blanco europeo en las jerarquías superiores, quedando los aborígenes y los negros en los últimos peldaños.

b. *¿Proyectos multiculturales o interculturales?*

Walsh (2004) dice que la multiculturalidad, en efecto, es parte de un proyecto político que se basa en el reconocimiento, la inclusión y la incorporación de la diversidad cultural no con fines de transformación, sino para mantener el *statu quo*. Para el caso actual, el *statu quo* viene a ser la ideología neoliberal. En efecto, dentro de distintos países se están llevando a cabo procesos de reconocimiento étnicos. La diversidad, en este sentido, es asumida como parte de las lógicas de la cultura dominante. Quijano (2000) y Castillo y Rojas (2007) destacan el énfasis entregado al multiculturalismo como expresión de una política de representación del capitalismo global.

Walsh (2011) afirma que existen tres perspectivas desde las cuales se pueden comprender los procesos y los fenómenos de la multiculturalidad y la interculturalidad: la relacional, la funcional y la crítica. La perspectiva relacional, dice referencia al contacto entre las culturas. Tal contacto podría darse en condiciones de igualdad

o desigualdad, de ahí que se asuma que la interculturalidad sea un proceso que ha existido históricamente en la sociedad (Walsh, 2011, p. 101). Tal perspectiva, suele minimizar los conflictos de poder y dominación que se han dado entre las culturas. Por aquello se limita la interculturalidad a las relaciones individuales por sobre las estructurales, naturalizando de esa manera los procesos de racismo y de discriminación.

La perspectiva funcional, se basa en los planteamientos de Tubino (2005). Tal perspectiva comprende las medidas tomadas por parte de los Estados, los gobiernos y otros organismos por el reconocimiento social de las etnias, los aborígenes, los afrodescendientes y los migrantes. Se propone el dialogo, la convivencia, la tolerancia y la inclusión, formulando una interculturalidad «funcional» al sistema. No existe cuestionamiento a las lógicas del modelo económico ni político existente (Walsh, 2011, p. 101). En efecto, tal perspectiva se enmarca en los procesos actuales del capitalismo global, donde a pesar de que se reconocen las diferencias, estas se vacían de su significado y se vuelven funcionales al orden capitalista y colonial. Castillo y Rojas (2007) dicen que, en este contexto, las políticas estatales promueven las reivindicaciones de las etnias y los grupos afrodescendientes, siempre que sean dentro de la matriz dominante, asistiendo a «novedosas formas de legitimación de una versión hegemónica de multiculturalismo» (Castillo y Rojas, 2007, p. 18).

Desde otra vertiente, la perspectiva crítica de la interculturalidad se posiciona desde el problema estructural colonial-racial. Se reconoce que se han construido jerarquías racializadas. Walsh (2011) dice que la interculturalidad debería ser una herramienta que aporte al proceso de subversión y transformación de las estructuras coloniales, de ahí que se base en las lógicas poscoloniales para comprender la problemática (Spivak, 2012). Se aspira, por tanto, a cambiar las estructuras, las condiciones de inferiorización, la racialización y los dispositivos de poder bajo los cuales se han reproducido las estructuras de segregación inter-culturas (Spivak, 2012; Walsh, 2011). Para conseguir la transformación social, por tanto, se debe trabajar, reflexionar y criticar los proyectos políticos y estructuras interculturales desde las diferencias ontológicas, políticas, epistémicas y económicas (Quijano, 2000).

c. *Currículum*

Existen numerosos estudios sobre el currículo y los manuales escolares que reflexionan en torno a la interculturalidad, entre los que se podrían mencionar: Soler (2008) y Mena (2009) en Colombia, Granda (2000) en Ecuador, Zárate (2011) en Perú y Balsas (2011) y Romero (2010) en Argentina. En general, concluyen que la escuela y la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se han encargado de producir y reproducir las estructuras raciales que han formado el racismo epistémico, marginando los saberes y reproduciendo los estereotipos y los prejuicios en torno a las poblaciones de origen africano como a las aborígenes.

Quijano (2014) afirma que se deben someter a reflexión desde una lógica decolonial que pretenda acabar con el racismo epistémico o como le llama, la «colonialidad del saber». Así, propone la deconstrucción de la historia que se ha formado por los dispositivos de poder (Foucault, 2001). Tal proceso, desde lógicas decoloniales, implica el cuestionamiento y reelaboración de los programas y el currículo desde perspectivas críticas (Spivak, 2012). Por ejemplo, Mena (2009), en sus estudios, afirma que los contenidos de algunos currículos escolares de ciencias sociales, en general, dan cuenta de una historia sobre los afrodescendientes fragmentada. Las ciencias sociales, para la autora, se basa en relatos etno y eurocéntricos, los cuales reafirman no solo los estereotipos y los prejuicios, sino que las lógicas y las jerarquías coloniales e históricas en torno a los grupos étnicos, así como hacia los afrodescendientes.

Foucault (2001) da algunas pistas para analizar los procesos de interculturalidad. El poder no es solo una imposición de la voluntad e intereses de unos pocos sobre otros. El poder usa tecnologías y lógicas que colonizan, modifican, transforman e imponen distintos mecanismos que pretenden la dominación global (Foucault, 2001, p. 32). Los procesos de jerarquía racial se podrían explicar como la organización de las estructuras y los mecanismos del poder en función de la estratificación social y global (Bourdieu, 1981).

En cuanto al trabajo con el currículo y los libros de texto, Miralles y Gómez (2017) dicen que son un «artefacto cultural» clave en los procesos de comprensión de las propuestas que provienen de las estructuras del poder (Miralles y Gómez, 2017, p. 11), ya que, desde tales espacios, se transmiten las ideas de identidad, cultura, política, entre otras. Los materiales, en general, no destacan la diversidad ni la otredad (Marolla, 2019; Marolla y Pagès, 2015). Se han presentado a los aborígenes y los afrodescendientes desde estereotipos que los asocian a seres «exóticos», «conflictivos» y/o «salvajes» (Soler, 2008). En esta construcción, se destacan acciones «anecdóticas» por sobre su participación en los «grandes procesos» donde destacan el hombre occidental, europeo y blanco. Se ha invisibilizado a los grupos étnicos y afrodescendientes de la construcción de la historia. La visibilización es bajo las estructuras «coloniales del poder» (Quijano, 2000), donde los roles y los lugares que ocupan las etnias aborígenes y los afrodescendientes dentro de la estructura global son impuestas por las lógicas del capitalismo mundial, la herencia colonial y las jerarquías raciales históricas de la larga duración (Fontana, 2002).

d. ¿Qué se entiende por Literacidad crítica? La perspectiva para analizar los textos

Ortega y Pagès (2017) comentan que por literacidad crítica entienden la «gestión de la ideología de los discursos históricos, al leer y escribir» o «los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizados, histórico, individual y social del código escrito, visual, sonoro o audiovisual» (Cassany, 2006,

p. 89; Ortega y Pagès, 2017, p. 102). Tosar y Santisteban (2016) afirman que a través de la Literacidad Crítica (LC) se puede analizar los currículos con una mirada crítica, lo cual colabora en establecer posiciones frente a temas controvertidos. Lo fundamental, como dice Santisteban (2015), es que desde la LC se den las herramientas a los estudiantes para que puedan leer las líneas (comprensión literal), leer entre líneas (comprensión inferencial) y leer tras las líneas (comprensión de la ideología) (Santisteban, 2015, p. 384).

Para el análisis del currículum, se considera lo que afirman Ortega y Pagès (2017), quienes dicen que al analizar los materiales utilizando las metodologías de la LC, se ahonda en la deconstrucción del relato social del presente, del pasado y del futuro. De esa manera, se puede reflexionar sobre las creencias, las representaciones y las prácticas sociales que se han formado.

e. Estrategias de análisis desde la Literacidad Crítica

No se puede desconocer, como afirman Zárata (2010) y Miralles y Gómez (2017) que los y las docentes se basan, para la planificación de sus clases, tanto en los libros de texto, como en el currículo preestablecido. Es necesario reconocer, de esta manera, lo que plantea Zárata (2010), quien afirma que los materiales responden, principalmente, a productos histórico-culturales, permeados por relaciones de poder, identidades y prácticas sociales.

Valle (2009) dice que las ideologías se transmiten a través de las lecturas y, en este caso, los materiales. Consideramos los aportes de la literacidad crítica, según los aportes de McLaughlin y DeVoogd (2004), ya que: a) se centra en los problemas y su complejidad; b) reflexiona sobre los usos del poder y promueve la reflexión y la transformación; c) examina diferentes perspectivas, contextos y puntos de vistas. Para el análisis y la reflexión, me posiciono bajo las preguntas que plantea Tosar (2018):

¿Quién está representado?

¿Qué voces faltan?

¿Quién se beneficia de esto?

¿Qué medidas podrías tomar en base al texto?

Fuente: Tosar (2018, p. 7).

Tosar (2018) dice que, en base a las preguntas anteriores, se pueden comprender los materiales más que como una lectura y escritura, como una práctica social educativa para aprender a interpretar los contenidos de los artefactos textuales,

analizar las ideologías de los discursos desde diferentes puntos de vista, reflexionar sobre los contextos, los silencios y considerar los posibles efectos de los mensajes. Finalmente, tales preguntas buscan promover una actitud de reflexión y acción en torno a las relaciones de poder que amagan los discursos, donde la LC «[...] es aprender a leer el mundo para denunciar si un discurso reproduce o resiste las desigualdades» (Tosar, 2018, p. 5).

2. EL CURRÍCULO DE CHILE. PRESENCIAS Y AUSENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD

El programa de estudio de historia y ciencias sociales, en sus bases plantea el reconocimiento a la diversidad como uno de los ejes primordiales para la educación primaria. En efecto, se reconoce que: «el docente debe tomar en cuenta la diversidad entre los estudiantes en términos culturales, sociales, étnicos, religiosos y respeto de las diferencias entre hombres y mujeres, estilos y ritmos de aprendizaje, y niveles de conocimiento». (MINEDUC, 2013a, p. 16). En efecto, las bases curriculares del Ministerio afirman que la educación en Chile debería contribuir al desarrollo de la propia identidad, reconociendo que «cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes» (MINEDUC, 2013a, pp. 30-33).

Las bases, en este sentido, proponen que los estudiantes puedan desarrollar habilidades de empatía y pertenencia a una comunidad, como así de respeto a la diversidad del país. No obstante, se proponen como contenidos el conocimiento de la historia familiar, los hitos, las tradiciones y la configuración de la sociedad chilena, así como de las costumbres locales y regionales. No se fomentan perspectivas de pensamiento crítico, o los espacios para generar las transformaciones ante las desigualdades por razones de discriminación de raza (Quijano, 2000).

Las bases, en efecto, plantean uno de sus apartados llamados «respeto y valoración de la diversidad humana», la cual pretende generar en los estudiantes la valoración y la conciencia en torno a la diversidad humana y cultural a fin de «lograr una sociedad más inclusiva» (MINEDUC, 2018, p. 18). En efecto, el objetivo primordial «busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otras, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades» (MINEDUC, 2018, pp. 30-33). Lo anterior, podría definirse por ejemplo enmarcado en la perspectiva crítica de Walsh (2012), no obstante, se generan diversas contradicciones y problemas en los programas de estudio (lo que se verá más adelante).

En el programa de estudio de segundo medio de enseñanza secundaria, el Objetivo de Aprendizaje (OA) 21, propone una serie de metas, entre las que se nombran las «[...] demandas de derechos de grupos históricamente discriminados

[...]»² (MINEDUC, 2013b, p. 196). Es más, en el OA25 se ahonda en el «reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras» (MINEDUC, 2013b, p. 249).

De ahí que los contenidos señalados tengan relación con la «propuesta de soluciones» para evitar las situaciones de discriminación, la relevancia de las leyes anti-segregación que existen en el ordenamiento jurídico chileno e internacional, así como la importancia de la diversidad humana para la convivencia y estabilidad social. No obstante, tales propuestas son comprendidas desde las estructuras raciales del sistema oficial, manteniendo el *statu quo* en torno a las desigualdades existentes (Quijano, 2000; Spivak, 2012).

Entre los contenidos que se proponen trabajar, la propuesta del programa de estudio de segundo básico de primaria se enmarca en el análisis de los derechos humanos y las demandas de las «personas pertenecientes a pueblos originarios, diversidades sexuales, con discapacidad, género femenino, entre otros, promoviendo el respeto y defensa de la igualdad de derechos esenciales de todas las personas» (MINEDUC, 2013b, p. 196). Se destaca que, aunque se propone la reflexión sobre las demandas de los pueblos aborígenes, no se sitúa la problematización a la luz de las estructuras sociales actuales, las cuales, como se ha visto, han sido instauradas desde lógicas coloniales. De ahí que, si se reflexiona sobre las demandas de los pueblos originarios, necesariamente se debería reflexionar desde una perspectiva decolonial en base a las jerarquías, las marginaciones y las desigualdades que se han perpetuado, producido y reproducido en la larga duración histórica (Fontana, 2012; Fraser, 2008).

Lo anterior da cuenta de que la propuesta ministerial está enfocada, en efecto, en la promoción de una enseñanza para el reconocimiento de la diversidad cultural, y en este sentido, los procesos de multiculturalidad. Se refiere como multiculturalidad, ya que la propuesta no refleja el desarrollo del pensamiento crítico ni perspectivas críticas (Walsh, 2012; Fraser, 2008; Quijano, 2014). Al contrario, se plantean argumentos, contenidos y objetivos desde lo que serían las perspectivas funcionales al sistema dominante, siguiendo los planteamientos de Walsh (2012).

Aunque se plantea una línea de Formación Ciudadana que propone que la educación se enfoque en dotar a los y las alumnas de habilidades y conocimientos para participar de manera activa y responsable en la sociedad, no obstante, la organiza-

² El OA21 en rigor está compuesto por: «Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros» (MINEDUC, Programa de Estudio 2.º Medio, 196).

ción curricular está enfocada en la educación cívica y la mantención de las estructuras sociales tradicionales. Las líneas tratadas dan cuenta que se propone la valoración de las instituciones públicas y privadas, los poderes del Estado, la Constitución, el sistema de elecciones, entre otros aspectos que dan cuenta de una formación cívica tradicional por sobre una formación para la ciudadanía y la enseñanza de la participación crítica.

a. Los objetivos y los contenidos en el currículo chileno

En cuanto al planteamiento de los contenidos, la línea de historia está enfocada en las perspectivas educativas tradicionales con altos contenidos políticos, económicos y militares (Marolla, 2014; Marolla, 2019). Los protagonistas son los hombres blancos occidentales y exitosos. En general, las personas en situación de pobreza, marginadas, migrantes y disidentes sexuales y representantes de la diversidad de género están ausentes en los contenidos propuestos para la enseñanza (McIntosh, 2005; Woyshner, 2002).

Entre los objetivos de aprendizaje del Programa de Estudio de Primero Básico de enseñanza primaria, se da amplio énfasis por ejemplo en el OA5 de «Reconocer los símbolos representativos de Chile (como la bandera, el escudo y el himno nacional), describir costumbres, actividades y la participación de hombres y mujeres respecto de conmemoraciones nacionales (como Fiestas Patrias, Día del Descubrimiento de dos mundos y Combate Naval de Iquique) [...]» (MINEDUC, 2013a, p. 122), todos los cuales están acompañados de contenidos que resaltan aspectos como la «unidad nacional», o los «grandes hombres» como «Cristóbal Colón» o «Arturo Prat» (MINEDUC, 2013a, p. 122).

Las expresiones culturales son tratadas a fin de graficar y dar cuenta de la «unidad nacional» y las «expresiones» como país. El programa pretende transmitir una identidad homogénea basada en un concepto determinado sobre el «ser chileno», excluyendo la diversidad, la heterogeneidad y las distintas culturas que conviven en el país. Por ejemplo, en el OA6, se señala que se pretende «conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de la Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia [...] y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional» (MINEDUC, 2013a, p. 122), de ahí que tales propuestas de objetivos podrían ser trabajadas y reflexionadas desde las problemáticas de la interculturalidad y sus interacciones con la sociedad chilena dominante, blanca y jerárquica. Sin embargo, se trabajan desde una perspectiva funcional al sistema dominante (Walsh, 2012), es decir, a la «identidad chilena» y las expresiones que la conforman.

El apartado que se incluye en cuanto objetivos a trabajar sobre la interculturalidad se encuentra entre los últimos referidos. El OA12 promueve el «conocer

cómo viven otros niños en diferentes partes del mundo por medio de imágenes y relatos, ubicando en un globo terráqueo o mapamundi los países donde habitan, y comparando su idioma, vestimenta, comida, fiestas, costumbres y principales tareas con las de niños chilenos» (MINEDUC, 2013a, p. 122). Cabe destacar que tal actividad se realiza desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012), donde se entiende la multiculturalidad en función de los parámetros predefinidos por la sociedad y las prácticas de la cultura, así como las prácticas discursivas y de sociabilización chilenas.

En segundo año de primaria, se profundiza en torno a la inclusión de las etnias indígenas. Desde el OA1 se propone «describir los modos de vida de algunos pueblos originarios de Chile en el periodo precolombino, incluyendo ubicación geográfica, medio natural en que habitaban, vida nómada o sedentaria, roles de hombres y mujeres, herramientas y tecnología [...] vivienda, costumbres [...]» (MINEDUC, 2013b, p. 47), y en el OA2 dice «comparar el modo de vida y expresiones culturales de pueblos indígenas presentes en el Chile actual (como mapuche, aimara, rapa nui), con respecto al periodo precolombino, identificando aspectos de su cultura que se han mantenido hasta el presente y aspectos que han cambiado» (MINEDUC, 2013b, pp. 47-48). Lo anterior da cuenta de que se incluye el estudio de las etnias aborígenes, no obstante, su tratamiento no promueve el pensamiento crítico ni la problematización de sus realidades. Al contrario, se insertan dentro de la estructura social dominante y definida por las jerarquías que ya han sido establecidas por la colonialidad. En efecto, se podría decir que se plantea un tratamiento desde una perspectiva funcional (Walsh, 2012), donde se propone su estudio dentro de las estructuras culturales, económicas y las jerarquías políticas.

En el OA3 y el OA4 del Programa de Estudio de Segundo año de Enseñanza secundaria, las ideas referidas anteriormente se reafirman. En el OA3 se plantea «Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.), y reconocer nuestra sociedad como mestiza» (MINEDUC, 2013b, p. 48). En el OA4 se plantea «reconocer y dar ejemplos de la influencia y aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena a lo largo de la historia» (MINEDUC, 2013b, p. 48).

En los objetivos anteriores, a pesar de que se propone el tratamiento de las etnias, los pueblos originarios y sus relaciones, entre otros aspectos, todas ellas son trabajadas desde una visión que reconoce a Chile como una sociedad mestiza, formada a razón de las interacciones entre los distintos pueblos (Quijano, 2000). Aunque lo anterior no deja de ser correcto, no se da énfasis a que, por ejemplo, la construcción del mestizaje o las interacciones en la actualidad no están exentas de conflicto, coyunturas y sometidas a discursos racializados donde la «identidad chilena» se erige como el constructo dominante por sobre las demás manifestaciones,

las cuales vienen a ser expresiones identitarias subordinadas a la identidad dominante.

En efecto, por ejemplo, en cuarto y séptimo año de primaria se da énfasis a las civilizaciones aborígenes americanas: Mayas, Incas y Aztecas. Se trabajan aspectos ligados a la ubicación geográfica, la organización política, las actividades económicas, las formas de cultivo, costumbres, entre otros aspectos. En efecto, los objetivos se enfocan en el reconocimiento geográfico e histórico de los pueblos aborígenes por sobre su incidencia en las estructuras coloniales y las jerarquías raciales que perduran hasta el día de hoy. Cabe destacar, que en el OA20 en séptimo año de primaria se propone el reconocimiento de «distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas» (MINEDUC, 2016, p. 72). Se destaca que en cuanto a la resolución de conflictos que se propone trabajar, los conflictos son trabajados fomentando una perspectiva de homogeneización y transmisión cultural de las jerarquías dominantes y el cómo se insertan en el *statu quo*.

Cabe resaltar que en quinto año de educación primaria, se encuentra el OA6 que plantea «explicar aspectos centrales de la Colonia, como la dependencia de las colonias americanas de la metrópoli, el rol de la Iglesia Católica y el surgimiento de la una sociedad mestiza» (MINEDUC, 2013c, p. 48), el cual se complementa al OA7: «explicar y dar ejemplos de las distintas formas en las que españoles y mapuches se relacionaron en el periodo colonial, considerando resistencia mapuche y guerra de Arauco, mestizaje, formas de trabajo (como encomienda y esclavitud), evangelización, vida fronteriza y sistema de parlamentos» (MINEDUC, 2013c, p. 48). En efecto, en el OA12³ se plantea el conflicto mapuche-español dentro de la visión occidental de la historia. Se propone la problemática desde la construcción historiográfica y problematizadora oficial, sin proponer las visiones, la historicidad y las perspectivas de los pueblos aborígenes.

Al respecto, a pesar de las propuestas de los objetivos, el énfasis entregado al OA6 promueve contenidos enfocados en las divisiones políticas administrativas, el sincretismo, las festividades y la conformación de la sociedad mestiza. De igual manera, el OA7 indaga la guerra entre mapuches y españoles, los procesos ocurridos durante la colonia, las formas de trabajo colonial, entre otros aspectos sin entrar en los conflictos actuales que viven los mapuches, ni las jerarquías establecidas desde la colonialidad. Como afirma Walsh (2012), la colonialidad es una estructura

³ El OA12 del curso de Octavo básico de educación primaria dice: «analizar y evaluar las formas de convivencia y los tipos de conflicto que surgen entre españoles, mestizos y mapuches como resultado del fracaso de la conquista de Arauco, y relacionar con el consiguiente desarrollo de una sociedad de frontera durante la colonia en Chile». (MINEDUC, Programa de Estudio 8.º Básico, 72).

de larga duración histórica, desde donde se han impuesto estructuras raciales de comportamiento, cultura y discurso basadas en los prejuicios de la piel y el origen étnico, las cuales han colaborado en la configuración de la sociedad actual (Tubino, 2005).

El resto de la organización de los cursos se rige bajo parámetros clásicos de la enseñanza de la historia: historia antigua, medieval, moderna, guerras mundiales, dando énfasis a temas clásicos, como la democracia, los juegos olímpicos, el comercio medieval, los héroes, entre otros aspectos (Marolla, 2019). Existe un alto contenido político de los temas que se trabajan, con algunas breves incursiones sobre el sistema democrático y la participación de las mujeres en el sufragio, el quiebre de la democracia y el «régimen militar»⁴. Para los últimos cursos, tanto tercero y cuarto año de enseñanza secundaria no dan cuenta de la inclusión de aspectos relacionados a la interculturalidad. Los objetivos y los contenidos se enfocan en procesos políticos, la constitución, el sistema democrático, las elecciones, los poderes del Estado, el Gobierno, el rol de las Fuerzas Armadas, el sistema económico, el mercado del trabajo y breves tratamientos a los Derechos Humanos desde una perspectiva política y como compromiso estatal a nivel nacional e internacional (Marolla y Pagès, 2015).

3. EL CURRÍCULO DE ARGENTINA. PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES Y EL DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

En el nivel inicial de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), se proponen entre los aprendizajes iniciales el «propiciar la conformación de identidad personal y colectiva, promoviendo el reconocimiento de culturas, lenguajes e historias personal, familiar, local, provincial, regional y nacional» (NAP, 2018a, p. 13). Los NAP del ciclo de Educación Primaria de Ciencias Sociales de los tres primeros años, en este sentido, ofrecen situaciones de enseñanza que se podrían enfocar en los planteamientos de la interculturalidad: «el proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural». El resto de los aprendizajes se enfocan en el aprendizaje del territorio, el trabajo, el medioambiente y el sistema económico, entre otros aspectos.

En específico, en los contenidos que se plantean para segundo año de secundaria, hay pocas referencias a la diversidad o la multiculturalidad. Solo se plantea en el apartado «en relación con las actividades humanas y la organización social», se sugiere trabajar desde el planteamiento del «conocimiento de que, en el mundo actual, conviven grupos de personas con diferentes costumbres, intereses, orígenes, que acceden de modo desigual a los bienes materiales y simbólicos (tomando

⁴ Cabe destacar que en el libro se menciona como «Régimen Militar» y no como «Dictadura».

ejemplos de nuestro país y de otros países del mundo)» (NAP, 2018b, p. 32). En efecto, la visión que se entrega es propuesta para analizar desde las lógicas construidas por la historia argentina, las estructuras coloniales y las jerarquías culturales definidas por los hombres blancos. Es posible afirmar que el tratamiento que se da es desde una perspectiva relacional (Walsh, 2012).

En el resto de la programación no se presentan atisbos o propuestas al tratamiento de los procesos interculturales. El programa está compuesto de contenidos ligados a los aspectos políticos, las formas de trabajo, el mercado, las actividades comerciales, el espacio geográfico, entre otros aspectos que formarían parte de la organización tradicional de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Marolla, 2014).

Por otra parte, en los programas NAP de «Formación Ética y Ciudadana» del Primer Ciclo de Educación Primaria, se ofrecen espacios, objetivos y aprendizajes enfocados en el tratamiento y reflexión de los procesos interculturales: «el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice la construcción sociohistórica de las mismas, para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad» (NAP, 2018c, p. 58). El programa propone, además, la: «reflexión en torno a la dimensión ética, política e intercultural de saberes de las diferentes áreas y de temas transversales [...]» (NAP, 2018c, p. 58).

En efecto, los objetivos propuestos desde el área de Formación Ética y Ciudadana fomentan la reflexión crítica, la participación democrática, la formación ciudadana, la construcción de los procesos de libertad, paz, solidaridad, igualdad, justicia, bien común, respeto a la diversidad, la importancia del dialogo para la solución de problemas, entre otros. Los contenidos que se incluyen dan cuenta de las iniciativas para trabajar desde la interculturalidad: «el reconocimiento de las diferencias personales y el respeto de las mismas en la interacción con los otros»; «el reconocimiento de diversas formas de prejuicios, de maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas de desconocimiento, negación y/o abuso sobre personas o grupos» (NAP, 2018c, p. 59), entre otros que ahondan en las propuestas sobre la reflexión en las aulas en torno a los procesos de la interculturalidad, las identidades, la discriminación y la justicia.

De manera similar, los NAP del segundo ciclo de Formación Ética y Ciudadana incluyen objetivos y aprendizajes enfocados en el análisis de la interculturalidad «el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias, en el marco de una concepción que enfatice su construcción sociohistórica, para valorar la convivencia en la diversidad» y «la reflexión en torno a la dimensión ética, jurídica, política y cultural de saberes de las diferentes áreas y de temas relevantes tales como: Educación Ambiental, Educación Vial, Educación para la Salud, Educación Sexual, Educación para la Paz, Educación Intercultural [...]» (NAP, 2018c, pp. 80-81), así como el resto de objetivos que tienen relación

con la participación, la autonomía, las situaciones de desigualdad y el respeto por la diversidad, entre otros aspectos que podrían enfocarse y plantearse desde las problemáticas de la interculturalidad (Tubino, 2005; Quijano, 2000).

Además de los contenidos antes mencionados, destacan los del tercer año de Formación que proponen espacios de análisis y de reflexión en torno a la interculturalidad y las identidades, tales como «el respeto y la valoración de las diferencias interpersonales, iniciándose en el reconocimiento de la diversidad de identidad y proyectos de vida –personales y/o colectivos–, que coexisten en diferentes contextos»; «el reconocimiento de diferentes formas de prejuicio, maltrato y/o discriminación, en situaciones cotidianas y/o ficcionales, distinguiendo, mediante la discusión grupal, la multiplicidad de causas, elementos, relaciones y modalidades que operan en estos procesos»; «la comprensión de los símbolos que expresan las identidades grupales, locales, regionales y/o nacionales y como construcciones históricas colectivas» (NAP, 2018c, pp. 63-64) y así como del segundo ciclo se destaca el contenido «el reconocimiento de la preexistencia de los pueblos originarios, de sus expresiones culturales, de sus cosmovisiones y sistemas valorativos [...]» (NAP, 2018c, p. 83).

Lo anterior, aunque no se podría enmarcar en una perspectiva crítica de la interculturalidad, según las categorías propuestas por Walsh (2012), representa un gran esfuerzo por problematizar las estructuras bajo las cuales se han trabajado e incluido tales temas y problemas. Los aprendizajes y los objetivos propuestos son amplios, lo que podría facilitar el planteamiento de actividades, estrategias y perspectivas por parte del docente, incluso, la promoción y reflexión de tales problemáticas desde una perspectiva crítica y transformadora⁵. Cabe destacar, por ejemplo, que los NAP del segundo ciclo de Formación Ética y Ciudadana consideran trabajar con los «Símbolos y conmemoraciones que expresan identidades y valores grupales, locales, regionales y/o nacionales como construcciones históricas colectivas (los escudos, las banderas, los pañuelos blancos, la cinta roja en la lucha contra el SIDA, la bandera multicolor del mutualismo, las banderas de los pueblos originarios, entre otros) [...]» (NAP, 2018c, p. 89).

Los otros objetivos y aprendizajes están relacionados con la democracia argentina, la importancia del diálogo, la división territorial-geográfica, la administración y organización del país, las instituciones, los derechos y deberes del ciudadano, los modelos económicos, entre otros temas que se pueden insertar en los modelos tradicionales de la enseñanza tradicional de la historia. Entre los contenidos propuestos relacionados al tratamiento de la interculturalidad, es posible señalar que se presentan para trabajar: «el conocimiento de los derechos de las minorías y de responsabilidad del Estado frente a situaciones de discriminación y violación de

⁵ Cabe destacar, de todas maneras, que tales contenidos no son trabajados en el área de Historia y Ciencias Sociales, sino que en el área de Formación Ética y Ciudadanía.

derechos» y «la reflexión y la comparación entre diversas manifestaciones culturales en las sociedades latinoamericanas, promoviendo el respeto y la valoración de la diversidad» (NAP, 2918e, p. 51).

Como se ha podido vislumbrar, los objetivos y los contenidos propuestos se enmarcan dentro de las estructuras dominantes de la historia argentina, donde no existen mayores espacios para la reflexión sobre lo establecido ni la formación del pensamiento crítico. En efecto, el análisis sobre la diversidad cultural es realizado desde lo que define Walsh (2012) como perspectiva relacional y perspectiva funcional, ambas en interacción. Lo fundamental del programa es entregar una formación en torno a contenidos clásicos como la política, la administración, la economía, las exportaciones, el trabajo, entre otros que figuran y dan relevancia a los hombres blancos, dominantes y exitosos, por sobre la historicidad de las etnias, los aborígenes, los problemas (Marolla, 2019), conflictos y otros que existen desde la colonialidad hasta el día de hoy en la sociedad argentina (Quijano, 2000; Walsh, 2012).

En los programas NAP del segundo ciclo de Educación Primaria de Ciencias Sociales, en relación a la formación en interculturalidad se propone el objetivo de: «la construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural» (NAP, 2018d, p. 44). De manera similar, los NAP del ciclo básico de Educación Secundaria de Ciencias Sociales incluyen algunas temáticas que se podrían llegar a relacionar con la interculturalidad: «La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos» (NAP, 2018f, p. 12). No obstante, tales temáticas son breves planteamientos sobre lo que sería la interculturalidad. Al contrario, la interculturalidad es trabajada desde las perspectivas oficiales de la historia y del Estado, sin problematizar ni cuestionar las bases del proceso histórico (Quijano, 2000).

Se destaca que el ciclo secundario ahonda en objetivos y aprendizajes que tienen relación con la democracia, la organización política de la sociedad argentina, la participación ciudadana y crítica, la resolución de problemas, el patrimonio, el territorio y los problemas medioambientales, entre otros. Todo lo que marca una diferencia con los objetivos y los aprendizajes tratados y trabajados en el ciclo primario. En efecto, las conexiones entre los temas es posible que promuevan, desde distintos enfoques, un análisis en mayor profundidad sobre la interculturalidad. No obstante, tales procesos son comprendidos desde las lógicas de la sociedad y la historicidad argentinas. Esto quiere decir que son trabajadas desde la perspectiva funcional (Walsh, 2012).

Entre los contenidos propuestos para trabajar, es posible mencionar «el análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento de uno o dos casos» (NAP, 2018f, p. 16). No obstante, a pesar de que tales objetivos son factibles de ser trabajados desde perspectivas críticas, el enfoque

ofrecido ahonda en temas tradicionales como los viajes europeos, el proceso de conquista española, la monarquía, la economía colonial, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial y los procesos de Independencia en América. Todos los cuales están enfocados en aspectos políticos, económicos y militares de la historia tradicional argentina. Para el segundo y tercer año los contenidos incluyen «el conocimiento de la diversidad cultural en la Argentina y la comprensión de los principales procesos de diferenciación y homogeneización en los sistemas de conocimientos y creencias, valores, prácticas y tradiciones, atendiendo a sus manifestaciones en distintas regiones y lugares del país» (NAP, 2018f, p. 18).

Los contenidos anteriores se insertan dentro de distintas materias que quedan a disposición del docente en cuanto al tratamiento a efectuar, por lo que no se da profundidad ni prioridad dentro del programa. Además, la propuesta de la interculturalidad es promovida desde las definiciones de la cultura argentina. Es decir, las estructuras jerárquicas son definidas desde la colonialidad, donde las etnias, los aborígenes, así como las migraciones, son tratadas desde las lógicas funcionales (Walsh, 2012) al sistema construido por la sociedad argentina, lo cual se pretende transmitir, producir y reproducir en la educación⁶.

En el ciclo básico de educación secundaria, los NAP de Formación Ética y Ciudadana ofrecen distintos objetivos y contenidos relacionados al trabajo con la interculturalidad. En efecto, se pueden mencionar «la valoración reflexiva de los aspectos comunes y diversos de las identidades comunitarias como aporte a una identidad nacional y regional (latinoamericana) abierta, plural y dinámica, como construcción sociohistórica resultante de procesos de luchas fácticas y simbólicas»; «la identificación y análisis ético de las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural» (NAP, 2018g, pp. 15-16).

En el tratamiento dado durante el ciclo de educación primaria, se fomenta el estudio de las problemáticas, la educación para la salud, educación ambiental, educación intercultural, entre otros. En tal contexto se fomenta la participación de los estudiantes en la construcción de la memoria, los Derechos Humanos y su defensa, la resolución de los problemas, la participación ciudadana, entre otras temáticas que posibilitarían el desarrollo del pensamiento crítico (Apple, 1991; Fraser, 2008).

Se puede destacar el contenido del «reconocimiento de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales de los pueblos originarios, los afrodescendientes y otras minorías a partir de las formas de resistencias de estos grupos en la actualidad» (NAP, 2018g, p. 17). Se hace énfasis a tal contenido, ya que se plantea desde el trabajo intercultural fomentando perspectivas críticas según las definiciones de

⁶ El resto de los contenidos se refieren al tratamiento de las problemáticas territoriales y medio ambientales, el conocimiento de los procesos de urbanización, la economía en Argentina y un alto énfasis en los distintos tipos de organización política nacional, desde las provincias, regiones y municipios, así como la inserción político-económica en el MERCOSUR.

Walsh (2012). En efecto, desde tal contenido se puede vislumbrar la apertura hacia el cuestionamiento y la reflexión en torno a los pueblos étnicos, así como los afrodescendientes desde las problemáticas que enfrentan en la actualidad, dando los espacios y las posibilidades educativas de analizar las estructuras de desigualdad establecidas desde la colonialidad y que han performado e invisibilizado a la otredad marginada por una construcción conformada por un grupo definido por los blancos, europeos, occidentales y colonizadores.

Tal contenido se complementa al resto de materias, las cuales promueven aprendizajes en defensa de los Derechos Humanos, la reflexión en torno al género, los medios masivos de comunicación, los derechos laborales, la violencia en la sociedad, la importancia de la diversidad, «la comprensión de las interrelaciones entre diversidad sociocultural y desigualdad social y económica, identificando representaciones hegemónicas de género, de orientación sexual, de nacionalidad, étnicas, religiosas [...]» (NAP, 2018g, p. 18), las que en su conjunto dan los espacios y las posibilidades de cuestionar y reflexionar sobre las estructuras de desigualdad establecidas en la sociedad en torno a las identidades, los grupos étnicos, los afrodescendientes y en general quienes han estado marginados de las estructuras de poder. No obstante, aunque los NAP generan aperturas de perspectivas hacia temas socialmente relevantes, siempre dependerá del tratamiento, las prácticas y las perspectivas que ofrezca el profesorado (Barton, 2010; Castillo, 2011).

4. EL CURRÍCULO DE COLOMBIA: UNA PROPUESTA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

A continuación, se analizarán los lineamientos curriculares Colombianos de Ciencias Sociales y la Cátedra de estudios Afrocolombianos. Esto resulta interesante, ya que ofrece una propuesta reflexiva enfocada en la multiculturalidad, las etnias y los grupos afrocolombianos.

a. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales

Los ejes del programa de enseñanza primaria y secundaria consideran esencial «lograr que la educación sirva para el establecimiento, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica» (MEN, s. f. a, p. 11). Para el programa resulta interesante destacar que se reconoce la labor de la escuela desde la formación de la ciudadanía y la participación por sobre la enseñanza de las disciplinas: «el objetivo del área de Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media no es formar o ayudar a estructurar científicos sociales: historiadores, geógrafos, sociólogos, economistas, entre otros, porque esa es una labor o función específica de la Educación Superior» (MEN, s. f. a, p. 13).

En efecto, uno de los objetivos y ejes centrales de los programas de primaria y secundaria es: «que las y los estudiantes afronten de manera crítica y creativa el conocimiento científico, tecnológico, artístico y humano que se produce [...] que comprendan la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas, responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas» (MEN, s. f. a, p. 13), lo que da cuenta de los esfuerzos de los programas enfocados en la formación para la ciudadanía participativa y crítica, y en especial, ser agentes capaces de «transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan –donde sea necesario» (MEN, s. f. a, p. 13). De esa manera, en el contexto de la inclusión de los temas sobre interculturalidad se plantea el reconocimiento desde perspectivas críticas sobre la diversidad: «formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una consciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y la diversidad existentes en el país y en el mundo» (MEN, s. f. a, p. 13). Lo anterior hace notar que se podría plantear el trabajo que pretende realizar el currículo colombiano desde las perspectivas críticas de la interculturalidad (Castillo, 2011; Walsh, 2012).

El programa propuesto está formado desde distintas perspectivas teóricas y epistemológicas que pretenden construir un currículo que, como dice el material, introduzca miradas holísticas y generen rupturas con el énfasis tradicional de la enseñanza de la historia. En este contexto, el programa propone como eje fundamental «reconocer los saberes de las culturas no occidentales, y aceptar el aporte de las minorías dentro de los distintos países para promover una ciencia que reconozca lo “multicultural” y lo intercultural; un reto que tendrán que asumir las Ciencias Sociales, es incorporar otras visiones de mundo en otras sociedades, por ejemplo, el manejo del agua y la tierra que tienen las comunidades indígenas» (MEN, s. f. a, p. 9).

En este contexto, además, se propone, como eje la enseñanza del futuro, la convivencia, los saberes universales frente a los saberes populares y locales y las tensiones en las disciplinas. Tales propuestas resultan interesantes de analizar ya que presentan la conflictividad, así como el reconocimiento de los procesos interculturales colombianos e internacionales. En efecto, los objetivos del programa pretenden enfocarse en la «comprensión y tratamiento de los problemas sociales» (MEN, s. f. a, p. 10).

Dentro de los planteamientos oficiales, el programa y en conjunto el Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconocen distintos ejes fundamentales de enseñanza. En torno a la interculturalidad, es posible mencionar el relativo a la «necesidad de priorizar los principios de calidad, equidad y reconocimiento de la diversidad en la educación y en los procesos educativos del país, como prácticas que pueden generar transformaciones de carácter social y cultural» (MEN, s. f. a, p. 43). Se entiende la diversidad como aquel contenido y objetivo que permite a los estudiantes reflexionar y criticar ante las desigualdades (Castillo y Rojas, 2007). Esto se condice con la prioridad en la fundamentación de las orientaciones curriculares para las ciencias sociales de Educación primaria y secundaria, las que

se definen como: «una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral» (MEN, s. f. a, p. 46).

En efecto, uno de los ejes relevantes dentro del programa es: «La Defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana» (MEN, s. f. a, p. 54). Según el programa, al respecto la educación colombiana se compromete de manera obligatoria a: «dar cabida en la escolarización a minorías sociales, étnicas y culturales, plantea por una parte el problema de la educación multicultural y por otra, el más amplio y significativo, de la capacidad de la educación para acoger la diversidad» (MEN, s. f. a, p. 55). Ante el objetivo propuesto, el programa reconoce que tienen que enfrentar problemas como la homogeneización y la normalización educativa y social que ha sido transversal históricamente (Castillo y Rojas, 2007; Castillo, 2011; Tubino, 2005).

b. *El Currículo Colombiano: Cátedra estudios afrocolombianos*

El programa se inicia desde el reconocimiento de que la multiculturalidad y la pluriétnicidad de los pueblos de América son procesos que siempre han estado presentes, no obstante, han adquirido visibilidad desde la educación y la política en los últimos años. Se reconoce que con la promulgación de la Constitución de 1991 y el reconocimiento de que el Estado tiene un carácter pluriétnico y multicultural, se generó un cambio en cuanto el respeto a la diversidad. En efecto, el programa se basa en que se debe: «construir así la democracia desde la perspectiva del conocimiento y reconocimiento de las demás culturas, sin perder la conciencia de la singularidad de la cultura propia, compromete fundamentalmente la educación. Es a ella a la que le corresponde formar ciudadanos y ciudadanas capaces de responder al tiempo, a la imperiosa necesidad de una conciencia nacional y mundial, y al afianzamiento de su propia identidad» (MEN, s. f. b, p. 2).

El programa considera dos líneas generales, la etnoeducación desde la realidad y esperanza de los pueblos indígenas y afrocolombianos, y el rescate de la educación de las Comunidades Afrocolombianas. Resulta interesante que el currículo reconoce la gran diversidad que existe en el país, la cual se materializa en sus creencias, costumbres, tradiciones, fiestas, música, danzas, entre otras expresiones.

La etnoeducación se reconoce como una política estatal y educativa fijada en la Constitución Política de 1991⁷. Se basa en el reconocimiento y la proyección de la diversidad étnica y cultural, la importancia de las lenguas y dialectos, así como la inclusión del bilingüismo, la protección de la identidad cultural y derechos de las

⁷ La Constitución Política de 1991 fija en la Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994 y en los Decretos Reglamentarios de 804 de 1995 y 1122 de 1998. El Estado reconoce el carácter multiétnico y pluricultural del país.

comunidades negras, entre otros aspectos. Se destaca que en los lineamientos curriculares se reconoce que en Colombia existen múltiples regiones con distintas expresiones culturales, como los Rom o Gitanos. Por ende, el programa reconoce que la interculturalidad es esencial para llevar a cabo procesos sociopolíticos de paz.

En los objetivos que guarda el programa⁸ destacan aspectos como el rescate de los saberes tradicionales de cada pueblo, el cambio metodológico desde perspectivas interculturales, el reconocimiento de las identidades ausentes, la reflexión en torno a los prejuicios y los estereotipos en torno a las diversidades étnicas y culturales, fomentar la etnoeducación en el país, así como fomentar las perspectivas afrocolombianas y étnicas con foco educativo (Castillo, 2011; Hall, 1997). De hecho, el programa afirma que gran parte de la «literatura afrocolombiana es oral; es por esto que la tradición y la literatura oral se debe rescatar, mantener y explorar como depositaria de la vida espiritual acumuladora de experiencias y conocimientos propios y constructora de memoria colectiva que no envejece» (MEN, s. f. b, p. 17).

Resulta interesante notar el tratamiento social que se da al término afro, así como a las comunidades étnicas en Colombia. En efecto, se dice que el «prefijo afro hace referencia a la herencia cultural africana que pervive en la memoria colectiva a través de distintos saberes y prácticas, sobre todo en la tradición oral, la memoria corporal, que incluye los gestos, la danza, las palabras, el arte, la música, los cantos, y su relación con la naturaleza. Es el pasado ancestral, elemento clave de su identidad étnica hoy» (MEN, s. f. b, p. 12).

Se afirma que los términos, en general, se han impuesto desde la otredad (Castillo, 2011). En estos marcos, el programa reconoce que los afrocolombianos son parte de la construcción del país y las luchas contra «la discriminación racial pero igualmente contra la injusticia social» (MEN, s. f. b, p. 12). Para el currículo, la inclusión de sus problemas destaca debido a que es un trabajo de «resignificación y redignificación de los ancestros y de sus descendientes en el presente, no es sim-

⁸ a) conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana; b) reconocer y difundir los procesos de reintegración, reconstrucción, resignificación y redignificación étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional; c) aportar al fortalecimiento de la identidad, autorreconocimiento y autoestima de los colombianos en el contexto del sentido de pertenencia a la nación colombiana; d) propiciar el desarrollo de actitudes de comprensión y respeto de la diversidad étnica y cultural existente en el país, proscribiendo los prejuicios y estereotipos discriminatorios; e) replantear los enfoques pedagógicos y didácticos que orienten la elaboración de textos y materiales de estudio en relación con la realidad del africano, afroamericano y particularmente de lo afrocolombiano; f) ayudar al proceso de desarrollo y consolidación de la etnoeducación en el país; g) plantear criterios para la formación y evaluación de docentes con el referente de la diversidad étnica y cultural de la Nación y; h) crear las condiciones para el desarrollo de la cátedra internacional afroamericana.

plemente un reencuentro con el pasado sino un reto ante el futuro de la Nación» (MEN, s. f. b, p. 12).

El programa entiende la etnoeducación no como una enseñanza que venga a sustituir los saberes ancestrales, al contrario, la propuesta nace desde la interculturalidad a fin de interrelacionar tales conocimientos con las distintas culturas y etnias presentes en el país. Al respecto, se reconoce la complejidad del trabajo desde la interculturalidad y la importancia del contexto educativo. Se afirma la complejidad de la enseñanza intercultural, no obstante, se plantea que: «la transversalidad es compleja y, por ende, no se puede reducir a selección de algunos contenidos temáticos afrocolombianos con la lógica de su organización en torno a asignaturas. El ejercicio de inserción de contenidos temáticos por áreas y niveles educativos lo deben hacer los propios maestros, considerando las realidades particulares regionales y de las instituciones escolares» (MEN, s. f. b, p. 24).

El currículo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos afirma que la etnoeducación es una rama que debe ser ofrecida en todos los programas de formación de docentes: «los temas y problemas étnicos y culturales no son solo de interés de las Ciencias Sociales y Humanas, también son de la competencia de las Ciencias Naturales y las Matemáticas» (MEN, s. f. b, p. 27)⁹.

5. CONCLUSIONES

A modo de conclusión es posible plantear algunas ideas relacionadas a los objetivos y las preguntas esgrimidas en un inicio a la luz del análisis y la reflexión realizada sobre los materiales educativos. Como dice Rösen (2005), la historia debe ser un conocimiento útil para las personas. Es decir, la enseñanza de la historia debe plantearse desde el potencial educativo para la formación de la ciudadanía. Como afirma García y De Alba (2009) la educación para la ciudadanía es un eje y un proceso fundamental con el fin de promover cambios en la sociedad. Miralles y Gómez (2017) coinciden al respecto y agregan que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales debe colaborar en problematizar los prejuicios y los estereotipos que se han construido en torno a las etnias, los migrantes y los afrodescendientes.

En cuanto al currículo de Chile, se propone en general, desde las bases el reconocimiento de la diversidad entre sus ejes para la educación primaria. Se prioriza la empatía, la identidad, la pertenencia a una comunidad y la valoración de la otredad. El fin del currículo se plantea desde la lucha contra la discriminación y la inclusión social. Todo ello en contraste a contenidos que proponen una

⁹ Lo anterior se complementa con lo dispuesto en el Artículo 58 del Decreto 804/95: «El Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas» (27).

historia tradicional enfocada en la historia familiar, los hitos, las tradiciones y las costumbres locales y regionales. Se propone la valoración de las instituciones y los poderes del Estado, la Constitución, entre otros aspectos que dan cuenta del fomento de educación cívica por sobre la formación para la ciudadanía (Marolla, 2014; Marolla, 2019).

Los contenidos, en este sentido, se enfocan en perspectivas tradicionales desde temas políticos, económicos y militares (Marolla y Pagès, 2015). Los protagonistas son los hombres blancos, occidentales y que tienen poder. En este contexto, son marginadas las etnias, los migrantes, los afrodescendientes, la diversidad de género, entre otros que no encajan en las estructuras de poder legadas desde la colonialidad. En efecto, la inclusión que se realiza sobre las culturas y la otredad es concebida desde la perspectiva funcional (Walsh, 2012), donde se pretenden trabajar las ubicaciones geográficas, los tipos de cultivo, los roles, las viviendas, entre otros aspectos que no fomentan el pensamiento crítico ni reflexivo. No se incluyen sus problemáticas, las luchas sociales que han ocurrido, los problemas en torno a la discriminación, la transmisión de prejuicios y estereotipos en torno a los migrantes, las etnias y los afrodescendientes, provocando un currículo tradicional y excluyente de la diferencia (Castillo, 2011; Quijano, 2000).

La perspectiva desde la que se trabaja el currículo chileno, así como los contenidos planteados, aunque se incluyen distintas visiones sobre los migrantes y las etnias, se hacen presente manteniendo el *statu quo* social, perpetuando las estructuras que posicionan a los hombres blancos con poder por sobre las etnias y los migrantes, quienes son visualizados de manera subordinada a la historia oficial y las perspectivas de quienes han performado el poder. Como dice Walsh (2012), las estructuras impuestas desde la colonialidad han perdurado durante la historia, basando los prejuicios y los estereotipos en condiciones raciales.

Lo anterior, se condice con lo que se plantea en el currículo de Argentina. No obstante, los NAP curriculares de tal país presentan dos perspectivas. Por un lado, desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, aunque se propicia la formación de la identidad personal, colectiva y se promueve el reconocimiento de las culturales, los lenguajes y la diversidad étnica, migrante y de los afrodescendientes, en los contenidos se encuentran pocas referencias al tratamiento de la interculturalidad. En general, el programa, los objetivos y sus contenidos, se componen de aspectos políticos, económicos y militares con protagonistas hombres, blancos y poderosos (Barton, 2010). Por lo anterior, es posible plantear que el currículum NAP está construido desde lógicas funcionales y relacionales según los modelos de Walsh (2012). La interculturalidad es tratada sin alterar las estructuras legadas desde la colonialidad, donde las etnias, los migrantes y los afrodescendientes son presentados de manera subordinada a una historia que se presenta de manera oficial y que invisibiliza las perspectivas y la historicidad desde la otredad (Castillo, 2011; Quijano, 2000; Fontana, 2002).

Por otra parte, en los NAP de «Formación Ética y Ciudadana» se ofrecen distintos espacios materializados en objetivos, contenidos y actividades que proponen la construcción histórica desde las perspectivas de las etnias, los migrantes y los afrodescendientes. Así, se incluyen materias sobre los Derechos Humanos, el género, la violencia y la importancia de la diversidad social. Por ejemplo, se sugiere el análisis de las identidades, los pueblos originarios, las cosmovisiones, las expresiones culturales, destacando las estructuras de discriminación, los prejuicios y los estereotipos que se han generado en la sociedad. Lo anterior es tratado con fines de reflexión y análisis a fin de que se propongan perspectivas de transformación ante las desigualdades sociales que existen. Desde ahí que sea posible plantear que tales programas varían entre las perspectivas funcionales y críticas de Walsh (2012) ya que se incluye la participación, así como el análisis en torno a las situaciones que han generado problemáticas sociales que, en especial, han marginado a la diversidad étnica, migrante y afrodescendiente (Castillo, 2011; Castillo y Rojas, 2007). No obstante, en algunos espacios se plantea una enseñanza que no cuestiona las estructuras sociales dominantes legadas desde la colonialidad (Quijano, 2000).

En cuanto al análisis del currículo colombiano, es posible afirmar que genera un planteamiento innovador respecto a los programas de los países anteriores. En efecto, se propone en sus bases que la educación debe colaborar para la formación ciudadana, la convivencia pacífica y el reconocimiento de las etnias, los migrantes y los afrocolombianos. El currículo promueve, así, que los estudiantes puedan empoderarse de manera crítica ante las desigualdades sociales, las discriminaciones y las exclusiones. Cabe destacar que el programa se plantea desde perspectivas que reconocen que el conocimiento ha sido construido desde lógicas occidentales, por lo que sus planteamientos se enfocan en posicionar lo multicultural como un conocimiento que ha sido invisibilizado por las estructuras coloniales occidentales. Es interesante, de ese modo, que el programa se plantea desde el rescate de la historicidad de las minorías que han sido ausentadas y subordinadas tradicionalmente por los grupos dominantes (Fraser, 2008; Quijano, 2014; Romero, 2010).

En una perspectiva similar, se debe mencionar que el currículo colombiano incluye un amplio programa, como se ha visto, sobre el rescate de la historicidad, sus perspectivas locales, así como su cultura y cosmovisión. Por ello, la misma constitución de Colombia se reconoce como pluriétnica y multicultural, a fin de dar las posibilidades educativas para el tratamiento y la inclusión desde los marcos de la democracia y la lucha contra la discriminación, los prejuicios y los estereotipos en torno a los afrodescendientes, los pueblos indígenas y la diversidad cultural (Barton, 2010; Castillo y Rojas, 2007; Spivak, 2012). Aunque el currículo reconoce la compleja tarea de incluir la interculturalidad desde perspectivas que propongan la transformación del *statu quo*, a la vez plantean que es una tarea fundamental para lograr la justicia social (Fraser, 2008; Spivak, 2012).

Es posible decir que ambos programas colombianos son planteados desde las perspectivas críticas de Walsh (2012), donde se propone la transformación de las desigualdades, la etnoeducación y el posicionamiento del protagonismo de las etnias, los migrantes y los afrodescendientes desde su historicidad. Tal práctica sería un ejercicio de cuestionamiento en torno a las lógicas socioculturales legadas desde la colonia y que perduran hasta el día de hoy en cuanto subordinación, invisibilización y discriminación de la otredad, por lo que resulta interesante la propuesta desde los programas colombianos y los marcos jurídico-constitucionales que se ofrecen desde el reconocimiento de la diversidad (Spivak, 2012; Fraser, 2008; Woysner, 2002).

A pesar de que se planteen currículos desde perspectivas críticas, relacionales o funcionales según las categorías de Walsh (2012), es sabido que el currículo funciona de modo prescriptivo y condicionante ante las prácticas que se realizan. Ante tal escenario, es fundamental que la formación del profesorado sea desde lógicas que reconozcan la importancia de la inclusión de la interculturalidad y sus problemas. El currículo debería estar alineado a prácticas docentes desde perspectivas críticas que persigan la transformación de las desigualdades, la lucha contra los prejuicios, los estereotipos y, sobre todo, el empoderamiento y la participación de la ciudadanía en la lucha por la justicia social y el reconocimiento de las identidades, las etnias, los migrantes y los afrodescendientes dentro de las estructuras tradicionales que las han marginado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. W. (1991). *Ideología y currículo*. Madrid: AKAL.

Balsas, M. S. (2011). Negritud e identidad nacional en los libros escolares argentinos: Del surgimiento del sistema nacional de educación al bicentenario. *Estudios Sociológicos*, 29(86), pp. 649-686.

Barton, K. (2010). Historia e identidad: el reto de los investigadores pedagógicos. En *Metodología de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 13-28). Zaragoza: Instituto Fernando el Católico-AUPDCS.

Bourdieu, P. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama.

Castillo, E. (2011). La letra con raza, entra. Racismo, textos escolares y escritura pedagógica afrocolombiana. *Pedagogía y Saberes*, 34, pp. 61-73.

- Castillo, E. y Rojas, A. (2007). Multiculturalismo y políticas educativas en Colombia ¿interculturalizar la educación? *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), pp. 11-24.
- Fontana, J. (2002). *La historia de hombres*. Barcelona: Crítica.
- Foucault, M. (2001). *Defender la sociedad*. México: FCE.
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 6(4), pp. 83-99.
- Granda, S. (2000). *Textos escolares e interculturalidad: la representación de la diversidad cultural ecuatoriana*. Tesis de maestría, Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos, Mención en Estudios de la Cultura. Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Hall, S. (1997). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del otro. En E. Restrepo, C. Walsh y V. Vich (Eds.), *Stuart Hall Sin Garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 419-446). Bogotá: Enviñón Editores.
- Marolla Gajardo, J. (2014). ¿Aún son invisibles las mujeres? Análisis de la presencia de la historia de las mujeres en los libros texto de secundaria chilenos. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una Mirada al Pasado y un proyecto de Futuro, investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 305-314). Barcelona: UAB servei de publicacions.
- Marolla, J. y Pagès, J. (2015). Ellas sí tienen historia. Las representaciones del profesorado chileno de secundaria sobre la enseñanza de la historia de las mujeres. *Clío & Asociados*, 21, pp. 223-236.
- Marolla Gajardo, J. (2019). La Didáctica de las Ciencias Sociales y el problema de la ausencia de las mujeres y su Historia. Reflexiones en torno a un estudio de casos para transformar las prácticas de enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), pp. 1-21.
- McIntosh, P. (2005). Gender Perspectives on Educating for Global Citizenship. En N. Noddings, *Educating Citizens for Global Awareness* (pp. 22-39). New York: Teachers College Press.

- McLaughlin, M. y DeVoogd, G. (2004). *Critical literacy. Enhancing Students. Comprehension of text*. USA: Scholastic.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (s. f. b). Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales: Cátedra de Estudio Afrocolombianos. Bogotá: MEN.
- MEN. Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Serie Lineamientos Curriculares Ciencias Sociales. Bogotá: MEN.
- Mena, M. I. (2009). La ilustración de África, los africanos y las africanas en los textos escolares de ciencias sociales. Rasgos para el caso colombiano. En, *Seminario Internacional sobre Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile, noviembre de 2008. Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2013a). Programa de estudio 1º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2013b). Programa de estudio 2º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2013c). Programa de estudio 5º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2016). Programa de estudio 7º Básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2018). Bases Curriculares 1º a 6º Básico, Santiago: Gobierno de Chile.
- Miralles, P. y Gómez, C. (2017). Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas, *Historia y Memoria de la Educación*, 6, 9-28.
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018a). Nivel Inicial, Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018b). Nivel Inicial, Segundo año. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018c). Nivel Inicial, Formación Ética y Ciudadana. Segundo año. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.

- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018d). Nivel Primaria, Ciencias Sociales. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018e). Educación Primaria, Segundo ciclo, Ciencias Sociales. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018f). Educación Secundaria, Ciclo Básico, Ciencias Sociales. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.
- NAP. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. (2018g). Educación Secundaria, Ciclo Básico, Formación Ética y Ciudadana. Argentina: Ministerio de Educación de Argentina.
- Ortega, D. y Pagès, J. (2017). Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 102-117.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, (Ed), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires, FLACSO.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-cultural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: Clacso.
- Romero, A. (2010). Educación por y para indígenas y afrocolombianos: las tecnologías de la etnoeducación. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(4), pp. 167-182.
- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A. M.ª Hernández Carretero, C. R. García Ruiz y J. L. de la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las Ciencias Sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación. El caso de la representación de indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de Ciencias Sociales en Colombia. *Discurso & Sociedad*, 2(3), pp. 642-678.
- Spivak, G. (2012). Feminism and Critical Theory. En G. Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*. London: Routledge.

- Tosar, B. (2018). Literacidad crítica y enseñanza de las ciencias sociales en primaria: profe, las bolsas de plástico no son medusas. *REIDICIS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 4-19.
- Tosar, B. y Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en Educación Primaria. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 674-683). Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria-AUPDCS.
- Tubino, F. (2005). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En N. Fuller (Ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades* (pp. 51-76). Lima: RDCSP.
- Valle, A. (2009). El trabajo con fuentes y el desarrollo del pensamiento crítico. En Chile, Ministerio de Educación, *Seminario Internacional Textos Escolares de Historia y Ciencias Sociales, 2008* (pp. 129-149). Santiago: Ministerio de Educación.
- Walsh, C. (2004). Políticas (inter)culturales y gobiernos locales: experiencias ecuatorianas. En, *Políticas culturales urbanas: experiencias europeas y americanas*. Bogotá: IDCT/Alcaldía Mayor.
- Walsh, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Pensamiento decolonial: teoría crítica desde América Latina*. Buenos Aires: Cátedra Florestan Fernández, Clacso.
- Walsh, C. (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. Lima: Bellido.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas, *Visao Global, Joaçaba*, 15(1-2), pp. 61-74.
- Woyshner, C. (2002). Political History as Women's History: Toward a More Inclusive Curriculum. *Theory and Research in Social Education*, 30(3), pp. 354-380.
- Zárate, A. (2010). *La lectura crítica en los libros de texto de Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Zárate, A. (2011). Las representaciones sobre los indígenas en los libros de texto de Ciencias Sociales en el Perú. *Discurso & Sociedad*, 5(2), pp. 333-375.



LA CIUDAD EN LA HISTORIA. ENSEÑAR SU PASADO, PRESENTE Y FUTURO EN LAS AULAS DE SECUNDARIA

The City in History. Teach Your Past, Present and Future in the Classrooms of Secondary Education

Antonio Pérez Largacha¹

Antonio.perezlargacha@unir.net

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). España

Fecha de recepción: 27/02/2019

Fecha de aceptación: 10/06/2019

Resumen: A lo largo de la historia las ciudades, grandes o pequeñas, han sido el resultado de una construcción social, de un proceso político y de unas dinámicas culturales, al tiempo que han tenido una función económica e ideológica. Conocer la historia de nuestras ciudades, y de los centros urbanos que caracterizan a otras culturas, resulta de gran importancia para valorar el presente y la realidad donde vivimos, contribuir a una educación para la ciudadanía y, también, para preparar a los estudiantes para los retos del futuro. En las ciudades aprenden la mayoría de los estudiantes de secundaria y, según indican todos los informes, será donde viva el 80% de la población mundial en pocos años. Igualmente, el mundo laboral, actual y futuro, está cada vez más en relación con el mundo de unas ciudades que son, y serán, los verdaderos motores económicos de la economía, el trabajo y la vida de las personas. El propósito de este trabajo es vincular el conocimiento del pasado a los estudiantes de secundaria a través de las ciudades con los retos del presente y las perspectivas de futuro.

Palabras clave: Ciudad Histórica; Educación ciudadana; Educación cultural; futuro; Edificios educativos.

Abstract: Through history, cities, large or small, have been the consequence of a social construction, a political development and cultural dynamics, while taking an economic and ideological meaning. Knowledge the history of our cities, and of the urban centres that characterize other cultures, is relevant to value the present and the reality where we live to contribute to an education for citizenship and, also, to prepare students for encounters with the future. Most of the high school

¹ <<https://orcid.org/0000-0002-4459-394X>>.

students learn in cities and, according to all reports, will be where 80% of the world's population lives in a few years. Likewise, the laboral world, contemporary and future, is increasingly interrelated to the world of cities that are, and will be, the true economic drivers of the economy, work and life of people. The purpose of this paper is to relationship the knowledge of the past to high school students across the cities with the tasks of the present and forthcoming perspectives.

Keywords: Historic Cities; Citizenship Education; Cultural Education; future; Educational Buildings.

SUMARIO: 1. Pervivencias y enseñanza de la historia de las ciudades. 2. La ciudad del pasado. 3. La ciudad del presente. 4. La ciudad y educación para el futuro. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

1. PERVIVENCIAS Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE LAS CIUDADES

Historiográficamente la temática sobre el origen, función y forma que han asumido las ciudades a lo largo de la historia siempre ha suscitado un gran interés y generado intensos debates, aunque lógicamente sin incluir problemas y realidades que en la actualidad existen en torno a las ciudades, como la ecología o aspectos sociales y económicos que ni se percibían por entonces (Kolb, 1992; Munford, 2014). Pero muchas realidades que concurren en las ciudades actuales han existido desde la antigüedad, por lo que su conocimiento no solo ayuda a entender la historia de las ciudades, también a comprender el presente y lograr que los estudiantes estén preparados para tomar las decisiones que van a influir en cómo serán los centros urbanos del futuro en los que vivirán.

Las ciudades se han considerado como ejemplos, unas fotografías fijas de las sociedades, de su organización, lugares desde donde las élites, gobernantes o no, tutelan los destinos políticos y donde se toman las decisiones que afectan a otras realidades y lugares, como sucedía en la antigua Roma o en los actuales círculos financieros de Londres, Nueva York o Tokio.

En las ciudades ha sido donde las manifestaciones artísticas que impregnan a cada cultura siempre han encontrado y disfrutado su lugar de expresión, donde las muestras de religiosidad han tenido sus principales cauces de expresión, han sido los espacios donde las manifestaciones de apoyo, o protesta, ante las clases dirigentes se han expresado, o donde siempre se han celebrado las principales actividades relacionadas con el ocio y los espectáculos. Pero estos y otros muchos aspectos, como todo lo concerniente a su abastecimiento, sus infraestructuras, las condiciones de salubridad o la seguridad siempre han existido en torno a los centros urbanos, como lo están en las ciudades en las que vivimos y, lógicamente, estarán en las ciudades del futuro.

La ciudad como ejemplo y manifestación cultural y civilizadora está presente a lo largo de todos los contenidos históricos que se estudian a lo largo de secundaria, también en primaria, desde la aparición de las primeras sociedades urbanas en Egipto y Mesopotamia hasta la actualidad. Sin embargo, hasta la revolución

industrial, la historia de las ciudades se analiza desde el prisma de unos planos urbanísticos donde se ubican las principales edificaciones que se corresponden con los cascos históricos que conservan las ciudades.

Es precisamente con la Revolución industrial, al igual que nuestros sistemas de enseñanza, cuando se considera que las ciudades comenzaron a adquirir muchas de las manifestaciones y características que se suelen asociar, y encontrar, con las ciudades actuales; la aparición de industrias, un crecimiento demográfico que generó nuevas necesidades, el aumento de las desigualdades internas, la aparición de los ensanches urbanísticos y de nuevos barrios, incluidos los obreros, la necesidad de unas infraestructuras o la aparición de unos servicios, entre otras muchas expresiones asociadas a una nueva forma de vida, como los museos.

Pero algunas, si no todas, de las características de la ciudad industrial de la que nos consideramos herederos pueden ya encontrarse en períodos anteriores. Siempre ha existido la necesidad de unas industrias para satisfacer las demandas de una población urbana que requería de un abastecimiento, así como desigualdades internas, o han sido los lugares donde epidemias y enfermedades tuvieron un mayor impacto, al tiempo que las ciudades siempre han generado unos residuos, han sido el lugar de enfrentamientos internos y han demandado unas infraestructuras.

Como en tantos otros aspectos relacionados con las Ciencias Sociales, los diferentes campos de estudio y conocimiento de la ciudad se han ido separando y se abarca desde la historia, el arte, la geografía o la sociología, con ramificaciones actuales como la ecología. La principal consecuencia de ello es que explicar y entender las ciudades como un fenómeno histórico y cultural ha perdido su carácter holístico. Se ha olvidado que las ciudades son unas creaciones humanas en las que se expresan y encuentran todas las manifestaciones posibles de una sociedad, no solo aquellas materiales o físicas que se conservan, también los sentimientos, vivencias o experiencias de sus habitantes; la ciudad como una entidad que tiene vida propia y es un reflejo de las sociedades que en ellas habitan.

Por esta razón creemos necesario proceder a recuperar una visión global de la ciudad, de lo urbano, para acercar su comprensión a los estudiantes y que adquieran los conocimientos necesarios para que en el futuro sean reflexivos, ya que serán sus futuras actitudes y decisiones las que influyan, condicionen o determinen las particularidades que tendrán las ciudades en las que van a vivir y trabajar. Como en todas las manifestaciones de la historia, conocer el pasado para explicar y entender el presente es necesario, pero también hay que avanzar en formar cómo podrá ser el futuro, al tiempo que se pueden introducir temáticas sociales y actuales (Pineda-Alfonso, 2015; Santisteban, 2017), que siempre han existido en torno a las ciudades.

También creemos que el urbanismo, el origen, desarrollo, presente y futuro de la ciudad es una temática que, como muchas otras, debería trabajarse de una forma interdisciplinar, desde todas las áreas de conocimiento, tanto de las humanidades

como de las ciencias, conociendo por ejemplo el impacto que los avances científicos, de todo tipo, han tenido en la vida urbana.

Es por ello que podría trabajarse en las aulas con planteamientos pedagógicos basados en la resolución de problemas, realizando los estudiantes un proceso de indagación y aprendizaje autónomo, siempre guiados por el docente, que les permita llegar a comprender y entender todo lo que les rodea, dónde viven y, por qué no, cómo pueden cambiar o llegar a ser sus condiciones de vida en las ciudades en un futuro muy próximo y contribuir de esa forma a dotar de un contenido formativo a conceptos tan usuales como el de «ciudadanía global» (García Ruiz, Arroyo y Andreu (Eds.), 2016).

Del mismo modo, creemos que también se fomenta el trabajo colaborativo, la discusión y el debate, ya que no todos los estudiantes, ni docentes, tienen las mismas concepciones o anhelos de cómo debería ser la vida en las ciudades. Una discusión, elaboración conjunta de los conocimientos adquiridos para establecer una relación con futuras dinámicas posibles, al tiempo que se transmite que el futuro de las ciudades radica, en una parte importante, en su capacidad para trabajar juntos a partir de un conocimiento, de una capacidad crítica y social.

Explicar y entender el fenómeno urbano permite poder llegar a establecer una relación de proximidad y cercanía entre los contenidos curriculares y los estudiantes, buscar una empatía con las temáticas de estudio que siempre es beneficiosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Endacott, 2014; Jensen, 2008).

Conocer lo que les/nos rodea y entender que el cómo y dónde viven tiene un pasado y ha vivido unos cambios que han moldeado su presente por factores políticos o económicos, consigue que sean conscientes de la importancia que tiene para su propio futuro conocer su historia; entender los diferentes factores que influyen en el devenir de las ciudades implica a los estudiantes en su propio aprendizaje (Pagés, 2005).

Para ello no se trata solamente de conocer el plano, la retícula urbana, también las características formales que las ciudades han ido adquiriendo, o perdiendo, en función de unos avances tecnológicos, de unos cambios en la economía o, simplemente, por la incidencia que tiene la existencia o no de unas infraestructuras. Todo ello influye en la existencia, o carencia, de unos servicios, de poder disponer de unos espacios para el ocio o de algo tan actual como el tener acceso a una vivienda.

Es decir, a través de la historia conocer el presente y estar preparados, formados, para el futuro, trabajando temáticas cercanas que, además, pueden contrastar en sus propios ambientes familiares y sociales, una involucración de gran importancia en la formación integral de los estudiantes (Castillo, Felip, Quintana y Tort, 2014).

Toda ciudad, sea grande o pequeña, tiene un pasado, una historia, que además forma parte de la memoria cultural y colectiva de lugar donde se vive. Una memoria que ha servido, y lo sigue haciendo, de legitimación o diferenciación respecto a

otros en las escuelas (Pagès, 2008), lo que siempre ha existido en la historia (Gruen, 2011). Un sentido de historia o de colectivo urbano que se engloba en otra realidad y memoria cultural mayor, la del país o estado al que se pertenece, no debiendo olvidar la importancia que ha tenido en la educación la formación de identidades nacionales o supranacionales, como el tener una forma de vida occidental o no (Carretero, Asensio y Rodríguez Moneo (Eds.), 2012; Seixas, 2017).

Unas dinámicas que siguen existiendo, pero la realidad actual es que las tendencias urbanas, culturales y de todo tipo están cada vez más imbricadas con realidades y memorias culturales de otros países y continentes. Por ello es importante que los estudiantes conozcan también la historia, el urbanismo de otras sociedades y sus realidades para adquirir una conciencia cívica y social en relación con el mundo y la sociedad en la que van a vivir.

En íntima relación con las ciudades está el patrimonio, cuyo concepto también ha evolucionado y que en la actualidad no debe ser entendido solamente como algo alusivo a los edificios, lugares o espacios que nos transmiten la memoria del pasado, o lo que del pasado se nos ha preservado (Fontal, 2013), sino como un conjunto que se engloba y debe entenderse dentro de su entorno geográfico; el patrimonio como un conjunto entendido de una forma holística (Martínez de Pisón, 2017).

Las ciudades del pasado, presente o del futuro no pueden entenderse sin dicho entorno, sin el paisaje que las rodea, con su clima y las actividades económicas que en ellas se han realizado históricamente y que, como el urbanismo, está viviendo cambios cada vez más rápidos y transformadores. Un entorno de las ciudades que cada vez depende más de otros entornos geográficos, sean próximos o no y que influyen en el comercio, en la economía o el turismo, pero también en el cambio climático y del medio geográfico, siendo por ello necesario también abandonar la visión etnocentrista o eurocentrista dominante en el currículo (Prats Cuevas, 2017, p. 30).

2. LA CIUDAD DEL PASADO

La ciudad es transmitida en las aulas en la mayoría de las ocasiones como una de las manifestaciones culturales más importantes de la historia, pero de una forma muy descriptiva, sin profundizar o plantear, aunque sea mínimamente, aspectos vinculados a cómo era la vida cotidiana, el simbolismo de sus construcciones o las infraestructuras que en ellas existían.

Por otro lado, en ocasiones el docente piensa y aduce que hay que estudiar y conocer lo que se ha conservado, no siendo posible abarcar temáticas, realidades o problemáticas actuales al no haber todavía una perspectiva histórica, así como ser en ocasiones temáticas que pueden producir situaciones conflictivas en el aula o en los entornos que rodean a los centros educativos, en especial las familias. Pero

estas temáticas son las que desde la didáctica de las Ciencias Sociales se proponen para que sean trasladadas al aula, aprovechando y utilizando el pasado como escenario de referencia, reflexión y conocimiento para percibir situaciones y problemas que existen en la actualidad y que tendrán, inevitablemente, consecuencias en un futuro próximo (Moreno-Vera y Monteagudo (Eds.), 2019).

Es cierto que del pasado solo nos han llegado algunas manifestaciones, pero como plantearemos, ahora disponemos de unos recursos y herramientas tecnológicas que nos permiten reconstruir ese pasado, visualizarlo al tiempo que sentir cómo era la vida diaria en las ciudades o en el interior de las casas, al tiempo que transitar por las calles y conocer las infraestructuras urbanas que existían. De esa forma los estudiantes realizan una inmersión en la historia, la sienten y viven para aprender de una forma holística.

Conocer la historia de su ciudad, o de cualquier otra de su entorno y memoria cultural, los prepara para valorar e intuir cómo puede cambiar su ciudad en el futuro, plantearse que en todo momento se pueden llegar a producir unas dinámicas que cambian y afectan a la vida de las ciudades y de sus habitantes (Lin, 2011).

En la actualidad las grandes ciudades están monopolizando muchas de las dinámicas y avances que se están produciendo, pero ¿cuántas ciudades que fueron importantes en un momento histórico están ahora en declive? ¿por qué se ha producido dicho cambio? ¿qué retos se plantean para el futuro?

En todas las ciudades hay unas evidencias históricas que pueden ir desde el paleolítico hasta la arqueología industrial, un patrimonio que permite plantear preguntas en relación con las razones estratégicas, políticas, comerciales, ambientales, agrícolas o de otro tipo que explican dicho pasado, con sus auges y declives hasta llegar al presente.

Si lo que se plantea es la mera descripción de cómo eran las ciudades y cuáles eran y son sus edificios más representativos, aquellos que nos han llegado, se hace difícil llegar a entender, o plantearse, todos los aspectos simbólicos y vinculados a la memoria cultural que están presentes en ellos, las explicaciones se quedan en lo material y lo concreto.

Esto es además lo que los estudiantes de Ciencias Sociales identifican con los hechos históricos, las fechas o personajes protagonistas de la historia, es decir, una mera memorización del pasado que piensan no les aporta nada para su futuro y conocimiento, máxime cuando actualmente pueden acceder a esos datos memorísticos en cualquier momento y situación. Pero si ahondamos en las razones, significados o las curiosidades que nos aportan las fuentes históricas sobre las ciudades, crearemos una relación especial y de empatía con nuestros estudiantes, comprobarán como sus habitantes tenían unas preocupaciones y necesidades comunes a las suyas.

En todas las ciudades existe al menos un archivo donde pueden consultarse los documentos que han ido dando forma a la ciudad, incluyendo en estos también

las fotografías, periódicos o las fuentes sonoras. De esa forma se puede establecer un vínculo, una relación entre los centros escolares y su propio entorno urbano a través de asociaciones y centros culturales, de las juntas de distrito y de las bibliotecas. Igualmente, el conocimiento adquirido y elaborado se puede trasladar a dichos centros culturales y sociales, convirtiendo a los estudiantes en protagonistas, no solo de su aprendizaje, también de su transmisión.

En esta misma línea también se pueden establecer dinámicas de trabajo con los ambientes familiares de los estudiantes, que a través de su memoria y experiencias conozcan cómo era la vida en las ciudades hace unas décadas. Ello permite establecer unos vínculos y relaciones próximas que sirven de motivación al estudiante, al tiempo que aprende a trabajar con unas fuentes primarias y secundarias y conoce la alfabetización visual, como cada generación percibe y siente lo que le rodea, no debiendo olvidar la importancia que tiene lo visual en el aprendizaje de los estudiantes.

De esa forma se transmite a los estudiantes que todo lo que se efectúa, construye y se ve siempre ha transmitido unos mensajes. Así, ¿qué mensajes comunicaban las construcciones del pasado a sus sociedades?, ¿cuáles en estos momentos? Se trata de ver, oír y pasear por un barrio, de situar a los estudiantes en situaciones concretas para que puedan valorar el pasado y buscar analogías con el presente, así como las diferencias que existen en los mensajes debido al paso del tiempo. Desde el siglo XIX fueron los museos los encargados de conservar y transmitir las identidades, pero esa función también la pueden ejercer las ciudades (Gonzalez-Sanz, 2015).

En definitiva, preguntar a las ciudades, a sus restos arqueológicos, arquitectónicos, urbanísticos y a su entorno geográfico para conocer qué hay detrás de todo ello, eliminar la distancia que hay entre los hechos, los restos del pasado y, por ejemplo, la vida cotidiana (Cuenca, Estepa y Martín Cáceres, 2011), pudiéndose plantear preguntas como:

- Quién/es y dónde se toman las decisiones, por qué y para qué, procediendo a establecer paralelos y diferencias con el funcionamiento administrativo municipal actual.
- Cómo se organiza toda la infraestructura que era necesaria para obtener los materiales necesarios, dónde y cómo se trabajaban, cómo se construía. Una infraestructura que puede extenderse a todo lo relacionado con los trabajadores ¿de dónde eran? ¿se trasladaban de ciudad en ciudad? ¿dónde residían? ¿cuáles eran sus condiciones de vida y consideración social? ¿podría equiparse con movimientos migratorios actuales?
- La obtención de unos materiales y recursos implica unos medios de transporte, de almacenamiento. Igualmente, si se obtenían en las cercanías de las ciudades ¿cómo cambió su explotación el entorno geográfico?
- Cómo era el mantenimiento de dichos edificios, qué necesidades tenían.

- ¿Qué aportaban las construcciones a la ciudad? –desde peregrinaciones a viajes de negocio, solucionar trámites administrativos o acudir a espectáculos–, estableciendo semejanzas con realidades actuales.
- Cómo influían en la vida de la ciudad, en su ambiente.
- Qué servicios se necesitaban tener para dar una respuesta al sustento de la población, cubrir sus necesidades médicas o de vivienda.
- Unas construcciones que estaban decoradas y tenían un mobiliario, ¿se desarrollaron centros artísticos? ¿qué aporta tener una actividad cultural a la ciudad?
- La seguridad en las ciudades, las condiciones de vida de la población.

Estas y muchas otras preguntas, adaptadas a cada entorno urbano y sus características, pueden plantearse como objeto de investigación, conocimiento y de una forma interdisciplinar. Se puede trabajar con novelas, relatos o historias que describan la vida en las ciudades en cualquier momento de su historia, con la música que era característica de cada momento histórico, con los mensajes que a través del arte o de la decoración urbana se transmitían, grabar y conservar fuentes orales de personas, documentar la vida cotidiana a través de fotografías e incluso realizar reconstrucciones (Lloch Molina, 2015).

Con todo ello la intención que se busca es transmitir a los estudiantes que las ciudades eran, y siguen siendo, espacios con una vida propia que han evolucionado y se han transformado debido a los avances y cambios producidos a lo largo de la historia; lo mismo que acontece en la actualidad cuando se están poniendo las bases de lo que serán las ciudades del futuro.

Un espíritu y vida propia de las ciudades que siempre ha tenido sus luces y sombras, sus barrios diferenciados por la riqueza o la pobreza, sus espacios donde la población se divertía, sus mercados, sus redes de comunicación, aspectos actuales que siempre han existido, buscando así similitudes que despierten la curiosidad e interés de los estudiantes (Treagust y Duit, 2015).

Toda ciudad ha tenido espacios dedicados al espectáculo o la diversión. Desde los anfiteatros romanos a los corrales de teatro del barroco donde el conjunto de la sociedad, no las élites, podían manifestar sus opiniones. En todos ellos, existía una capacidad de aforo, se vendían productos para ser consumidos, se garantizaba una seguridad, había robos, se producían expresiones a favor y en contra de los gobernantes, requerían de una mínima infraestructura dedicada a los espectadores, etc. Por todo ello, se pueden establecer similitudes con todo lo que requieren en la actualidad los espectáculos deportivos o musicales que se celebran en nuestras ciudades y cómo según la importancia de dicho espectáculo se mide y transmite la importancia de la ciudad.

Todas las ciudades han tenido espacios para las celebraciones religiosas en diferentes épocas del año, como sucede en la actualidad, desde las fiestas patronales

a posibles procesiones o romerías ¿qué mensajes se transmiten? ¿refuerzan la identidad de la comunidad y su memoria cultural? ¿influyen en la vida de las ciudades?

También en todas las ciudades hay reflejo de la preocupación que a partir de las donaciones siempre han realizado personas o instituciones, el evergetismo que existió desde la Antigüedad y a través del cual las personas o instituciones buscaban un reconocimiento público, pudiéndose establecer paralelos con los grandes pabellones multifunción actuales financiados por empresas.

Unas ciudades que tienen unas construcciones emblemáticas sean las mismas de carácter público o privado, unas fiestas y tradiciones. En muchas ocasiones las mismas influyen o incluso condicionan la visión que desde fuera de esas ciudades se tiene de las mismas, los estereotipos, siendo una oportunidad para trabajar las ideas previas que tienen los estudiantes de secundaria, máxime en la nueva ecología del aprendizaje que son las redes sociales (Coll, 2013). ¿Qué creen que opinan otros estudiantes de su ciudad y de los que en ella viven? ¿se corresponde con la realidad?, una pregunta que puede realizarse a la inversa ¿se corresponde lo que ellos piensan de otras poblaciones con la realidad? Un ejercicio que parece sencillo, pero siempre resulta difícil ponerse en el lugar de otros, siendo de utilidad para entender mejor cómo son las realidades y entiendan cómo se crean, fijan y expanden los estereotipos, haciéndoles ver y comprender la importancia que tiene conocer la realidad y desarrollar una capacidad crítica.

En esta misma línea se puede trabajar los estereotipos e imágenes que se tienen de otras sociedades o países ¿se corresponden con la realidad?, una línea de trabajo que consideramos muy importante y necesaria en la búsqueda de unas identidades que no se limiten solo a lo más cercano, también a lo que existe en otros lugares para favorecer el entendimiento y el respeto, lo que es importante en una sociedad cada vez más globalizada.

A lo largo de la historia todas las capitales han querido transmitir un poder, una imagen, al tiempo que siempre han sido un ejemplo de modernidad, de avance respecto al pasado ¿no sucede lo mismo en la actualidad? Como señalan Gideon, Leger y Sert (1993), los monumentos son marcas humanas que se crean como símbolos de sus ideales, intenciones y acciones, por ello son imágenes de un pasado que originan una herencia para las futuras generaciones, siendo un vínculo de relación entre el pasado, el presente y el futuro.

Igualmente, cuando se procede a la construcción de un monumento o a realizar una planificación urbanística siempre se han buscado modelos anteriores que servían para legitimar lo que se quería acometer. Como señala Brunke *et al.* (2016, p. 252), muchos monumentos del siglo XIX que siguen constituyendo en la actualidad símbolos de ciudades e ideas tomaron como modelo la antigüedad grecorromana; ¿no sucede lo mismo en la actualidad cuando se buscan modelos urbanísticos que tratan de equiparar a la ciudad con las más conocidas y emblemáticas? La construcción de rascacielos ¿no desea transmitir modernidad, al igual

que los centros destinados a acoger diferentes actividades –deportivas, musicales u de otro tipo–?

Por otra parte, muchas ciudades buscan espacios y lugares para transmitir una modernidad, provocando en ocasiones intensos debates sobre el impacto visual que tienen en su entorno, en la imagen que de la ciudad existe. Un ejemplo es el debate que originó el Kursaal de San Sebastián, pero en todas las ciudades hay ejemplos de reconstrucciones que se consideran alejadas, diferentes del entorno clásico de la ciudad. Otro ejemplo de la unión del pasado, presente y futuro de las ciudades, pero, en este caso, de plantearse cómo debe realizarse el mismo.

Otro aspecto es que todas las ciudades han tenido siempre una relación con su entorno y además requerían de unas comunicaciones e infraestructuras. ¿Conocen los estudiantes que las redes de carreteras o ferrocarril se corresponden con antiguas vías de comunicación que, a su vez, serán también las del futuro?, ¿qué impacto tiene una autovía o vía de tren en la vida de una ciudad? De esa forma volvemos a situar a los estudiantes en los mismos escenarios que se pudieron sentir y vivir en momentos determinados de la historia. Al mismo tiempo, podemos trabajar los impactos, negativos y positivos, que tuvieron en la ciudad dichas infraestructuras.

Transmitir a los estudiantes que las ciudades no eran algo que estaba aislado, sino que se engloban, relacionan y dependen de un entorno, no solo el más próximo, lo mismo que está sucediendo en la actualidad y está moldeando las ciudades del futuro.

Una dependencia y relación con el entorno que ha originado a lo largo de la historia conflictos y recelos. Desde las ciudades estados de Sumer o las *poleis* griegas a tiempos actuales donde la competencia entre ciudades es evidente y lo pueden constatar en los medios de comunicación. Conocer y entender que los intereses de las ciudades pueden no coincidir y originar enfrentamientos, así como influir en la evolución de una ciudad como ha sucedido a lo largo de la historia. Una realidad que sigue existiendo desde el ámbito deportivo, el turístico o el económico, debiendo ser conscientes de ello para tomar decisiones desde una actitud ciudadana y crítica.

En toda ciudad siempre han existido unas normas de funcionamiento que han intentado dar una respuesta a las necesidades que cada ciudad tiene y desarrolla. Desde la Antigüedad la ciudad se consideró un espacio de orden y civilizador, al tiempo que a las poblaciones que no vivían en ciudades se las consideraba diferentes, incluso peligrosas al no tener los hábitos, costumbres y normas que rigen la vida urbana. ¿No sucede algo similar en la actualidad?, ¿no se percibe la vida fuera de la ciudad como algo diferente, poco motivador y sin esperanzas para el futuro? En la ciudad están los servicios, el futuro laboral o el ocio y se sigue considerando que la población no urbana tiene unas características diferentes, cuando no curiosas y antiguas, pero que deben conocerse y valorarse.

Desde sus orígenes, todas las ciudades han tenido problemas de salubridad. La simple aglomeración de personas en Sumer, Grecia o en la Baja Edad Media originaba problemas de salud con la propagación de enfermedades y epidemias. Por ello ya en el mundo griego se redactaron tratados que abordaban la correcta disposición de las calles y edificios para beneficiarse de los vientos y favorecer el bienestar de la población (Hope y Marshall (Eds.), 2000), al igual que en los siglos XIX y XX sucedió con los ensanches urbanísticos, que buscaban que los vientos pudieran circular por las grandes avenidas ¿no sucede lo mismo en la actualidad? ¿no ha generado siempre la salubridad y limpieza diferencias internas dentro de la ciudad? ¿no será uno de los problemas del futuro?

En origen todas las ciudades tuvieron un plano, una ordenación urbanística. El más conocido es el plano hipodámico griego, pero ya en el Próximo Oriente existió una preocupación por disponer de una trama urbana que tuviera amplias vías por donde pudieran celebrarse, por ejemplo, los festivales religiosos.

Pero con posterioridad las ciudades fueron creciendo por diferentes factores (económicos, políticos, etc.), su población aumentaba y algunas, como la antigua Roma, se convirtieron en focos de atracción para nuevas poblaciones. Un desarrollo que al comienzo se intentó canalizar de una forma ordenada, pero pronto aparecían los desequilibrios internos, las anarquías urbanísticas y la aparición de múltiples diferencias entre los barrios reflejo de una posición social.

¿No sucede lo mismo en la actualidad? ¿cómo se puede actuar? Anticipamos así preguntas que se orientan a las decisiones que nuestros alumnos van a tener que tomar en un futuro y que determinarán el lugar donde vivan, o donde quieran vivir y quizás no puedan.

En relación con el crecimiento de las ciudades, los porcentajes de población inmigrante son cada vez más importantes, pero ¿no han sido siempre las ciudades centros receptores de inmigrantes que acudían a trabajar, estudiar o a residir por la importancia que tenía la ciudad en su contexto? Tenemos ejemplos desde la antigua Ugarit a las *poleis* griegas, donde los barrios se agrupaban por razones étnicas o de procedencia, hasta el barrio chino de Chicago del siglo XIX, o de otro tipo, que existen en las ciudades actuales.

Por ello creemos que es muy importante transmitir que procesos que se están viviendo en las ciudades actualmente siempre han acaecido, cómo a lo largo de la historia se han producido manifestaciones híbridas que reflejan mundos o procedencias diferentes, tanto en el arte como en los vestidos, los hábitos alimenticios o las manifestaciones públicas. Aprender del pasado para vivir el presente y prepararse ante el futuro.

La ecología, el estudio científico de las interacciones que se establecen entre los seres vivos y el medio ambiente en el que habitan y también entre ellos, es un tema moderno, actual, pero que también se ha fragmentado de las Ciencias Sociales. Así, se habla de una ecología urbana u otra rural, divisiones que se plasman en

una geografía urbana y otra rural. Es cierto que tienen diferencias, pero desde la revolución industrial el principal objetivo del ámbito rural es suministrar a la ciudad lo que demanda. Ello también implica analizar cómo se distribuían los productos del campo, cómo se conservaban los alimentos, cómo se transportaban y dónde se vendían, pudiendo establecer así una relación con la importancia que están adquiriendo los centros logísticos en nuestras ciudades, así como analizar aspectos vinculados con la seguridad alimenticia o las fluctuaciones de los precios, que tantas revueltas han protagonizado a lo largo de la historia en la mayoría de las ciudades.

En relación con la ecología y la salubridad está la necesidad de garantizar un suministro de agua con unas infraestructuras, desde los qanat aqueménidas a los acueductos romanos hasta los embalses actuales y los problemas de abastecimiento que en ocasiones se producen por los períodos de sequía. Construcciones y equipamientos urbanos que siempre han tenido una influencia en los entornos próximos a las ciudades, no solo cambiando el paisaje, también sus actividades económicas.

Un aspecto que también se puede trabajar, como todos, de forma interdisciplinar a través de los avances técnicos que se han ido sucediendo a lo largo de la historia, al tiempo que los estudiantes comprenden que cualquier avance o decisión que se tome en torno a una ciudad implica unos cambios, lo que en un futuro les va a afectar a ellos, siendo por ello tan importante la visión holística.

Uno de los problemas de actualidad son los residuos urbanos, pero los mismos siempre han existido, así como una red de alcantarillado, realidades que a lo largo de la historia han generado diferencias en función del barrio donde se vivía. También los incendios eran frecuentes debido a los materiales de construcción utilizados, existiendo un cuerpo de bomberos ya en la antigua Roma, los derrumbes de edificios por el paso del tiempo o el hacinamiento en ellos. Realidades y problemas del pasado, actuales y del futuro.

Por todo lo expuesto hasta el momento, y sabiendo que son muchos los aspectos que podrían matizarse e incluirse, deberíamos como señalan Muth *et al.* (2016) al referirse a las ciudades de la Antigüedad, estudiar y entender las ciudades como evidencias de estructuras políticas, sociales, religiosas, económicas y reflejo de una historia de las mentalidades.

3. LA CIUDAD DEL PRESENTE

Las ciudades se han ido adaptando a unos cambios que han configurado su fisionomía actual, al tiempo que han moldeado a las sociedades que viven y trabajan en ellas, pero también a las personas que se desplazan por diferentes motivos (turismo, ocio, compras, cultura, medicina, etc.).

Unas evoluciones que en ocasiones han contribuido al desarrollo urbano, pero también a su crisis y declive por no haberse tomado las medidas necesarias o

acertadas para adaptarse a las nuevas coyunturas, circunstancias y necesidades, ¿no puede pasar lo mismo en la actualidad? Que los estudiantes conozcan su pasado para comprender mejor el presente de donde viven y la importancia que tienen las decisiones que se adopten, que ellos van a tomar en un futuro próximo como ciudadanos.

Pero entender la ciudad del presente es complejo, cada una tiene sus propias singularidades, características y entornos, así como su propia historia o memoria cultural, siendo además necesario, en nuestra opinión, conocer también otras realidades que no sean las mismas de donde se vive.

Desde el siglo XIX los centros urbanos adquirieron nuevas características asociadas a los cambios que ocasionó la Revolución Industrial y, en la actualidad, todas buscan sus propios espacios de modernidad para convertirse en centros donde diferentes actividades –económicas, industriales, turísticas, etc.–, sirvan de referencia para sus entornos y, en algunos casos, para su propia supervivencia y evitar su lenta pero inexorable despoblación a otros centros urbanos más pujantes.

Es por ello por lo que uno de los debates que más fuerza está adquiriendo en los últimos años es cómo deben ser las ciudades, ¿tienen que ser pensadas para la población que en ellas habita o para facilitar su actividad económica?, ¿es posible encontrar un equilibrio entre ambas propuestas? Posiblemente nos hallemos en uno de los momentos históricos de la humanidad en el que se están buscando y desarrollando nuevos modelos de ciudad, lo que siempre ha ocurrido en tiempos en los que ha habido unos cambios acelerados en la sociedad y en la economía, en definitiva, una transformación que afecta a todos los sectores, humanos y económicos, de la ciudad.

En el mundo griego se formularon diferentes teorías sobre cómo debía ser la forma de gobierno ideal y, no lo olvidemos, la polis era el centro del mundo griego. Un ejemplo es *La República* de Platón escrita en el siglo IV a. C., considerado el de la crisis de la polis, después de siglos de existencia y haber conocido el mundo griego todos los posibles sistemas de gobierno (realeza, oligarquía, tiranía y democracia).

Un mundo griego que también comenzó la búsqueda de modelos utópicos de ciudades (Lauriola, 2009), que sirvieron de inspiración en la búsqueda de sociedades y ciudades ideales durante el Renacimiento, como las Utopías de Tomás Moro, Campanella o Francis Bacon entre otros, siendo la ciudad de Sforzinda en Italia un ejemplo (Hub, 2008).

Un período histórico en el que Europa se abrió al mundo con la colonización de América y de otros mundos, así como con el comienzo de un comercio internacional. Una época de cambios económicos, políticos y sociales, así como religiosos, que originó debates, controversias y la búsqueda de soluciones a los problemas, realidades y nuevos retos que afloraban; ¿no está sucediendo algo similar en la actualidad?

Otro momento histórico de cambios como hemos visto fue el de la revolución industrial, con sus avances y cambios en la actividad económica, en los transportes

y el crecimiento de las ciudades como polos de atracción en todos los sentidos. Nuevas realidades y necesidades que explican la aparición de diferentes modelos que se buscaron en las llamadas ciudades ideales, en las ciudades-jardín del siglo XIX o en los falansterios, que buscaban encontrar una solución a los problemas habitacionales y de servicios.

Un siglo XIX en el que también se pusieron las bases de disciplinas científicas como la geografía o la historia que buscaban dotar de una identidad a las nacientes naciones (Hobsbawm, 1997); ¿no estamos planteándonos en la actualidad cambios en el mismo sentido?

El proceso fue algo más lento en Estados Unidos, pero desde comienzos del siglo XX sus ciudades comenzaron a crecer una vez que se completó la expansión hacia el Oeste, apareciendo en ellas nuevas realidades, retos y problemas. Fue así como se pusieron las bases de lo que se conoce como la Escuela de Chicago, que con sus planteamientos sobre una ecología social instaló a la ciudad como el centro de lo que debía ser estudiado.

Para su fundador, Robert Park, la ciudad era un producto de la naturaleza, y especialmente de la naturaleza humana, ya que no constituye únicamente una construcción física o artificial, sino que además la ciudad está formada por un conjunto de tradiciones y costumbres, la memoria cultural a la que nos hemos referido y que siempre está latente en todo centro urbano. Así, señalaba que «si la ciudad es el mundo que ha creado el hombre, también es el mundo en el que está condenado a vivir. De modo que, indirectamente y sin una idea clara de la naturaleza del intento, al crear la ciudad, el hombre se ha recreado a sí mismo» (Park, 1967, p. 3). Esta afirmación de R. Park aporta más sentido, en nuestra opinión, a todo lo planteado anteriormente, llegar a conocer cómo se ha creado una ciudad es imprescindible.

En los últimos años cada vez son más frecuentes los debates en torno a las diferentes problemáticas y situaciones que están viviendo y apareciendo en las ciudades. Los problemas de circulación, la calidad del medio ambiente que en ellas existe, las desigualdades internas, la acogida de población inmigrante o refugiada, el problema de los residuos urbanos, el problema del acceso a la vivienda, las viviendas turísticas, el continuo crecimiento demográfico de algunas ciudades en contraste con el abandono de otras, la influencia de las nuevas economías en la vida urbana o la incidencia que las grandes ciudades tienen y ejercen en sus entornos, no solo en los más próximos, también los lejanos.

Como hemos mencionado, muchas de estas preguntas y realidades han existido a lo largo de la historia, y las soluciones y decisiones que se adoptaron influyeron en la vida urbana, debiendo insistir nuevamente en la necesidad de que los estudiantes conozcan la historia de las ciudades de una forma holística.

La ciudad del presente se enfrenta a unas realidades, problemáticas y retos propios de un período de cambio, como lo fue la revolución industrial. Ello hace más necesario que la población, nuestros estudiantes como futuros ciudadanos,

estén preparados y formados para tomar unas decisiones que van a cambiar la forma de vida en las ciudades.

Problemas como el acceso a una vivienda, disponer de unos servicios cercanos que den una respuesta a sus necesidades, tanto vitales como de ocio, la recuperación de espacios públicos para nuevas empresas y espacios, la movilidad en las ciudades o la calidad del aire son problemas y debates que están creciendo en el entorno de nuestros estudiantes.

Pero dicha aparición de unas problemáticas que están cambiando las ciudades actuales no encuentra, en nuestra opinión, una respuesta acompañada en la formación que están recibiendo nuestros estudiantes. No conocen cómo y por qué han surgido y aparecido dichos problemas y realidades, desconocen sus raíces históricas y culturales, así como que la población urbana desde los orígenes de la ciudad se ha debido enfrentar a retos al menos parecidos. Es por ello importante y necesario educar y formar a nuestros estudiantes para lleguen a actuar de una forma ciudadana, crítica y responsable; conocer su pasado para entender el presente y decidir sobre su futuro de una forma holística.

Un reto al que también se debe hacer frente desde las Ciencias Sociales, recuperando la colaboración entre disciplinas, mostrando la actualidad de todo lo que ha sucedido.

En este contexto adquiere significado el Movimiento por las Ciudades Educadoras surgido a partir del pronunciamiento de la Unesco en 1972 y, con posterioridad, en la carta resultante del I congreso internacional que se celebró en 1990 en Barcelona (revisada en Bolonia en 1994 y en Génova en 2004), donde estaban presentes dos ideas principales; *saber ser en la ciudad* y la necesidad de una *educación permanente*.

Creemos que ambas premisas están presentes en el estudio y planteamiento que realizamos. Conocer el pasado ayuda a entender el presente y prepararse para el futuro en un entorno conocido que además permite una alfabetización visual, tan importante en la sociedad actual. Igualmente, se trabaja el saber estar en cada momento histórico, con sus circunstancias y lograr así una participación activa, una empatía, al tiempo que se rompe con la visión, tan generalizada por desgracia, de que lo antiguo no aporta nada salvo unos monumentos que visitar (de Leur, van Boxtel y Wilschut, 2017).

4. LA CIUDAD Y EDUCACIÓN PARA EL FUTURO

Se calcula que en 2030 dos tercios de la población mundial vivirá en ciudades que, a su vez, llegaran a generar el 80 % del PIB mundial, según el último informe del Programa de Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU-HABITAT). Estos datos ponen de relieve la importancia, aún mayor, que van a adquirir las

ciudades, algo para lo que deben de estar preparados nuestros estudiantes, que deberán enfrentarse a los nuevos retos, no solo habitacionales o de empleo, también en relación a la calidad y condiciones de vida que habrá en las ciudades.

Saskia Sassen, en su ensayo seminal *The Global City* (1991) ya hablaba del protagonismo de las ciudades en un contexto cada vez más global. Unas ciudades que han ido generando numerosos desafíos que deben ser canalizados a través de la educación (Ruble, 2008) para que el conjunto de la ciudadanía participe de una forma más activa en las decisiones que afectan a sus ciudades.

Las dinámicas y cambios que se están produciendo provocan que las ciudades vayan perdiendo su identidad cultural y colectiva. Como ya señaló Zukin (2008) las ciudades se parecen cada vez más unas a otras, con unas cadenas de comida y bebida, de entretenimiento, ocio y de ventas de productos cada vez son más análogas, lo que lleva años causando la desaparición de establecimientos, así como espacios de reunión y convivencia tradicionales, convirtiéndose los centros comerciales en las nuevas ágoras, foros o plazas mayores de la sociedad moderna.

Ya existe una nueva cultura urbana en la que están siendo formados nuestros estudiantes a través de sus propias vivencias, siendo por ello cada vez más necesario el que tengan y adquieran un conocimiento de la historia del lugar donde crecen para enfrentarse con sentido crítico al futuro.

En muchas ciudades, áreas que hasta hace pocos años eran industriales están desapareciendo o, en el mejor de los casos, se rehabilitan con la construcción de centros culturales. Dos ejemplos pueden ser el centro Georges Pompidou en París o el Museo Guggenheim en Bilbao, que transiten una nueva visión de los barrios y ciudades donde se encuentran.

Es precisamente en estas nuevas áreas, polos de atracción actuales para los turistas y los habitantes de las ciudades, donde podría reconstruirse virtualmente cómo era antes el espacio, mostrar qué había y cómo se vivía, mantener así la memoria cultural que existió al tiempo que se transmiten los cambios que están teniendo lugar y que, sin duda, acontecerán en otras ciudades y barrios de la misma ciudad. Favorecer en definitiva la imaginación y conocimiento del estudiante para obtener una reflexión moral (Lévesque, 2008).

Pero para ello es necesaria la colaboración de los docentes e investigadores y cambiar, adaptar a los nuevos tiempos y realidades el concepto de patrimonio como hemos indicado. En el conjunto de la sociedad sigue siendo dominante la idea de que patrimonio es lo que es antiguo, por lo general anterior al siglo XIX y que gran parte de este puede contemplarse en los museos. Es posiblemente por ello que cuando se produce el descubrimiento de algún resto arqueológico, su incorporación al espacio urbano no se considera algo necesario y, en demasiadas ocasiones, es contemplado como un estorbo para el desarrollo urbanístico o económico de la ciudad, siendo la solución el depósito en los almacenes de los museos de la historia de las ciudades, donde en muchas ocasiones solo es accesible a investigadores.

Una concepción que, por desgracia, encaja bien con el enfoque que tienen en muchas ocasiones los estudiantes de la historia; unos restos arqueológicos en los que además de no ver cómo eran en su conjunto, nada aportan a su vida, tanto si lo ven en un museo (Santacana, Martínez, Llonch y López, 2016) como en la ciudad. Es por ello necesario convertir ambos espacios, los museos y las ciudades, en lugares donde los estudiantes, pero también el conjunto de la sociedad, puedan tener lugar experiencias activas, lo que favorecerá no solo que se adquiera un conocimiento, también la valoración y preservación de un patrimonio.

Pero no hace falta remontarse a la Antigüedad, el medievo o el renacimiento, todo lo que generó la revolución industrial y el cambio que experimentaron las ciudades en los siglos XIX y XX también es patrimonio, forma parte de la arqueología industrial y su presencia física en las ciudades es un reflejo de la historia, por lo que su conocimiento y valoración ayuda a entender los cambios que ha habido entre el pasado y el presente, al tiempo que prepara y anticipa para los que puedan producirse en un futuro.

Las antiguas fábricas o mercados ubicados en las almendras, centrales o no, de las ciudades, son historia viva de las mismas, lo que puede extenderse a las salas de cine o las llamadas tiendas tradicionales, una denominación que no deja de tener un cierto toque de exotismo. Sin embargo, la concepción es que todo lo antiguo entorpece el desarrollo, no teniendo en cuenta que su desaparición implica una pérdida de la memoria de la ciudad, de su propia memoria. Es cierto que en estos casos disponemos de los archivos gráficos, pero el contacto y la visión directa desaparece, lo que aumenta la necesidad que en nuestros días parece ser la dominante; lo que importa es la realidad del momento, lo que haya pasado y, en cierta medida, pueda ocurrir en un futuro, no importa, ya se solucionará.

Es por ello por lo que una de las propuestas es crear espacios museísticos abiertos (Abd el-Rahman y Ibrahim Mostafa, 2017), al tiempo que adaptar la función con la que nacieron los museos en el siglo XIX a las nuevas realidades y posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Reconstruir virtualmente espacios abiertos y lo que se expone en los museos para que exista no solo una inmersión visual, también sensorial, ya que las nuevas tecnologías permiten tocar, ver, oír y sentir cómo eran dichos espacios, lo que crea además una empatía, lo que contribuya a socializar el patrimonio (Cuenca y Martín, 2009; Cuenca, 2014).

Concesiones como el nombramiento de Ciudad Europea de la cultura o la declaración por la UNESCO de diferentes áreas como patrimonio de la humanidad, revitalizan la vida de ciudades y entornos, pero siempre se destaca lo que dichas concesiones aportan económicamente a las ciudades, por lo general a través del turismo, pero ¿hay planes integrales para recuperar toda la historia cultural de las ciudades?

Lógicamente estos problemas y realidades encuentran muchos argumentos a favor y en contra, pero reflejan una dinámica presente en las sociedades urbanas y,

por extensión, en las aspiraciones y concepciones que tienen nuestros estudiantes, siendo por ello necesaria una educación y formación holística para recuperar la identidad y memoria urbana y proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para que decidan cómo va a ser su futuro, un campo en el que las Ciencias Sociales deben trabajar de forma conjunta con otras áreas de conocimiento.

Es por ello por lo que creemos que términos o conceptos como el de *paideia* pueden tener validez en la actualidad (Jaeger, 1990). El «saber ser» o el «saber hacer» para tomar las mejores decisiones para el bien común, lo que implicaba en el mundo griego una formación integral de la persona.

En íntima relación esta la percepción que en la actualidad tienen los estudiantes sobre el sentido de comunidad, centrado en gran parte en las nuevas tecnologías y las redes sociales, siendo este otro de los retos a los que deben enfrentarse los docentes, saber utilizar las nuevas tecnologías para transmitir conocimiento.

En el caso que nos ocupa, cada vez disponemos de más herramientas digitales para conocer, comprender y sentir a las ciudades a lo largo de la historia, su evolución, cuáles han sido las causas y las consecuencias que han tenido los cambios económicos, históricos, o de cualquier otro tipo, en un desarrollo urbano del que somos herederos.

Como docentes debemos saber adaptarnos; los conocimientos se tienen, pero debemos adaptarlos a las nuevas realidades y circunstancias. Como las ciudades, la docencia se enfrenta a otro gran reto, cambiar la forma de transmitir y adquirir el conocimiento (Castañeda, Esteve y Adell, 2018; Esteve, Castañeda y Adell, 2018). Así, nuestros estudiantes, y el conjunto de la sociedad cada vez más, tenemos un exceso de información (Sancho-Gil y Hernandez, 2018) y actuamos como proximidores, y solo les interesa aquello con lo que pueden establecer un diálogo, qué mejor marco para establecer esa comunicación que los entornos en los que viven, preguntando a los mismos cómo eran, qué se hacía, por qué sucedían las cosas. Como señala Contreras (2017, p. 497), el análisis visual sobrepasa la interpretación histórica y se convierte en construcción visual de lo social.

Por ello posiblemente sea un buen recurso didáctico poner a los estudiantes ante dicha realidad que conocen, oyen y ven para plantearles ¿cómo sería vuestra ciudad ideal? La misma pregunta que se planteó en períodos históricos en los que hubo grandes cambios, como hemos mencionado, pero incluyendo todos los aspectos que conforman su entorno y patrimonio, incluido el medio geográfico (Rodríguez-Marin, Fernández-Arroyo y García Díaz, 2014).

Uno de los cambios sociales que ya está sucediendo es que en muchas ocasiones las personas van a vivir y trabajar en diferentes lugares a lo largo de su vida, siendo difícil para ellos concretar en ocasiones decir «de dónde son». Es por ello por lo que la didáctica de las Ciencias Sociales, y en el caso concreto de las ciudades, no puede centrarse ya solo en el lugar, país o continente donde se vive, es necesario conocer otras realidades, otras memorias culturales.

Es por ello por lo que también las nuevas tecnologías nos permiten avanzar y a través de herramientas como *Skype*, u otras, establecer una comunicación con centros de diferentes provincias, países o continentes, transmitiendo así una comunicación y un conocimiento en el que los estudiantes son los protagonistas, ellos transmiten el pasado y presente de donde viven, pero también reciben la información de otros escolares, conociendo así otras realidades al tiempo que reflexionan conjuntamente ante todos los retos a los que muy pronto deberán enfrentarse.

La educación es el presente del futuro, y conocer el pasado aporta una visión global, quizás alejada en ocasiones de los intereses de nuestros estudiantes, pero si conocen que sus necesidades se parecen, o son similares, a las que han existido siempre su valoración e interés cambiará. Lograr que los estudiantes tengan una empatía histórica adquirida a través de la contextualización histórica (Endacott y Brooks, 2013).

Vivimos un período de cambios estructurales importantes y uno de los que cada vez se menciona más es la necesidad de cambiar un modelo de enseñanza basado en la Revolución Industrial, la necesidad de formar a nuestros estudiantes para un nuevo mercado laboral en el que no se sabe con seguridad qué trabajos se demandaran. En el caso de las Ciencias Sociales disponemos de todas las temáticas necesarias para ello, siendo las ciudades una de ellas, ya que como hemos visto las mismas han ido cambiando al ritmo que lo han hecho las sociedades a lo largo de la historia, pero también debemos hacerlo de una forma interdisciplinar.

Pedimos a nuestros estudiantes que trabajen juntos, de forma colaborativa, y los docentes deben de hacer lo mismo, buscando temáticas que como el de la historia de las ciudades sean propicios para dicha colaboración y se puedan trabajar desde la educación infantil a la superior, siendo necesaria también la formación constante del profesorado, no solo en las nuevas pedagogías, también en las competencias digitales (Alonso-Ferreiro, 2018), así como la introducción de nuevos contenidos históricos alejados de los memorísticos (Casanova, Arias y Egea, 2018).

Un trabajo colaborativo que puede realizarse en red entre centros escolares localizados en diferentes partes del país o del mundo, como hemos indicado, pero también se requiere la existencia de centros y redes sociales donde los docentes puedan intercambiar y conocer tanto recursos como experiencias (Sánchez García y Galindo 2018).

El conocimiento histórico de la realidad urbana no debe ser únicamente el trabajo de unos eruditos cuyos avances y descubrimientos quedan reducidos a sus círculos académicos. A través de su trabajo en las aulas se acerca a los estudiantes a la comprensión de las realidades en las que viven investigando cómo han llegado a ser las cosas y por qué, aunque ello puede encontrar el problema del currículum, otro de los debates en los que no podemos adentrarnos (Romero Morante, 2014).

Un trabajo colaborativo y acercar el conocimiento a los estudiantes donde las nuevas tecnologías también nos permiten ofrecer charlas, debates con especialistas

de diferentes ramas del conocimiento; biólogos, artistas, historiadores, ingenieros, arquitectos, etc., que trasladen a los estudiantes cómo han influido, y lo siguen haciendo, sus trabajos y avances en la vida de las ciudades, no siendo necesario que dichos especialistas se trasladen a los centros escolares. A través de los colegios profesionales de cada disciplina, de las universidades o de los centros de investigación se pueden establecer y fijar dichas charlas virtuales, acompañadas de actividades y debates.

Como ejemplo práctico, aunque sea circunscrito a la historia del arte, se explican las características de una obra de arte, bien sea una escultura, un cuadro o un edificio, así como las mal llamadas artes menores, pero ¿conoce el estudiante cómo se trabaja y construye esa obra de arte? ¿qué piensa o quiere transmitir el artista? Pensando en establecer esa relación con el entorno social que hemos mencionado y en la que vive el estudiante, una práctica docente es poner a un artista del barrio o de la localidad en contacto con los estudiantes, que visiten de forma física o virtual su taller o estudio, que vean cómo trabaja unos materiales que ya transmiten una imagen, y todo ello estableciendo un dialogo conjunto con otras áreas de conocimiento, desde plástica a tecnología.

En todos los barrios se planifican nuevas construcciones, ¿puede el arquitecto transmitir cómo va a cambiar el barrio, qué servicios se van a obtener y qué consecuencias puede tener en la vida del barrio? Establecer un dialogo que provoque al tiempo una reflexión.

Cuando planteamos la necesidad de una colaboración no solo lo hacemos dentro del claustro de docentes, también con todas las instituciones y colectivos posibles que existen en la ciudad, o fuera de ella. Una forma de transmitir y adquirir conocimientos que es mucho más motivadora para los estudiantes, pero que implica abrir los centros escolares a sus propios entornos, sean estos físicos y virtuales.

Uno de los errores que a veces se comete es pensar que todos los estudiantes tienen los mismos intereses y actitudes. Sin entrar en el debate y posibilidades que tienen los planteamientos de Gardner sobre las inteligencias múltiples, en el caso concreto de las Ciencias Sociales y la temática que estamos abordando, la historia de las ciudades, dentro de cada aula existen intereses muy diferentes entre los estudiantes, cada uno tiene sus propias aspiraciones profesionales, por lo que trabajar la historia de las ciudades es un campo en el que todos se pueden ver reflejados ya que, como hemos comprobado, en su historia siempre han tenido una participación todas las profesiones.

La ciudad como herramienta pedagógica, palpable, visible y sentida (Castro Fernández y López Facal, 2017), y conseguir una formación ciudadana que sea una preparación para la futura participación en decisiones con unos conocimientos, siendo conscientes de las responsabilidades que ello implica, una ciudadanía que no solo debe ser política, también económica, ecológica o social (Gozalvez y Contreras-Pulido, 2013).

Cada vez es más habitual que los estudiantes adquieran una función activa en su aprendizaje para mejorar sus habilidades, siendo el aprendizaje basado en problemas una de las propuestas, aunque su implantación choca en muchas ocasiones con el currículum oficial, no solo en la educación secundaria, sino también en la superior (Morales, 2018). La enseñanza de las Ciencias Sociales sigue siendo en muchas ocasiones tradicional y no empatiza con los estudiantes, que creen que su conocimiento no les aporta nada y que si quieren saber algo de su pasado siempre lo pueden encontrar en las redes sociales, pero solo encontrarán el dato, la descripción, faltando la interpretación y el carácter holístico.

Teniendo el pasado y el presente como base, pensar el futuro es esencial para lo que serán las acciones humanas y lo que construirán (Bell, 1997; Anguera Cerrarols, 2013), y qué mejor temática que el entorno en el que se vive, donde sus entornos familiares han visto los cambios, pueden moverse por su trama urbana y visualizar el patrimonio para preparar al estudiante para las decisiones que un futuro han de tomar y van a influir en sus vidas.

5. CONCLUSIÓN

Educar en una ciudadanía global o activa es uno de los objetivos que se plantea en los últimos años desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. La sociedad contemporánea requiere de unos ciudadanos que estén formados y que sean capaces de participar, de una forma responsable y con una actitud crítica y social, en las decisiones que se adoptan y en la búsqueda de unas soluciones ante los nuevos retos a los que se enfrentan las ciudades.

Es por ello por lo que creemos que la ciudad se debe convertir en educadora, no solo ser el objeto de estudio. Debe de saber transmitir cuál ha sido su historia, qué cambios ha experimentado hasta llegar a su configuración actual y preparar de esa forma a sus habitantes ante las decisiones que ya están dando forma a su futuro.

Desde sus orígenes la ciudad ha sido algo vivo, en ellas sus habitantes han expresado sus sentimientos, sus miedos y necesidades, han sido los foros donde se han tomado decisiones y se han producido acontecimientos históricos. Es por ello por lo que es necesario que los estudiantes conozcan no solo la historia de estas, también que comprendan las implicaciones, de todo tipo, que tienen en su vida las decisiones que se adopten.

Pero para ello se debe formar de una forma holística a los estudiantes, abandonando la mera descripción o conocimiento de unos monumentos o del patrimonio conservado. Acercar esa historia de las ciudades a los estudiantes a través de situaciones que empaticen con sus realidades, con lo que conocen, los aspectos modernos que siempre tiene la historia y que no conviene nunca olvidar.

A lo largo de las páginas anteriores hemos mencionado algunos de esos aspectos modernos, desde los problemas de abastecimiento que siempre han requerido las ciudades, hasta la preocupación que siempre ha existido por dotar a las ciudades de una infraestructura, no solo de grandes edificios, civiles o religiosos, también la relacionada con todo lo relativo a la salubridad, el acceso al agua o la existencia de un alcantarillado, además de unos espacios de ocio y una seguridad.

Ciudades en las que siempre ha existido el deseo de emitir unos mensajes relacionados con su importancia, con la forma de vida que en ellas se desarrollaba, los cuales encontramos en su trazado y en sus edificios. Es decir, una forma de vida urbana que siempre se ha considerado mejor a la que podía existir en otros lugares, las ciudades como espacios de orden y convivencia en unas normas que conferirían un sentido de superioridad sobre los entornos no urbanizados.

Por ello, como señala Stearns (2012), debemos actuar en una sociedad cada vez más urbana y globalizada para formar a las personas en el conocimiento de su historia, de su memoria cultural para que de esa forma sean capaces de construir un futuro mejor.

Una educación para el futuro que debe ser el objetivo, por lo que las Ciencias Sociales no deben quedarse ancladas en lo que sucedió en el pasado, en los hechos o personajes históricos, sino que debe transmitir que lo que ha sucedido en la historia, desde la antigüedad, ha creado el presente en todas sus manifestaciones y debe ser entendido y valorado para poder afrontar el futuro con confianza.

Igualmente, las Ciencias Sociales deben recuperar esa interdisciplinariedad que tuvieron, primero entre las diferentes áreas en que se ha ido dividiendo desde el siglo XIX y, en especial, en la segunda mitad del siglo XX (arte, historia, geografía, filosofía, literatura o sociología), al tiempo que establece puentes de colaboración con otras áreas de conocimiento consideradas científicas, porque las Ciencias Sociales también son científicas.

Así, comprender el impacto que han tenido los avances científicos en la vida de las ciudades, en la economía, en las construcciones y servicios que han ido históricamente apareciendo en las ciudades, es entender a la sociedad en su conjunto, y las ciudades son el mejor ejemplo de una manifestación social.

En una ciudad siempre han existido varias ciudades, diferentes formas de vida, así como expresiones artísticas, sensibilidades e intereses, como sucede en el presente que está construyendo el futuro.

Nuestra intención ha sido reivindicar la importancia, así como la actualidad y modernidad, que tiene la historia de las ciudades. Pero no solo la que es más cercana en el tiempo a nosotros, como a veces sucede, sino desde sus orígenes, porque en todas las ciudades sus pobladores dejaron su impronta, su huella, sus costumbres, sus fiestas.

Por ello el docente debe buscar nexos de comunicación con las realidades que siempre han existido y relacionarlos con los retos y preocupaciones actuales,

logrando de esa forma empatizar con el estudiante, acercarle a un aprendizaje y conocimiento que es próximo al mismo.

Igualmente, son abundantes los estudios dedicados al patrimonio, su estudio y valoración, pero falta imbricar dicho patrimonio en su contexto urbano, en el de las personas que lo construyeron y vivieron, al tiempo que como patrimonio también debe considerarse el entorno geográfico, próximo o no, para así alcanzar un aprendizaje holístico que pueda unir la memoria cultural con el presente para poner las bases de lo que serán las ciudades del futuro.

Un futuro que ya es presente en muchos aspectos, realidades y preocupaciones que están en torno a las ciudades. Posiblemente estemos ante uno de los períodos de la historia en que se están produciendo cambios profundos, como sucedió con la revolución industrial o el renacer de las ciudades en la Baja Edad Media y el Renacimiento, por lo que conocer que decisiones y consecuencias tuvieron las decisiones que se adoptaron en dichos períodos prepara a nuestros estudiantes en todas las competencias y habilidades que deben adquirir para que afronten su futuro.

Finalmente, además de las fuentes primarias o secundarias que siempre han sido utilizadas por las Ciencias Sociales, en la actualidad también disponemos de recursos y herramientas que nos permiten virtualizar el pasado, haciendo que el estudiante viva y sienta su historia, la de sus ciudades, pero también la de otras ciudades ajenas a sus propios entornos culturales, preparándolos así también para que sepan convivir en un mundo cada vez más globalizado.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abd el-Rahman, A., Ibrahim Mostafa, M. (2017). Open museums as Tool for Cultural Sustainability. *Procedia Environmental Sciences*, 37, pp. 363-73.
- Alonso-Ferreiro, A. (2018). Aprendizaje basado proyectos para el desarrollo competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *RELATEC. Revista Latinoamericana de tecnología educativa*, 17(1), pp. 9-24.
- Anguera Cerarols, C. (2013). Una investigación sobre como enseñar el futuro en la Educación Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, pp. 27-35.
- Bell, W. (1997). *Foundations of futures studies. Vol. 1: History, Purposes, and Knowledge*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Brunke, H. *et al.* (2016). Thinking Big. Research in Monumental Constructions in Antiquity. En G. Grahoff y M. Meyer (Eds.), *Space and Knowledge* (pp. 598-633). *eTopoi Journal for Ancient Studies*. Special Volume 6. Berlín.

- Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez Moneo, M. (Eds.). (2012). *History education and the construction of National Identities*. Charlotte.
- Casanova, E., Arias L. y Egea, A. (2018). La metodología por proyectos como oportunidad para la introducción de la historia y el patrimonio en las aulas de Educación infantil. *Contextos Educativos*, 22, pp. 79-95.
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2018). ¿Por qué es necesario repensar la competencia docente para el mundo digital? *RED. Revista de Educación a distancia*, 56, pp. 2-20.
- Castillo, J., Felip, N., Quintana, A. y Tort, A. (2014). ¿Hay lugar para las familias en la Educación Secundaria? Percepciones y propuestas para una transformación del programa institucional de los centros educativos. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, 18(2), pp. 81-97.
- Castro Fernández, B. y López Facal, R. (2017). De lo percibido y lo invisible. El paisaje urbano como elemento patrimonial. En P. Miralles y C. Gómez (Eds.), *La Enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 235-255). Universidad de Murcia.
- Coll, C. (2013). Aprendizaje y educación en la sociedad digital. En J. L. Rodríguez Illera (Comp.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Barcelona: Universitat de Barcelona. doi: <<https://doi.org/10.1344/106.000002060>>.
- Contreras, F. (2017). Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), pp. 483-499.
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo*, 19, pp. 76-96.
- Cuenca, J. M. y Martín, M. (2009). La formación del profesorado para formar ciudadanos: el papel de la educación patrimonial. En R. M. Avila, B. Borghi y E. I. Matozzi (Eds.), *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegmanti* (pp. 507-514). Bolonia: Patron editore.
- Cuenca, J., Estepa, J. y Martín Cáceres, M. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, pp. 45-57.

- de Leur, T., van Boxtel, C., Wilschut, A. (2017). I Saw Angry People and Broken Statues': Historical Empathy in Secondary History Education. *British Journal of Educational Studies*, 65(3), pp. 331-352. DOI: <<https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1291902>>.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy, *Theory & Research in Social Education*, 42(1), pp. 4-34, doi: <<https://doi.org/10.1080/0933104.2013.826158>>.
- Endacott, J. y Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), pp. 41-58.
- Esteve, F., Castañeda, L. y Adell, J. (2018). Un modelo holístico competencia docente para mundo digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 91 (32.1), pp. 105-116.
- Fontal, O. (2013). *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Santander: Ed. Trea.
- García Ruiz, C., Arroyo, A. y Andreu, B. (Eds.). (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: educar para una ciudadanía global*. AUPDCS y Universidad de Las Palmas.
- Giedion, S., Léger, F. y Sert, J. (1993). Nine Points on Monumentality. En J. Ockman (Ed.), *Architecture Culture 1943–1968: A Documentary Anthology* (pp. 29-30). Nueva York: Columbia Books of Architecture.
- González-Sanz, M. y Torruella, M. (2015). Educación patrimonial e identidad. Museos generación cohesión social y vínculos pertenencia a comunidad. *CLIO. History and History Teaching*, 41.
- Gozalvez, V. y Contreras-Pulido, P. (2013). Empoderar a la ciudadanía mediática desde educomunicación. *Comunicar*, 42(21), pp. 129-36.
- Gruen, E. (2011). *Rethinking the Other in Antiquity*. Princeton University Press.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and nationalism since 1780: Programme, myth, reality*. Cambridge: University Press.
- Hope, V. y Marshall, E. (Eds.). (2000). *Death and Disease in the Ancient City*. Londres.

- Hub, B. (2008). La Sforzinda de Filarete. *Boletín de Arte*, 29, pp. 11-36.
- Jaeger, W. (1990). *Paideia. Los ideales de la cultura griega*. Ed. FCE.
- Jensen, J. (2008). Developing historical Empathy through debate. *Social Studies Research and Practice*, 3(1), pp. 55-67.
- Kolb, F. (1992). *La ciudad en la Antigüedad*. Ed. Gredos.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- Lauriola, R. (2009). The Greeks and the Utopia: an overview through Ancient Greek Literature. *Revista Espacio Academico*, 97, pp. 109-24.
- Lin, Y. (2011). Fostering creativity through Education. Conceptual Framework creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), pp. 149-155.
- Lloch Molina, N. (2015). Estudio del tiempo. El uso de la indumentaria como concepto ordenador tiempo. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, pp. 19-26.
- Martínez de Pisón, E. (2017). El puesto de la cultura en el paisaje. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, 84, pp. 37-49.
- Morales Bueno, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), pp. 91-108.
- Moreno-Vera, J. R. y Monteagudo, J. (Eds.). (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar y aprender historia en la era de la posverdad*. Murcia: Ed. Editum.
- Munford, L. (2014). *La ciudad en la historia. Sus orígenes, transformaciones y perspectivas*. Logroño: Ed. Pepitas de Calabaza.
- Muth, S. et al. (2016). Ancient Studies and the Changing Face of Urbanism. The History of Science and Current Perspectives in Dialogue. En G. Grahoff y M. Meyer (Eds.), *Space and Knowledge* (pp. 598-633). eTopoi Journal for Ancient Studies. Special Volume 6. Berlín.

- Pagès, J. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 44, pp. 45-56.
- Pagès, J. (2008). El lugar de la memoria en la enseñanza de la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 43-53.
- Park, R. (1967). *On Social Control and Collective Behavior: Selected Papers*. R. H. Turner (Ed.). University of Chicago Press.
- Pineda-Alfonso, J. (2015). Educar para la ciudadanía trabajando con temas controvertidos en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), pp. 353-367. doi: <<http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.208441>>.
- Prats Cuevas, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz, J., Molero y D. Rodríguez (Eds.), *La Historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la Educación Secundaria* (pp. 15-32). Lleida: Ed. Milenio.
- Romero Morante, J. (2014). Conocimiento escolar, ciencia, institución y democracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(21). doi: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n21.2014>>.
- Rodríguez-Marín, F., Fernández-Arroyo, J. y García Díaz, E. (2014). Hipótesis de transición herramienta didáctica educación ambiental. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), pp. 303-318.
- Ruble, B. (2008). La organización de la heterogeneidad: las migraciones, los cambios demográficos y sus consecuencias culturales. En *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 65-78). Ed. Santillana.
- Sánchez García, A. B. y Galindo Villardón, P. (2018). Uso e integración de las TIC en el aula y dificultades del profesorado en activo de cara a su integración. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), pp. 341-358.
- Sancho-Gil, J. y Hernandez, F. (2018). La profesión docente en era exceso información y la falta de sentido. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56. doi: <<http://dx.doi.org/10.6018/red/56/4>>.

- Sassen, S. (1991). *The Global City: New York, London, Tokyo*. Princeton University Press.
- Santacana, J., Martínez, T., Llonch, N. y López, V. (2016). Qué opinan los adolescentes sobre los museos y la didáctica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31(2), pp. 23-38.
- Santisteban, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Moris y C. García-Ruiz (Eds.), *Investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Seixas, P. (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), pp. 593-605.
- Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Barcelona: Crítica.
- Treagust, D. F. y Duit, R. (2015). On the Significance of Conceptual Metaphors in Teaching and Learning Science: Commentary on Lancor; Niebert and Gropengiesser; and Fuchs. *International Journal of Science Education*, 37(5-6), pp. 958-965, doi: <<https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1025312>>.
- Zukin, S. (2008). Cultura urbana: en busca de la autenticidad. En *Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras* (pp. 97-110). Ed. Santillana.



IDEAS DE LOS JÓVENES ESPAÑOLES ACERCA DEL PASADO RECIENTE: EL CASO DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

*Spanish Youth Ideas about the Recent Past:
The Case of the Transition to Democracy*

María Sánchez-Agustí
almagosa@sdcs.uva.es

Rosendo Martínez-Rodríguez
rosendo.martinez@sdcs.uva.es

Diego Miguel-Revilla
dmigrev@sdcs.uva.es

Esther López-Torres
esterlop@sdcs.uva.es

Universidad de Valladolid. España

Fecha de recepción: 11/02/2019

Fecha de aceptación: 04/07/2019

Resumen: La condición de pasado vivo de la Historia reciente, en la que están presentes memorias enfrentadas, confiere un extraordinario valor formativo a los procesos históricos más próximos, como la Transición española a la democracia. No obstante, estudios previos en España evidencian que los profesores no suelen conceder demasiado tiempo ni atención a esta parcela de la Historia. De ahí el interés del presente estudio, cuyo objetivo consiste en analizar las teorías implícitas de los adolescentes acerca del establecimiento de la democracia en España, al finalizar la educación obligatoria. Para ello se ha diseñado una investigación de carácter mixto cuali-cuantitativo, interrogando a 913 estudiantes de ocho ciudades españolas a través de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, donde el alumnado tuvo que seleccionar una opción de entre varias y, a continuación, justificar o explicar su elección. Los datos han sido procesados cuantitativamente con el *software* SPSS, y cualitativamente con ATLAS.ti. Los resultados demuestran que los jóvenes entienden la necesidad de un periodo de tiempo para adecuar las estructuras políticas al nuevo sistema democrático a través de la negociación

entre fuerzas políticas, con el objetivo de llegar a pactos y acuerdos, aunque no siempre apliquen estas ideas al contexto actual. Llama la atención que una parte importante de ellos perciban el proceso como violento, una idea alejada de la visión historiográfica mayoritariamente presente en los libros de texto, que interpreta la Transición como un periodo histórico modélico, exportable a otros contextos.

Palabras clave: Educación histórica; Educación Secundaria; Historia reciente; Transición a la democracia.

Abstract: The condition of recent history as a living past, where conflicting memories are present, confers an extraordinary value to the more recent historical events, such as the Spanish transition to democracy. However, studies carried out in Spain evidence that teachers do not usually spend too much time or attention to this historical period. Hence, the interest of this study, whose aim is to analyze the adolescents' implicit theories regarding the institution of democracy in Spain, after finishing compulsory education. To this end, a mixed qualitative-quantitative research design has been used, interrogating 913 students from eight different Spanish cities by making use of a questionnaire of open and close-ended questions, where they had to select one of several options and then justify or explain their choice. The information has been quantitatively processed and examined with the SPSS software, and qualitatively analyzed with ATLAS.ti. Results show that adolescents understand the need for a time period to adapt political structures to the new democratic system through negotiation between political forces, with the objective of achieving an agreement, although they do not always apply these ideas to the current context. It is striking that a significant part of them perceive it as a convulsive process, an idea that contrasts with the historiographic vision that is predominant in textbooks, and that interprets the Transition as an exemplary historical period, exportable to other contexts.

Keywords: history education; secondary education; recent history; transition to democracy.

SUMARIO: 1. Introducción: Historia reciente y enseñanza. 2. Propósitos del estudio. 3. Aspectos metodológicos. 4. Presentación de resultados. 4.1. ¿Necesaria o no? La Transición como periodo con personalidad propia. 4.2. Violenta o pacífica: ¿dos caras de una misma moneda? 4.2.1. La visión violenta de la Transición. 4.2.2. La visión pacífica de la Transición. 4.3. ¿Reforma o ruptura? La transición pactada. 4.4. Transición y formación ciudadana. 5. Discusión de los resultados. 6. Conclusiones. 7. Financiación. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN: HISTORIA RECIENTE Y ENSEÑANZA

En la siguiente investigación nos ocupamos de analizar las *teorías implícitas* del alumnado sobre un tema de Historia de fragante actualidad, la transición de la dictadura a la democracia en España. Examinar los conocimientos y las concepciones que los estudiantes han adquirido sobre la Historia nos ayuda a entender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje de esta materia. Cuando, además, se trata de un tema de Historia reciente de interés general y con características controvertidas, como es el periodo que aquí nos ocupa, el análisis adquiere otras aristas que tienen que ver con el tratamiento social y educativo de la Historia y sus usos públicos (Cuesta, 2000; Pasamar, 2003).

Quizá por eso, debido a este carácter controvertido y complejo, la Historia reciente es en la actualidad una materia de estudio preferente para los historiadores.

Al mismo tiempo, es también objeto de debate social y mediático y, por consiguiente, ha ido conquistando un interés creciente en el ámbito educativo.

Entendida, desde una perspectiva dinámica, como aquella que estudia los procesos del pasado que forman parte de la experiencia de generaciones activas en el presente (Aróstegui, 2004), la Historia reciente aglutina una serie de características que la distinguen de otros periodos históricos y hacen de su estudio y su enseñanza un campo particular. Especialmente diferenciador es el hecho de que la Historia reciente forme parte de la memoria y de que los acontecimientos y procesos que estudia se mezclen, a veces sin solución de continuidad, con los debates sociales, políticos y mediáticos de la actualidad. De manera que esta no solo se define por criterios temporales, sino también por aspectos sociopolíticos, subjetivos y cambiantes que interrogan al pasado más cercano en busca de los orígenes de los problemas actuales, apelando en ocasiones a temas fuertemente controvertidos (o controversiales) de difícil tratamiento en el aula (Carretero y Borrelli, 2008).

Estas características multiplican su intensidad cuando el objeto de estudio es un proceso histórico determinante y condicionador de nuestra realidad actual, como es el caso de la transición democrática en España. La Transición es un tema histórico de radiante actualidad, sobre todo por su conexión con problemáticas actuales que son objeto de debate, como la reforma de la Constitución, la continuidad de la Corona y otros aspectos institucionales y económicos que configuran nuestra realidad democrática. Desde un punto de vista historiográfico, pocos temas han producido tal cantidad de literatura y, además, desde miradas tan dispares que van desde la más absoluta complacencia con el proceso a las críticas encarnizadas (De la Gala, 2017; Ortiz, 2004; Pasamar, 2014).

Entre otros aspectos, tanto la producción historiográfica como aquella mediática suelen poner en cuestión elementos clave del periodo, como el propio proceso de reforma, la gestión de la memoria y de la justicia transicional, o la continuidad de elementos institucionales y económicos del régimen (Gallego, 2008; Kovras, 2014). Entre estos debates están los que hemos seleccionado para valorar las concepciones de los estudiantes sobre la Transición: la necesidad de este periodo de transición para alcanzar la democracia, el valor de la reforma frente a la ruptura, y la interpretación de esos años como violentos o pacíficos.

Precisamente, estos componentes problemáticos que despiertan tanto interés social y académico son los que convierten a los temas de Historia reciente en un arma de doble filo en el campo educativo. Por un lado, se sabe que la gestión de este tipo de periodos en el aula puede ser particularmente compleja por la multitud de fuentes y perspectivas, y por la cercanía temporal de los acontecimientos que estudia. No en vano, la Historia más reciente y conflictiva es a veces relegada de los currículos en aquellos países donde todavía no existe el suficiente consenso social y, en los peores casos, es objeto de usos tendenciosos (Paulson, 2015).

De hecho, los temas de Historia reciente no siempre son bien recibidos por el profesorado. La falta de tiempo para vehicular currículos cronológicos inabarcables y la falta de «historicidad» por tratarse de un periodo vivenciado por muchos docentes son los principales argumentos esgrimidos para justificar la falta de atención prestada a estos contenidos (Aceituno, 2011a; Paéz-Camino, 2006; Toledo, Magendzo, Gutiérrez, e Iglesias, 2015). En algunos casos, los profesores advierten que la Historia reciente, por su conexión con el presente, es demasiado compleja para trabajarla en el aula (Martínez-Rodríguez, 2014), y cuando la trabajan, lo hacen simplificando los relatos y evitando la problematización del pasado, lo que limita las finalidades de su enseñanza (Martínez-Rodríguez, Sánchez-Agustí, y Muñoz-Labraña, 2019).

No obstante, en el ámbito de la educación histórica se suele señalar que la Historia más conflictiva puede y debe trabajarse en el aula, siempre y cuando entendamos su enseñanza, no como la transmisión de un relato, sino como una tarea intelectual de análisis del pasado (Carretero, 2017). Desde esta perspectiva, la Historia reciente nos brinda una buena oportunidad para trabajar sobre periodos cortos en el tiempo, y sobre aspectos muy interesantes como la multiperspectividad o el análisis de las causas y consecuencias.

Gracias a la cercanía temporal, la Historia reciente puede ser abordada, precisamente, con múltiples fuentes accesibles, variadas y atractivas para el aula. Entre ellas, la memoria, que resulta de enorme utilidad cuando es entendida y trabajada como fuente histórica, diferenciada de otras formas como la memoria histórica. Así, la memoria se convierte en un estímulo para el desarrollo del pensamiento histórico, que permite analizar el pasado a nivel individual y social, combinando diferentes escalas y perspectivas (Prats, 2008).

En el caso particular de la transición democrática, se trata de un periodo que, además, aglutina contenidos y conceptos fundamentales para el aprendizaje de la Historia y el desarrollo de competencias históricas y ciudadanas. Como señala Araya, el proceso español ha sido entendido como un modelo que «no sólo definió el uso del concepto, también definió modos de conceptualizar el problema (ruptura, pacto, ruptura pactada) y preferencias analíticas (roles de élites, transacciones y pactos)» (2011, p. 10). De esta manera, su estudio nos brinda una oportunidad para trabajar conceptos de segundo orden, transversales a la investigación histórica y útiles para el análisis de la realidad política y social actual.

El debate, el diálogo, la negociación o el consenso son conceptos que atañen a una educación en valores y que se ejemplifican históricamente en el proceso de transición dictadura-democracia, al mismo tiempo que nos permiten ponerlos en relación con polémicas del tiempo presente. Esta conexión con la actualidad hace que, al trabajar la Historia, se tenga la oportunidad de analizar también problemas controvertidos del presente, utilizando para ello las estrategias del historiador (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). De este modo, causas y consecuencias podrían

ser trabajadas desde múltiples perspectivas y con fuentes diversas y contrapuestas, un aspecto de gran relevancia en el caso de transiciones pactadas como la española, a la que se suele culpar de algunas de las «imperfecciones» del sistema democrático actual y, muy especialmente, de una mala gestión de la memoria, basada en el olvido (Kovras, 2014). La Historia se puede convertir así en una herramienta privilegiada para el análisis social, produciendo aprendizajes activos que hagan a los estudiantes interrogar al pasado para interpretar con criterio el presente y orientar sus acciones de una manera reflexiva hacia el futuro (Rüsen, 2004).

La propia normativa del Ministerio de Educación español, reguladora de las competencias educativas, afirma que la competencia cívica «se basa en el conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos humanos y civiles», y señala el conocimiento de los acontecimientos contemporáneos como fundamentales para su consecución (Orden ECD/65/2015). Ciertamente, la Historia contemporánea ha ido acaparando un mayor protagonismo en la enseñanza durante las últimas décadas, deslizando la atención de la acción docente hacia este periodo de la Historia que llega hasta la actualidad, al considerar que el análisis de la Historia más cercana favorece la comprensión del complejo mundo en el que vivimos. Pero, ¿cómo se están percibiendo este tipo de periodos y qué conocimientos y concepciones poseen los estudiantes? Esta es la pregunta que nos hacemos en el presente trabajo, centrándonos en el caso particular de la transición a la democracia.

2. PROPÓSITOS DEL ESTUDIO

Como hemos avanzado, en esta investigación nos proponemos analizar las *teorías implícitas* de los estudiantes en torno al proceso de transición de la dictadura franquista a la democracia, al finalizar la educación obligatoria. A este respecto, entendemos que las teorías implícitas son un conjunto organizado de conocimientos que se manifiestan como una red más o menos interconexionada de proposiciones, y cuya finalidad no solo es comprender y explicar situaciones, sino también planificar acciones y comportamientos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Hemos de tener en cuenta que este marco explicativo no siempre es coincidente con las teorías propias de la disciplina, ni con los conocimientos enseñados en las aulas, sino que es el resultante de las experiencias individuales y colectivas de los sujetos. Los marcos de actuación y las fuentes de información se han diversificado extraordinariamente en las últimas décadas. La escuela ha dejado de ser la portadora exclusiva de la llamada «verdad científica», entrando en competición con otros ámbitos de comunicación, especialmente los grandes medios e Internet. Hoy más que nunca se puede afirmar que una cosa es lo que se enseña y otra lo que se aprende.

De ahí la importancia de conocer las ideas de los estudiantes sobre este periodo tan cercano de nuestra Historia, puesto que explican, en alguna medida, su grado de concienciación histórica en el sentido señalado por Rösen (2004), esto es, sus actitudes como ciudadanos ante problemas del presente y sus perspectivas de futuro. El destacado papel que adquieren las competencias en el currículo, como una forma de ligar los saberes escolares a su aplicación en la vida cotidiana, hace necesario examinar la manera en la que los estudiantes piensan la Historia, con la finalidad de avalar, reformular o repensar la práctica docente.

Concretamente, de este objetivo general se desprenden otros más específicos:

- Identificar si los jóvenes entienden el paso de un sistema político dictatorial a otro democrático como un proceso complejo de cambio que precisa de tiempo para producirse (ligado a los conceptos de cambio y continuidad).
- Analizar si perciben la Transición como un periodo caracterizado por la violencia o, por el contrario, como un proceso pacífico, y valorar si los argumentos en los que basan sus percepciones son históricos o ahistóricos.
- Examinar el valor conferido a los pactos y acuerdos en el éxito de la resolución de los problemas de la Transición, y comprobar cómo extrapolan estos elementos a su vida cotidiana actual.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

En esta investigación hemos optado por un método mixto en el que se integran datos cuantitativos y cualitativos, siguiendo una estrategia de obtención concurrente de la información. Se trataría del primer nivel de posibles combinaciones entre lo cualitativo y lo cuantitativo, plenamente aceptado hoy en día en la investigación educativa, y cuya finalidad sería incrementar la comprensión del fenómeno que se investiga, buscando la convergencia de los resultados, su clarificación y sus posibles contradicciones o paradojas (Biesta, 2017).

El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario de preguntas mixtas donde se combinan las respuestas cerradas con la explicación o justificación de la opción escogida. Los datos cuantitativos han sido procesados a través del *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), lo que nos ha permitido organizar, analizar y mostrar los resultados de manera rápida y eficiente mediante tablas de frecuencia y porcentajes. El tratamiento de la información cualitativa se ha efectuado a través de la técnica de análisis de contenido, mediante un proceso de codificación inductivo, apoyado por el programa ATLAS.ti.

En consecuencia, los datos numéricos ofrecen información de la frecuencia del fenómeno y su distribución por género y territorio, en tanto que las narraciones de los participantes proporcionan el verdadero acervo documental para

conocer las ideas implícitas de los informantes en torno a la llegada a la democracia en España, y para lograr valorar su calidad interpretativa, así como sus posibles contradicciones.

El método de selección de la muestra fue de carácter intencionado no probabilístico (McMillan y Shumacher, 2010), fundamentado en el nivel de estudios y la territorialidad, dada la diversidad lingüística y cultural española. Todos los informantes habían finalizado la Educación Secundaria Obligatoria durante el curso anterior en centros educativos de ocho ciudades de siete comunidades autónomas. Para su selección, se buscó la representatividad de la centralidad (Madrid y Valladolid) y de la periferia (Barcelona, Bilbao, Murcia, Huelva, Vigo y Santiago de Compostela), indagando sobre las posibles diferencias entre regiones en virtud de sus características históricas. En total han participado 913 estudiantes, entre 16 y 17 años de edad, de los cuales el 53,5 por ciento son mujeres y el 46,5 por ciento varones.

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4.1. *¿Necesaria o no? La Transición como periodo con personalidad propia*

En primer lugar, de acuerdo con uno de los objetivos principales de la investigación, se interrogó a los participantes sobre la propia naturaleza de la transición política como proceso histórico necesario para conseguir el tránsito de una dictadura a una democracia y, por tanto, sobre su percepción acerca del carácter o finalidad intrínseca de este periodo.

Atendiendo a los resultados obtenidos, tal y como puede observarse en la Tabla 1, un 77,4 por ciento del alumnado encuestado identifica el proceso de transición a la democracia como *periodo bisagra* con características particulares, y es capaz de diferenciarlo de las etapas anteriores y posteriores en las que se inserta. Tanto un abultado número de alumnas (78,1 por ciento) como de alumnos (76,7 por ciento) lo perciben como un periodo absolutamente necesario para caminar desde un sistema dictatorial a otro donde, no solo la política, sino también el resto de instituciones que articulan el Estado, puedan desenvolverse democráticamente, sin llegar a apreciarse grandes diferencias entre ambos colectivos.

Tabla 1. Respuestas a la primera pregunta: «¿Piensas que el paso de una dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de transición?»

		Respuestas válidas (n = 795)		Respuestas totales (n = 913)	
		n	%	n	%
Pregunta 1	Sí	88	11.1	88	9.6
	No	707	88.9	707	77.4
	No contesta			118	12.9

Nota. n = número de respuestas.

Tampoco es posible detectar diferencias de calado si se atiende a los contrastes entre ciudades, exceptuando el caso de los encuestados de Murcia, donde un porcentaje importante (un 23,4 por ciento) opta por no contestar a esta cuestión, triplicando a los que en Valladolid se inclinan por esto mismo, tal y como se aprecia en la Figura 1. Quizás el carácter multicultural del colectivo de estudiantes murciaños podría haber influido en un mayor desapego hacia esta cuestión.

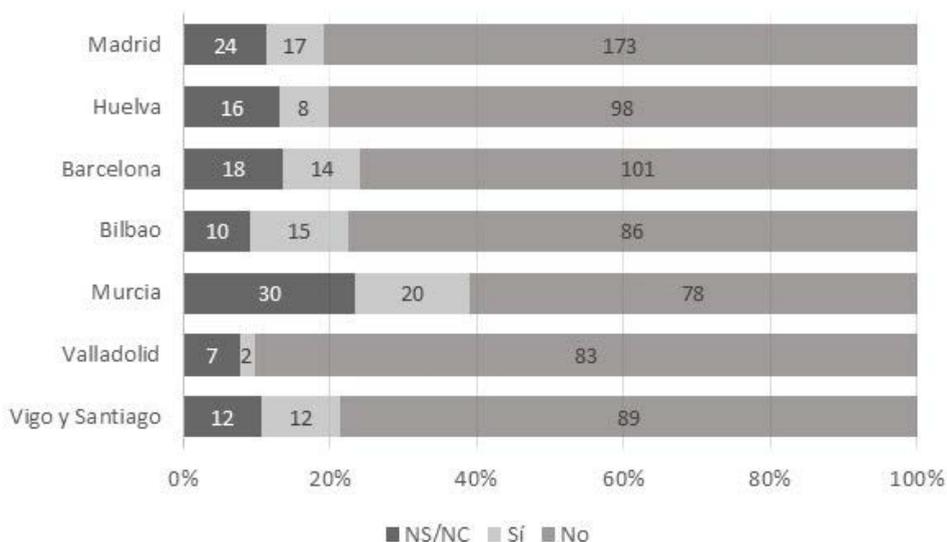


Figura 1. Resultados comparados según la ciudad a la primera pregunta: «¿Piensas que el paso de una dictadura a una democracia se habría producido sin un proceso de transición?».

Para comprender con mayor profundidad las opiniones, estas cifras deben ser complementadas con las argumentaciones proporcionadas por los estudiantes. Es por esta razón por la que se categorizan las justificaciones que estos esgrimen para apoyar la necesidad o la no necesidad de los procesos de transición a la democracia. Desde este punto de vista, se han analizado las contestaciones de los 693 alumnos y

alumnas que trataron de articular sus pensamientos respecto a esta pregunta (220 dejaron el espacio en blanco), siendo posible detectar una serie de tendencias de gran interés, como se observa en la Tabla 2. El 91,3 por ciento de estas argumentaciones (es decir, 633 alumnos y alumnas) se corresponde con aquellas que justifican la necesidad del proceso de transición, mientras que solo un 8,7 por ciento (60 estudiantes) son las que explican las razones de quienes no lo perciben de esta manera.

Tabla 2. Distribución de los 913 participantes según la categorización en ATLAS.ti de los argumentos utilizados en las respuestas abiertas a la primera pregunta

Categoría	Tipo de argumentos	n	%
Periodo necesario	Obligatoriedad de un tiempo de adaptación	388	56.0
	Importante para evitar la confrontación	44	6.4
	Equilibrio de las fuerzas existentes	30	4.3
	Clave para la llegada de la democracia	28	4.0
	Incidencia en los pactos y acuerdos	23	3.3
	Papel relevante de la sociedad en el proceso	19	2.7
	Rol de Juan Carlos I en el proceso	10	1.4
	Otros	58	8.4
	Argumentos sin coherencia	33	4.8
	Total	633	91.3
Periodo no necesario	Llegada de la democracia por medios revolucionarios	19	2.7
	Paso a la democracia como proceso automático	16	2.3
	Muerte del dictador como elemento suficiente	13	1.9
	Influencia de Europa en la llegada de la democracia	6	.9
	Argumentos sin coherencia	6	.9
	Total	60	8.7
Total respuestas válidas		693	100

Nota. 220 respuestas en blanco (24.1 por ciento del total de 913).

El grupo más numeroso (388 encuestados, o un 56 por ciento del total de aquellos estudiantes que expresan su opinión por escrito) incide en la necesidad de un tiempo de adaptación entre situaciones o contextos. Estos se refieren a la idea de que los cambios sociales y políticos no se producen «de la noche a la mañana» o «de un día a otro», sino que necesitan de un periodo de tiempo o de un intervalo más o menos amplio para la transformación. Ahora bien, bajo ese paraguas se cobijan argumentos muy variados, que merece la pena distinguir. Los razonamientos más simples, defendidos por un total de 211 estudiantes, son aquellos que aluden, de manera descontextualizada, a la necesidad de un tiempo para que las cosas cambien, como un elemento requerido por necesidad o simplemente por principio. Esto podría ser aplicado como norma a cualquier situación, con argumentaciones eminentemente no históricas, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

[304.MU.M] Para todo tiene que haber un proceso. No se puede cambiar de un día para otro.

[086.VI.F] Porque no se puede pretender cambiar el sistema de un país de un día a otro sin un proceso de «preparación y adaptación».

[740.MD.M] Porque no se pueden cambiar de la noche a la mañana. Todo proceso necesita un tiempo.

[141.VA.F] Porque no se puede pasar directamente de «blanco a negro», entre medias hay muchos «grises».

Otro tipo de argumentaciones dentro de este gran grupo sí aluden, sin embargo, al contenido de las acciones y reformas que fueron necesarias para que el país pudiera funcionar democráticamente. En estas ocasiones (un total de 99), se suele hacer hincapié en la importancia de adaptar el sistema, las instituciones y los diferentes actores (como, por ejemplo, los partidos políticos) a la nueva situación. Aquí, tal como exponen los siguientes jóvenes, el tiempo de adaptación ya no se concibe como una necesidad alejada de un contexto específico, sino que se identifica como un elemento ineludible para transformaciones políticas de calado:

[504.BC.M] El paso de una dictadura a una democracia necesita un proceso de transición, ya que se debe reformar toda la legislación, crear una constitución, organizarse en partidos políticos, etc.

[696.HU.M] Porque no se puede pasar de un sistema político a otro así [sic] como así [sic]. Se debe elegir a los nuevos representantes, reformas políticas... todo esto conlleva un proceso de tiempo.

[882.MA.F] Porque se tiene que cambiar o quitar leyes, y esto que este de acuerdo [sic] los ciudadanos, reformar el gobierno.

También hay un bloque muy numeroso de estudiantes (78 en total) que justifican una transición como el periodo de tiempo necesario para cambiar, no las instituciones y organismos políticos, sino la mentalidad de la gente. Desde este punto de vista, la «minoría de edad» del pueblo español precisaría de un proceso madurativo para asimilar las nuevas pautas de vida:

[158.VA.F] Porque la gente tenía que acostumbrarse a un cambio, no podrían asimilarla [la democracia] rápidamente.

[562.BC.M] Porque en todo gran cambio hay una transición, la gente no se duerme estando en una dictadura y se levanta en una democracia, sino que su pensamiento tiene que evolucionar.

[090.VI.F] Porque para todo gran cambio tiene que haber un tiempo de adaptación y cambios. La gente tarda en adaptarse, las cosas en hacerse y demás.

Tras las 388 argumentaciones descritas con anterioridad, el siguiente punto de vista más repetido, aunque a bastante distancia, en esta ocasión con un total de 44 menciones (es decir, un 6,4 por ciento), no explica únicamente el proceso transicional como un tiempo para la adaptación a la nueva situación, sino que sobre todo sirve como fórmula mágica para evitar la involución o la confrontación entre españoles. El miedo a que el proceso de transición a la democracia en España terminase en una guerra civil como la de 1936, o la posibilidad de que se volviesen a recrudecer conflictos o enfrentamientos violentos es captado por estos estudiantes, que lo expresan de la siguiente manera:

[883.MD.F] Porque podía ser posible que se desencadenaran conflictos los cuales podrían terminar en una guerra civil o en el peor de los casos con otra dictadura.

[873.MD.M] Porque, si no, hubiera dado lugar a una guerra civil que haría aumentar los recelos entre la población y lo único que haría sería crear el caldo de cultivo perfecto para una dictadura.

Como vemos, para muchos de los encuestados, la Transición permitió que la sociedad y las instituciones fueran asumiendo progresivamente, y sin cambios bruscos, los nuevos modelos de convivencia, siempre con un fin en mente: organizar la sociedad española democráticamente. Junto a un grupo destacado de 30 estudiantes (un 4,3 por ciento) que centran su interés en el equilibrio de fuerzas existente en los últimos años del periodo dictatorial en España, la toma de decisiones de manera pacífica y mediante pactos y acuerdos que caracterizó el periodo es reseñada solamente entre las explicaciones de 23 de los encuestados (un 3,3 por ciento), a los que se unen otros 28 (cerca del 4 por ciento) que centran su argumentación en la llegada de la democracia:

[827.MD.M] Porque con la muerte de Franco, aún había dirigentes militares que tenían influencia sobre el gobierno. Este período de transición provocó la reflexión de la población y la llegada de acuerdos.

[051.VI.F] Porque ese proceso de transición fue indispensable para el correcto afianzamiento de la democracia en nuestro país, de una forma pacífica y apoyada por la mayoría.

Hasta aquí se han reseñado las opiniones mayoritarias, pero no son, por supuesto, las únicas encontradas, pues 19 personas (un 2,7 por ciento) focalizan la atención en el papel de la sociedad al hablar de la necesidad de un periodo de transición, y 10 más (un 1,4 por ciento) expresan su percepción sobre la enorme importancia del rol del rey Juan Carlos I como garante de este proceso de transición. A todos estos casos, se unen un total de 58 estudiantes (un 8,4 por ciento), quienes utilizan argumentos dispersos y minoritarios, así como otro conjunto de

encuestados (un total de 33, un 4,8 por ciento) que expresa su opinión de manera taxativa, sin luego ser capaz de argumentar su posición.

Para finalizar este apartado, es importante no olvidar al grupo de jóvenes que, aunque con poco peso (60 menciones, un 8,7 por ciento), justifican que el periodo de Transición no fue una necesidad. Analizar sus argumentaciones es de interés, no por su valor cuantitativo, sino por el carácter de la mayoría de las explicaciones esgrimidas. En primer lugar, una de las opiniones encontradas más frecuentemente entre este grupo tiene que ver con una percepción de que la democracia habría llegado a nuestro país en cualquier caso y situación. Dejando a un lado seis participantes que no ofrecen argumentos con lógica, 16 de los alumnos y alumnas (un 2,3 por ciento) considera, de hecho, el paso a la democracia como algo que se podría haber producido eventual o automáticamente, como se deriva de contestaciones como las siguientes:

[623.HU.M] Una dictadura no puede durar mucho tiempo y menos si es dura.

[043.VI.F] Si todo el mundo quisiera el cambio, no sería necesario, no habría que pactar nada, todo vendría solo.

[290.MU.F] Porque antes o después hubiera pasado.

Para otros 13 estudiantes (un 1,9 por ciento), el mero hecho de la muerte del dictador constituye en sí mismo un cambio de régimen. Estos entienden que una vez fallecido, la democracia hubiera llegado de una u otra manera, sin considerar las múltiples posibilidades existentes y sobre las que la propia sociedad del momento era consciente. Para otros seis, la presión de Europa habría traído la democracia a nuestro país. Por otro lado, merece la pena destacar a 19 estudiantes (un 2,7 por ciento) que consideran que la llegada de la democracia podría haberse logrado también de forma más rápida a través de métodos revolucionarios.

[013.SA.M] Porque la gente con el paso del tiempo se revelaría [sic] y pasaría a una democracia sin transición.

[497.BC.F] Por un golpe, no se como [sic] explicarlo pero creo que hay la posibilidad.

[876.MD.M] Porque los ciudadanos estaban cansados de la dictadura y tarde o temprano se revelarían [sic].

No faltan, por último, opiniones dentro de este grupo minoritario que, aun reconociendo que la democracia pudo establecerse de manera más rápida y brusca mediante el ejercicio de la fuerza y la violencia, manifiestan que la existencia de un tiempo para la adaptación estuvo mucho mejor, algo sobre lo que se discutirá con más profundidad en el análisis de preguntas posteriores, y que, en todo caso, se hace patente en ejemplos como los seleccionados a continuación:

[001.SA.F] Se podría haber producido pero de una forma más brusca y violenta. Yo creo que es mejor que pasara como pasó.

[570.BC.F] Creo que un tiempo para que las cosas se calmen y la gente asimile su nueva situación es recomendable, aunque poderse producir, se hubiera podido producir igual sin época de transición.

4.2. *Violenta o pacífica: ¿dos caras de una misma moneda?*

La imagen que las personas tienen sobre un periodo histórico guarda una estrecha relación con la forma de percibir la presencia o ausencia de violencia en él. Los periodos de paz en la Historia no vienen definidos por la ausencia de conflictos, sino por la forma en que estos se resuelven (recordemos que el término latino *pax* significa pacto), y no solo tienen que ver con el nivel de estabilidad o inquietud social, sino también en cómo esta nos compromete individualmente.

La historiografía tradicional ha interpretado la Transición en este sentido, convirtiendo «el espíritu de consenso» español en un modelo exportable a otros países en similares situaciones (Fusi, 2009; Linz, 1996). No obstante, recientemente se ha cuestionado esta visión por algunos historiadores, al poner sobre la mesa el número de muertos provocados por el terrorismo de izquierda y derecha, desmontando la visión idílica del proceso (Baby, 2018; Sánchez Soler, 2010). En atención a estas consideraciones, parece interesante saber con cuál de las dos visiones coinciden los alumnos y alumnas españoles, que fueron interrogados sobre si, a su juicio, el paso de la dictadura a la democracia se produjo de forma violenta o pacífica.

Como en el resto de ocasiones, el análisis se inicia con la cuantificación de la información recogida en relación con las contestaciones a las preguntas de respuesta cerrada. En este caso específico, tal y como se puede apreciar en la Tabla 3, los estudiantes que cumplieron el cuestionario se manifiestan muy divididos a la hora de decantarse por una visión más o menos pacífica de la Transición española. Ninguna de las dos opciones obtiene la mayoría absoluta si contabilizamos el 7,1 por ciento de los encuestados que tomó la decisión de no contestar. Al respecto, si bien aquellos que perciben el periodo como un proceso violento alcanzan el 41,4 por ciento, un 49,8 por ciento se decanta por una visión pacífica de la etapa. Ahora bien, si atendemos a la variable género y consideramos aisladamente a los hombres, el porcentaje que tiene una visión pacífica se eleva hasta el 54,4 por ciento, frente al de las mujeres que es del 45,9 por ciento, tal y como puede observarse en la Tabla 4.

Tabla 3. Respuestas a la segunda pregunta: «¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país?»

		Respuestas válidas (n = 848)		Respuestas totales (n = 913)	
		n	%	n	%
Pregunta 2	Violentamente	378	44.6	378	41.4
	Pacíficamente	455	53.7	455	49.8
	Ambas	15	1.8	15	1.6
	No contesta			65	7.1

Nota. n = número de respuestas.

Tabla 4. Respuestas, según el género de los encuestados, a la segunda pregunta: «¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país?»

		Mujeres (n = 488)		Hombres (n = 425)	
		n	%	n	%
Pregunta 2	Violentamente	212	43.4	166	39.1
	Pacíficamente	224	45.9	231	54.4
	Ambas	10	2.0	5	1.2
	No contesta	42	8.6	23	5.4

Nota. n = número de respuestas.

A la vez, parece relevante resaltar que, en esta cuestión, el factor territorial adquiere gran trascendencia. En todas las ciudades son minoría los jóvenes que tienen una visión violenta de la transición, excepto en el caso de Bilbao, donde el porcentaje alcanza el 49,5 por ciento frente al 38,7 por ciento del total que la entienden como pacífica, como se refleja en la Figura 2. Es obvio que el fenómeno terrorista en el País Vasco, ligado a la existencia de ETA, tiene mucho que ver con estos resultados.

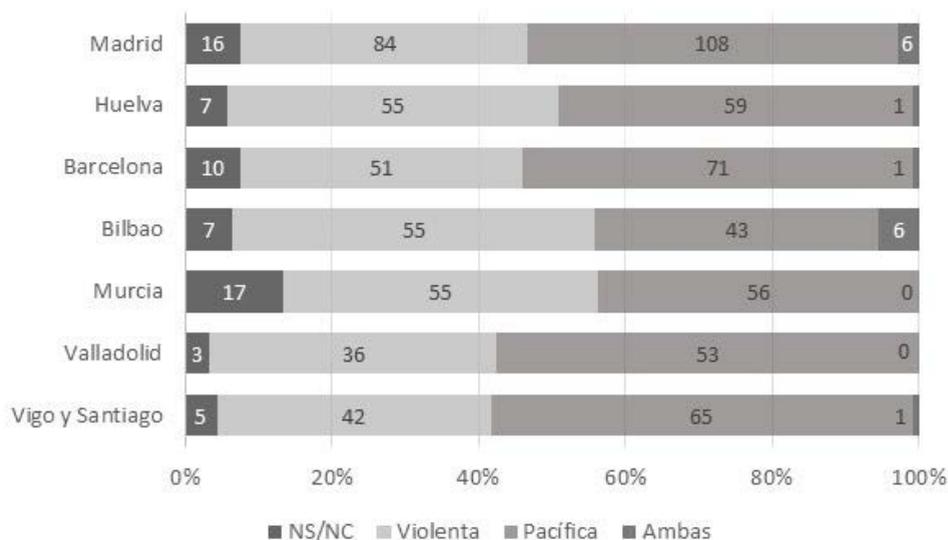


Figura 2. Resultados comparados según la ciudad a la segunda pregunta: «¿Cómo consideras que se produjo el paso de la dictadura a la democracia en nuestro país?».

Al igual que en el resto de preguntas del cuestionario, a continuación se presenta un análisis detallado de los razonamientos y argumentos utilizados por los estudiantes encuestados a la hora de defender su opinión. Resulta muy interesante conocer el grado de implantación entre los adolescentes de estas dos visiones, recogidas por la propia historiografía, pero más aún indagar sobre los argumentos que esgrimen para sostener sus ideas. En esta ocasión, es posible identificar un total de 778 redacciones proporcionadas por un número equivalente de adolescentes, 328 de las cuales (es decir, un 42,2 por ciento del total) se decantan por una visión violenta, 416 (un 53,5 por ciento) por una concepción pacífica, y las 34 restantes esgrimen argumentos que tratan de compatibilizar ambas opciones (ver Tabla 5).

Tabla 5. Distribución de los 913 participantes según la categorización en ATLAS.ti de los argumentos utilizados en las respuestas abiertas a la segunda pregunta

Categoría	Tipo de argumentos	n	%
Visión violenta	Razonamientos contextualizados históricamente	200	25.7
	Razonamientos de carácter anacrónico	80	10.3
	Razonamientos descontextualizados	48	6.2
	Total	328	42.2
Visión pacífica	Desaparición del dictador como eje central	130	16.7
	Juan Carlos I como propiciador de la democracia	69	8.9
	Ausencia de conflictos bélicos en este periodo	48	6.2
	Transferencia de poder de Franco a Juan Carlos I	47	6.0
	Sociedad como agente del cambio	39	5.0
	Periodo complejo resuelto pacíficamente	21	2.7
	Otros	62	8.0
Total	416	53.5	
Ambas visiones		34	4.3
Total respuestas válidas		778	100

Nota. 135 respuestas en blanco (14.8 por ciento del total de 913).

4.2.1. La visión violenta de la Transición

Comenzando por los estudiantes que interpretan el proceso de transición a la democracia en España como violento, es posible detectar, entre las 328 explicaciones obtenidas, tres tipos de argumentaciones: aquellas que se realizan de manera anacrónica (80 estudiantes, un 10,3 por ciento), aquellas que tienen en cuenta el contexto del periodo para poder defender sus ideas (200 estudiantes, un 25,7 por ciento), y las que hacen uso de argumentos descontextualizados (48 encuestados, un 6,2 por ciento).

En cuanto al primer tipo de justificaciones, las anacrónicas, es posible encontrar razonamientos en los que, tal como revelan los siguientes ejemplos, se adjudican a estos años de la Transición circunstancias propias del periodo de la dictadura franquista. De estos 80, son 35 los encuestados que hacen referencia a los periodos del hambre de la postguerra, a la autarquía, o simplemente a momentos propios de esta etapa correspondientes a las décadas de 1950, 1960 o de inicios de los años 70. Junto a ellos, otros 45 estudiantes se remontan a la Guerra Civil, a la cual aluden de forma explícita:

[873.MD.M] Porque hubieron [sic] multitud de disturbios en la época franquista en las universidades y en las calles en el contexto del momento del «mayo del 64».

[624.HU.F] La democracia se logró a partir de la Guerra Civil, en la que partidarios de la democracia y sublevados se enfrentaron para apoyar sus ideas, dando lugar a una violenta batalla.

[416.BI.M] Miles de ejecuciones sin juicio injustificado [sic], matanzas, violaciones a los derechos humanos, condiciones infrahumanas.

[042.VI.M] En el cambio se produjo grandes enfrentamientos, hermanos que se mataban por ideas diferentes, fueron años de violencia.

Entre las explicaciones que se centran adecuadamente en el periodo de la Transición, abundan las que acusan a los militares de involucionismo y de ser los causantes del clima de inestabilidad política, especialmente en relación con el golpe de estado del teniente coronel Tejero. El asalto al Congreso es percibido como el paradigma del abuso de poder y empleo de la fuerza por 51 de ellos (un 6,6 por ciento), aunque también existen referencias a los atentados que se produjeron en la etapa (22 participantes, un 2,8 por ciento):

[030.SA.M] Violenta porque hubo un momento de inestabilidad política en el que Tejero protagonizó un golpe de Estado que puso en jaque a la democracia.

[446.BC.F] Fue un golpe de Estado cuando entra en el parlamento y pega los tiros.

[082.VI.M] Como se dice coloquialmente, no fue un camino de rosas, el ejemplo más claro de violencia es el intento de golpe de Estado de Tejero.

Llama la atención que, en estas visiones del periodo como violento, rara vez aparezca la palabra *huelga*, y que sean muy escasas las menciones al terrorismo, más presentes en los alumnos del País Vasco. A la vez, se hace una muy escasa alusión a manifestaciones y a la represión policial (una de ellas atribuida equivocadamente a la Guardia Civil):

[484.BC.M] Se hacían manifestaciones y la guardia civil estaba ahí presente para pegarles, ya que no tenían las mismas ideas que el dictador.

[440.BI.F] Manifestaciones del pueblo pero sin quemas, la única la de ETA.

[439.BI.M] En mi opinión es violenta ya que se produjeron diversas manifestaciones y grupos armados, como ETA, que ponían bombas.

Tampoco faltan aquellos que atribuyen la falta de estabilidad social a la confrontación ideológica entre las personas que apoyaban el cambio de sistema político y los que querían perpetuarlo. En este caso, son 72 las referencias encontradas al respecto (un 9,3 por ciento).

[039.VI.M] Porque había quien quería continuar en una dictadura y quien quería un cambio por lo que hubo muchos conflictos.

[181.VA.F] Porque había personas que defendían a la dictadura y personas que querían tener democracia. No hubo un acuerdo entre ellos.

[444.BI.M] Tras la muerte de Franco muchas personas en el país lloraban por él, esas mismas personas luchaban por que no llegase la democracia, mientras que otros en el país salían a la calle con protestas pidiendo la libertad y el cambio a la democracia.

Merece la pena indicar que 20 jóvenes (un 2,6 por ciento) inciden en la lucha contra la dictadura, aunque en términos muy generales, otros 19 (un 2,4 por ciento), en la naturaleza (a su juicio) repentina del cambio, algo que pudo contribuir al ambiente violento, y 16 más hacen referencia a diversos aspectos no sistematizables.

Por último, dentro de los argumentos a favor de una visión violenta del periodo, y en contraste con las opiniones más o menos contextualizadas en la época de la Transición española, un grupo de estudiantes presenta argumentos genéricos que no permiten identificar el momento al que se están refiriendo. Por ejemplo, 25 de los encuestados (un 3,2 por ciento del total) inciden en la muerte de multitud de personas, aunque no suelen ir más allá de expresar el hecho de que hubo muchos fallecidos, sin llegar a entrar en la naturaleza de estas muertes:

[586.HU.F] Porque hubo muchos enfrentamientos y muchas muertes.

[426.BI.M] Mataron a mucha gente inocente.

Además de 14 encuestados que hablan en términos muy variados, se añaden nueve estudiantes que dejan de lado la Transición española para argumentar que todo cambio de sistema político implica violencia, con ejemplos como los siguientes:

[183.VA.M] Porque de estar en una dictadura a un cambio tan brusco tiene que ser violenta.

[492.BC.F] Porque no se puede pasar de una dictadura donde no tiene valor tu palabra a una democracia pacíficamente [sic] ya que el dictador no lo haría.

4.2.2. *La visión pacífica de la Transición*

Entre los argumentos utilizados por los 416 estudiantes (un 53,5 por ciento) que se decantan por defender una visión de la transición a la democracia en España marcada por la ausencia de violencia, es posible encontrar una focalización en aspectos muy diversos.

En primer lugar, son mayoritarios los que aluden a la desaparición del dictador como causa fundamental de la no violencia. Para ellos, Franco muere de forma natural en la cama, y eso es suficiente para garantizar un proceso transitorio sin enfrentamientos. Esta idea es repetida por un total de 130 estudiantes (un 16,7 por ciento), con argumentos como los aquí seleccionados:

[187.VA.M] Porque no se expulsó al jefe de Estado, sino que falleció.

[200.BA.F] La dictadura terminó con la muerte de Francisco Franco y no hubo ninguna guerra.

[519.BC.M] Cuando Franco murió empezó la democracia.

[621.HU.M] Aunque antes había habido una guerra civil y constantemente se perseguía a los que iban en contra de la dictadura, el paso fue pacífico ya que el dictador murió y se acabó la dictadura.

Como puede observarse, en este tipo de argumentaciones se detecta una concepción del alumnado que entiende la llegada de la democracia tras la muerte del dictador como algo natural, un aspecto también encontrado en las respuestas a otras de las preguntas presentes en el cuestionario aplicado. Para ellos, el hecho de que Franco falleciera por causas naturales parece garantizar el carácter pacífico del proceso, sin llegar a valorar la posibilidad de que la dictadura hubiera podido continuar por otros medios o que el paso a la democracia hubiera derivado en enfrentamientos o conflictos abiertos.

Otros 47 estudiantes (algo más del 6 por ciento) inciden de manera clara en el hecho de que Franco transfiriera el poder al rey Juan Carlos de forma previa a su fallecimiento, entendiéndolo, por tanto, que el carácter pacífico del proceso viene avalado por este traspaso ordenado de poderes. En estas ocasiones, es posible encontrar razonamientos como los siguientes:

[849.MD.M] Porque Franco nombró a su sucesor y se murió por enfermedad, no por suicidio ni asesinato y el cambio no fue a la fuerza.

[666.HU.F] Fue pacífica pues antes de morir Francisco Franco ya tenía claro a quién iba a entregarle su poder, quien iba a sustituirle como Jefe de Estado.

Precisamente, el papel jugado por el rey Juan Carlos como propiciador de la llegada de la democracia de forma pacífica es destacado de manera principal por 69 estudiantes (un 8,9 por ciento). En estas ocasiones, la transición a la democracia se refleja como una decisión personalista y autónoma del monarca, pero no como un paso condicionado o determinado por el contexto del momento o por las demandas de la sociedad, tal y como reflejan las propias respuestas:

[553.BC.F] Juan Carlos I era «amigo» de Franco, entonces el rey actual le dijo que seguiría con sus pautas después de su muerte pero suerte que no lo hizo.

[204.VA.M] Porque Franco al morir se le otorgó la dictadura al Rey (Juan Carlos I) y éste le traicionó, no siguiendo con la dictadura que Franco había querido que siguiese para que España siguiese bien. Al traicionarle Juan Carlos I, fue Rey de España y se implantó una democracia.

Por otro lado, la sociedad en su conjunto aparece como protagonista, y como agente esencial de un cambio pacífico en varias de las respuestas analizadas. En esta ocasión son 39 (es decir, algo más del 5 por ciento) las personas que hacen referencia al hartazgo de los ciudadanos, o a su papel a la hora de hacer patente la necesidad de superar la dictadura de Franco:

[829.MD.F] Porque la población estaba deseosa de tener voz y voto.

[067.VI.F] Yo creo que fue pacífico debido a la muerte de franco [sic] ya que el pueblo (la mayoría) deseaba un sistema «mejor» que para poder ser escuchado y tenido en cuenta.

Un número no desdeñable de alumnos y alumnas (un total de 48, un 6,2 por ciento) se limita a señalar la ausencia de guerras como característica esencial del periodo, aludiendo alguno de ellos, explícitamente, a la Guerra Civil:

[134.VA.F] No hubo ningún tipo de conflicto bélico.

[007.SA.M] Fue un cambio pacífico ya que no se produjo otra guerra civil para que se diera el cambio.

Junto a esto, merece la pena destacar a una pequeña parte de los estudiantes, que presentan una imagen más ajustada a la realidad histórica, admitiendo que el periodo fue complicado e inestable, pero que finalmente se saldó con éxito, por lo que se evitó el enfrentamiento entre los españoles como había sucedido en otras épocas. Este es el caso de 21 encuestados (un 2,7 por ciento), quienes hacen uso de argumentos como los siguientes:

[518.BC.F] Hubo constantes manifestaciones para expresar la opinión de grupos de personas, pero sin llegar a mucho más.

[901.MD.M] Porque no hubo apenas conflicto, alguna que otra manifestación, pero que yo sepa nada violenta.

No son, por supuesto, las únicas opiniones encontradas en el conjunto de las respuestas analizadas, ya que no faltan referencias dispersas a las elecciones, los partidos políticos, la aprobación de la Constitución u otros aspectos (34 menciones, un 4,3 por ciento), o al carácter gradual del proceso y cómo este facilitó la ausencia de violencia (citado por 11 estudiantes, un 1,4 por ciento). A su vez, también se han podido detectar unos pocos casos en los que la búsqueda de acuerdos y el debate se destaca como elemento fundamental por principio (seis menciones), en las que se compara la situación de España con la de otros países en el marco de la Primavera Árabe (otras seis menciones), o en los que erróneamente se razona que fue el propio Franco quien decidió convertir a España en una democracia (algo citado por cinco estudiantes).

Por último, es obligado comentar que 34 alumnos y alumnas (un 4,3 por ciento) evitan pronunciarse a favor de una visión violenta o pacífica, y se decantan por proporcionar argumentos en los que tratan de señalar las dos caras de la moneda, incurriendo en algunos casos en curiosos errores históricos:

[747.MD.M] Pacífica porque ni las autoridades del gobierno ni la oposición tratará de echar (o en menos cantidad) como se dice en España, leña al fuego. Violenta: No olvidar a ETA, GRAPO, la matanza de Atocha por los legionarios de Cristo. Gente resentida porque la respuesta que esperaba debía hacerse de forma violenta, querían «ingresar» el odio.

En todo caso, es en estas respuestas donde los estudiantes tratan de matizar las opiniones más extremas, y donde parecen comprender que, efectivamente, no es posible hablar de una manera categórica sobre multitud de aspectos en la Historia, ya que los hechos no pueden amoldarse a preconcepciones limitadas:

[194.VA.M] Violenta, pero a la vez pacífica, dependiendo del punto de vista de las personas, unas se lo tomaron mal y usaron la fuerza, y otras simplemente lo aceptaron.

Como cierre, recordemos que son solo seis los estudiantes que aluden de forma espontánea a los pactos y acuerdos a la hora de valorar el carácter pacífico de la Transición. Este aspecto toma protagonismo en las dos siguientes preguntas del cuestionario, donde hacemos reflexionar a los estudiantes acerca de la importancia y el valor práctico del consenso político.

4.3. *¿Reforma o ruptura? La transición pactada*

En toda la historiografía generada sobre la Transición a lo largo de estos años se señala la importancia de los pactos y acuerdos suscritos durante el periodo, bien sea para enfatizar su importancia en el éxito de la llegada a la democracia y convertir al proceso en un modelo (Tusell, 2000), bien sea para culpabilizarlos de las deficiencias actuales de nuestro sistema político (Navarro, 2015). Por este motivo, se estima interesante interrogar a los estudiantes sobre esta cuestión y examinar sus opiniones al respecto.

Atendiendo, en primer lugar, a las respuestas proporcionadas por los encuestados a las preguntas cerradas y procesadas cuantitativamente, estos jóvenes consideran, de una manera abrumadora, que los acuerdos tuvieron una trascendencia fundamental en la llegada de la democracia a nuestro país. Tal y como se observa en la Tabla 6, un 81,6 por ciento de los estudiantes que cumplimentaron el cuestionario se decantan por tildar de relevante el consenso político, sin que se aprecien diferencias significativas entre mujeres (80,9 por ciento) y hombres (82,4 por ciento).

Tabla 6. *Respuestas a la tercera pregunta: «¿Consideras importante para el retorno a la democracia los acuerdos políticos y los consensos sociales?»*

		Respuestas válidas (n = 788)		Respuestas totales (n = 913)	
		n	%	n	%
Pregunta 3	Sí	745	94.5	745	81.6
	No	42	5.3	42	4.6
	Ambas	1	.1	1	.1
	No contesta			125	13.7

Nota. n = número de respuestas.

Si la atención se traslada a los distintos ámbitos geográficos con los que se trabajó en el marco de esta investigación, son los estudiantes bilbaínos los que se manifiestan más contundentes en esta opinión (que se acerca al 90 por ciento), reduciendo el porcentaje de los que no contestan a los niveles más bajos de la muestra (un 6,3 por ciento), tal y como aparece reflejado en la Figura 3.

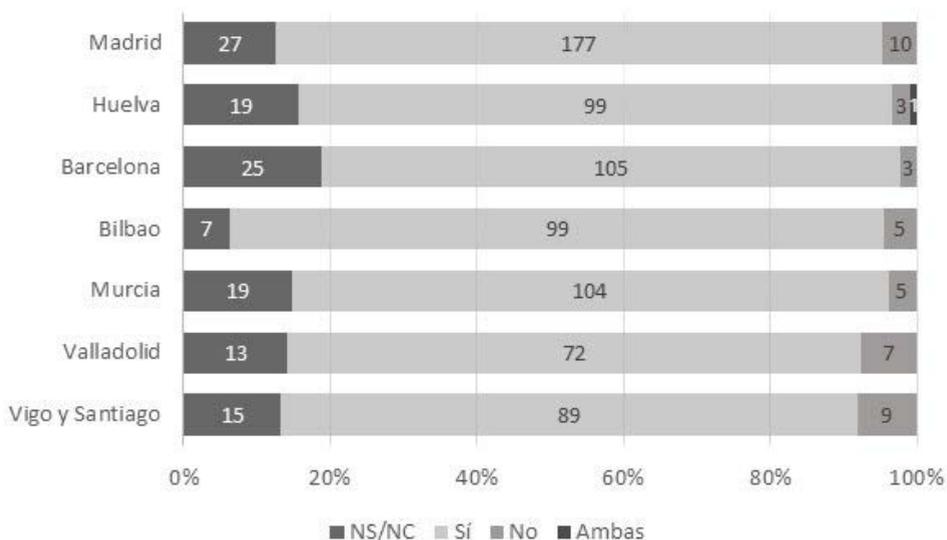


Figura 3. Resultados comparados según la ciudad a la tercera pregunta: «¿Consideras importante para el retorno a la democracia los acuerdos políticos y los consensos sociales?».

En esta ocasión son 663 los alumnos y alumnas que ofrecen una argumentación por escrito en relación con su visión particular. De estos, 628 (cerca de un 94,6 por ciento) se decantan por calificar la consecución de consensos sociales y acuerdos políticos como importantes para el retorno a la democracia. Por el otro lado, son solo 25 (un 3,9 por ciento) los estudiantes que no lo consideran de importancia, con 10 estudiantes adicionales (un 1,5 por ciento) que no logran definirse en sus respuestas (ver Tabla 7).

Tabla 7. Distribución de los 913 participantes según la categorización en ATLAS.ti de los argumentos utilizados en las respuestas abiertas a la tercera pregunta

Categoría	Tipo de argumentos	n	%
Relevancia de pactos y acuerdos	Acuerdos necesarios para alcanzar la democracia	149	22.5
	Pactos y acuerdos intrínsecos al sistema democrático	96	14.5
	Unión y entendimiento como preferible	91	13.7
	Acuerdos como clave para evitar la confrontación	65	9.8
	Pactos como forma de conseguir el bienestar del país	58	8.7
	Papel de la sociedad frente a los políticos	37	5.6
	Incidencia en la representación de todos	32	4.8
	Primacía del interés general	19	2.9
	Énfasis en las libertades y la democracia	17	2.4
	Argumentos sin coherencia	64	9.7
	Total	628	94.6
Irrelevancia de pactos y acuerdos	Crítica al sistema o a los políticos	14	2.2
	Críticas al propio sistema democrático	3	.5
	Otros	8	1.2
	Total	25	3.9
Respuestas ambiguas		10	1.5
Total respuestas válidas		663	100

Nota. 250 respuestas en blanco (27.4 por ciento del total de 913).

Comenzando el análisis con el grupo mayoritario (que tilda los acuerdos como positivos), las justificaciones que con mayor peso utilizan los adolescentes se pueden agrupar en cinco bloques: las que enfatizan que sin estos acuerdos no hubiera sido posible alcanzar la democracia, las que consideran el consenso como algo consustancial al sistema democrático, las que inciden en la unión y el entendimiento como elementos clave de una democracia, las que atribuyen al logro de pactos el carácter pacífico del proceso, y las que, por último, se centran en el desarrollo o bienestar del país desde un punto de vista general. Por supuesto, estas no son las únicas visiones, pero como se podrá observar a continuación, sí son las más frecuentemente repetidas.

En el primero de los casos, son un total de 149 estudiantes (un 22,5 por ciento de los encuestados que ofrecen explicaciones) quienes inciden especialmente en el carácter necesario de los acuerdos para alcanzar cualquier atisbo de sistema democrático. Esta es la opinión más habitual, y en la que se puede encontrar una preocupación por recalcar la búsqueda de consensos como elemento central de todo el proceso, tal y como se puede detectar en las respuestas obtenidas:

[236.MU.F] Porque si no hubiera habido esos acuerdos, hubiera seguido una dictadura porque no se habrían puesto de acuerdo.

[126.VA.F] Si no hay acuerdos no se puede decidir nada, y no se cambiaría.

[007.SA.M] Porque sin esos acuerdos España no podría haber salido de la dictadura.

[359.BI.F] Porque si no llegamos a algún acuerdo, no avanzamos.

Muy llamativas son las justificaciones que, desvinculándose del contexto histórico, consideran que llegar a pactos es intrínseco a la democracia, y que entienden que este proceso no hubiera podido ser de otra manera, pues eso significaría que no se sería una democracia real. Para estos estudiantes (un total de 96 o, lo que es lo mismo, el 14,5 por ciento), el sistema democrático no se fundamentaría en el gobierno de la mayoría, sino más bien en la existencia de acuerdos que tengan en cuenta la opinión de todo el mundo. El consenso sería la expresión más sublime de la voluntad popular:

[895.MD.F] Sí, porque los acuerdos entre las diferentes instituciones, y partidos, son esenciales para la felicidad del pueblo y los consensos sociales también, porque sin la opinión pública y sugerencias de esta, sería imposible una democracia real.

[600.HU.M] Considero que sí, ya que si esto no se hubiera tenido en cuenta no contaría la opinión/aportación de los demás y volvería a ser una dictadura en la que la opinión del pueblo no cuenta.

[814.MD.F] Porque sin la presencia de estos, volveríamos a estar en una dictadura. Es necesario que los grupos políticos estén de acuerdo entre sí, para decidir que se supone qué [sic] es lo mejor para el pueblo, porque para algo es la democracia.

Las explicaciones ligadas al tercero de los bloques identificados se hacen eco de la idea, fuertemente tratada por la historiografía de la Transición, de que la llegada de la democracia fue posible gracias a la renuncia de todas las partes. La derecha franquista reformista y la izquierda radical, especialmente el Partido Comunista, fueron capaces de aproximar posiciones, conscientes de la envergadura de la empresa política. Así lo recogen los 91 estudiantes (un 13,7 por ciento) que destacan, ante todo, la importancia de la unión y el entendimiento entre fuerzas e ideologías muy dispares.

[422.BI.M] Se debe tener diferentes puntos de vista para poder llevar a cabo o soluciones [sic] un problema.

[694.HU.F] Si no nos escuchamos, es decir saber las opiniones y medidas de los demás no podemos llegar a acuerdos políticos por tanto si [sic] lo veo necesario para una democracia.

[202.VA.M] Si [sic] porque sin acuerdos entre la oposición y los partidarios del cambio no habría soluciones y se estarían oponiendo entre sí siempre.

A pesar de que no siempre exista una contextualización en las respuestas obtenidas, y que estas respuestas no se relacionen siempre con el periodo de la Transición, sí que permiten ofrecer una visión interesante acerca de qué elementos son valorados con mayor asiduidad por los estudiantes encuestados. En cierta manera, estas respuestas reflejan parte del «espíritu de consenso», la fórmula que garantizó un proceso en paz, evitando la confrontación entre los españoles.

En relación con este aspecto, merece la pena atender a los 65 estudiantes (un 9,8 por ciento) que hacen referencia a los acuerdos políticos y sociales como un aspecto clave para evitar la confrontación. Estos adolescentes son, como mínimo, conscientes del fantasma de la Guerra Civil que indudablemente gravitó en las decisiones y renuncias de los políticos de la Transición, facilitando la voluntad de acuerdos que posibilitarían la concordia entre españoles y la vida en común. A la vez, también es relevante observar cómo se enfatiza, en algunos casos, el riesgo de involución y la continuidad del sistema dictatorial a través de la aplicación de la violencia. Sobre este y otros aspectos se expresan los siguientes estudiantes seleccionados a modo de ejemplo:

[827.MD.M] Sí, porque de no haber sido así, sin acuerdos, se habrían producido conflictos que habrían provocado una peor situación.

[619.HU.M] Porque si no es así, tendría que haber habido conflictos y guerras.

[088.VI.F] Porque si no estuviera todo el mundo de acuerdo, habría habido conflictos y no se podría llevar a cabo una democracia.

Otro de los aspectos más destacados por el alumnado, en esta ocasión con un total de 58 menciones (es decir, un 8,7 por ciento), se relaciona con la importancia dada por los estudiantes a los procesos de pacto y al consenso como una manera de alcanzar un mayor desarrollo o bienestar para el conjunto del país, como puede observarse en los siguientes ejemplos:

[259.MU.F] [Los acuerdos son importantes] para el bien económico, social [sic] y político de un país y no caiga en CRISIS! [sic].

[455.BC.F] Sobretudo [sic] los acuerdos políticos, da igual el partido [sic], con tal de hacer que funcione bien la sociedad en todos sus aspectos.

[626.HU.M] Si los políticos se unieron [sic] para trabajar de verdad por España, los problemas actuales se resolverían y la crisis desaparecería.

Finalmente, es posible detectar argumentaciones variopintas entre aquellos estudiantes que valoran positivamente la obtención de acuerdos, habiendo una buena parte de ellas que no puedan ser categorizadas debido a que expresan afirmaciones inconsistentes (64 casos, un 9,7 por ciento). Entre las que sí pueden ser agrupadas e interpretadas, destacan 37 jóvenes (un 5,6 por ciento) que inciden en el papel de la sociedad (a veces, en contraposición al de los políticos) a la hora de llegar a acuerdos, así como otros 32 (un 4,8 por ciento) que explicitan la importancia de que todos los ciudadanos estén representados en este consenso y de que su voz pueda ser escuchada. Para 19 estudiantes (un 2,9 por ciento), el interés general es aquello que parece primar por encima de todo, desde una concepción utilitarista, frente a las visiones más marcadas por principios éticos. Por último, 17

encuestados (alrededor del 2,4 por ciento) ponen el foco en las libertades, y en el gran alivio que supone que, desde su punto de vista, los pactos propiciaron el no tener que vivir en una dictadura. A continuación se han destacado unos breves ejemplos de estas últimas ideas:

[090.VI.F] Creo que el cambio debería producirse por demanda del pueblo y no impuesto por los pensadores, sino por consenso.

[197.VA.M] El hecho de haber acuerdos es un beneficio del ciudadano porque por ejemplo un partido político no toma las decisiones que solo quería él sino que son necesarios más puntos de vista.

[325.MU.M] Si no estariamos [sic] continuamente en una dictadura en la que no habría igualdad y nadie podría expresar su opinión.

A continuación, se procede a examinar los argumentos utilizados por quienes rechazan la importancia de los pactos y acuerdos para pasar de la dictadura a la democracia, que aunque son minoritarios (tan solo justifican su respuesta 25 estudiantes, un 3,9 por ciento), resultan de interés para comprender las teorías implícitas del alumnado. Casi todas ellos se definen por un fuerte presentismo que los desvincula del contexto histórico transicional. Al respecto, la posición más frecuente, con 14 menciones, se relaciona con una crítica al sistema o a los políticos en conjunto, siempre muy influenciada por el clima social, político y mediático de los últimos años, y marcado por la crisis económica en España, pero también por la deslegitimación de los representantes públicos y la reordenación de los ámbitos de hegemonía de cada partido. Con tres menciones, las críticas al propio sistema democrático aparecen en algunas respuestas, aunque sea de una forma muy esporádica, y de ahí que no sea extraño encontrar respuestas como las siguientes a la hora de criticar el consenso y los pactos:

[388.BI.M] Porque la política es una mentira y engañan a la gente con sus chorradas y gilipolleces.

[194.VA.M] Los acuerdos [sic] políticos son bobadas que solo benefician a los políticos, al pueblo nunca se les tiene demasiado o nada en cuenta [sic], y los consensos sociales se hacen, pero a la hora de la verdad luego no sirven para nada, solo lo que digan los políticos.

[723.MD.M] Son mentira. Nunca hay acuerdo ni consenso, menos en este país. Solo intereses.

Estas visiones tan críticas hacia la política y los políticos se harán todavía más explícitas y extensas en la siguiente sección, donde se profundizará en la relación establecida entre las creencias del alumnado en torno a la política de acuerdos de la Transición española, y su actuación en el contexto actual.

El resto de las respuestas, de nuevo muy minoritarias (ocho), no aportan demasiada información adicional. En ellas se discute el uso de la fuerza como un resorte o mecanismo de mayor utilidad, se hace una distinción entre el consenso y el acuerdo, o se hace referencia a la gradualidad de todo proceso de transición, queriendo indicar que los pactos habrían llegado eventualmente o no hubieran sido tan determinantes. A todos ellos se unen 10 participantes más (un 1,5 por ciento) que presentan argumentos ambiguos o se muestran indecisos en sus respuestas.

4.4. *Transición y formación ciudadana*

Finalmente, y con el objetivo de comprobar la manera en la que los estudiantes son capaces de extrapolar al presente sus ideas sobre el consenso expresadas en el apartado anterior, estos fueron interrogados sobre el valor concedido a los acuerdos entre partidos desde el punto de vista del contexto actual. Como en el resto de ocasiones, las respuestas a las preguntas cerradas son analizadas en primer lugar, valorando las argumentaciones y razonamientos expresados por el alumnado a continuación.

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 8, las respuestas a la pregunta acerca de qué debe considerarse más importante si se participara en un partido político (aplicar el programa con el que se ganó las elecciones o buscar acuerdos), pueden ser calificadas como sorprendentes. Los estudiantes encuestados, que se mostraron abrumadoramente defensores de la necesidad de consensuar las decisiones políticas durante la Transición, ahora no lo perciben así, pues un 66,3 por ciento de los encuestados se decanta por aplicar el programa ganador. Solo un 28,8 por ciento de los estudiantes afirma, en cambio, que lo prioritario sería buscar acuerdos con los demás partidos en las acciones de gobierno. A esto se añade un 1,6 por ciento de los encuestados que elige ambas opciones a la vez, y un 3,3 por ciento de adolescentes que decidió no responder. Al igual que en ocasiones anteriores, en ningún caso se detectan diferencias destacables en función del género, pues únicamente el 29,3 por ciento de las alumnas y un 28,2 por ciento de los alumnos se decanta por la búsqueda de acuerdos.

Tabla 8. Respuestas a la cuarta pregunta: «Si tú participaras en un partido político, ¿qué considerarías lo más importante?»

		Respuestas válidas (n = 883)		Respuestas totales (n = 913)	
		n	%	n	%
Pregunta 4	Aplicar programa	605	68.5	605	66.3
	Buscar acuerdos	263	29.8	263	28.8
	Ambas	15	1.7	15	1.6
	No contesta			30	3.3

Nota. n = número de respuestas.

En relación con el aspecto territorial podemos observar cómo los participantes valisoletanos son los que se muestran más partidarios de llegar a pactos y acuerdos, aunque eso signifique sacrificar parte de su programa electoral, mientras que los gallegos son los más reticentes a renunciar a la implantación de sus propuestas políticas, como se refleja en la Figura 4.

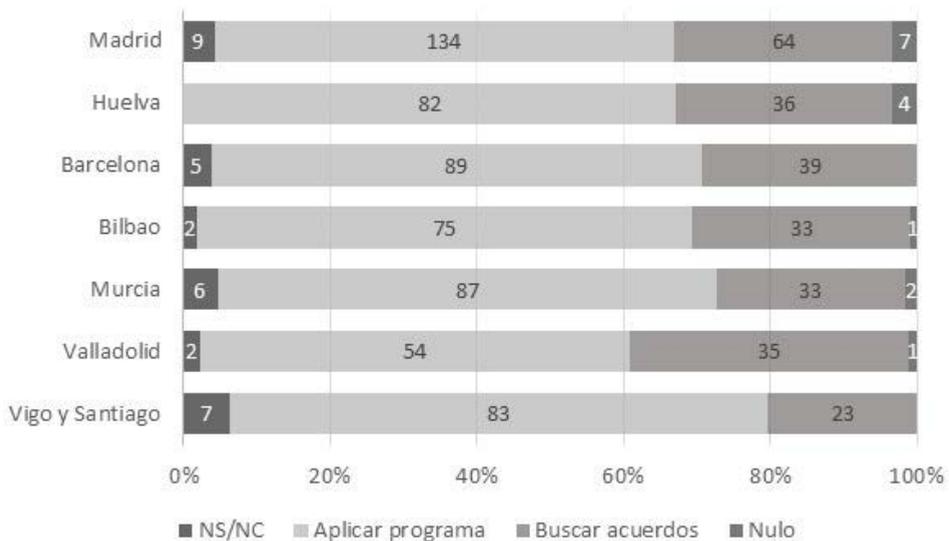


Figura 4. Resultados comparados según la ciudad a la cuarta pregunta: «Si tú participaras en un partido político, ¿qué considerarías lo más importante?».

Analizando las reflexiones proporcionadas por el alumnado, se contabilizan un total de 826 respuestas, lo que evidencia que esta pregunta ha conseguido el mayor número de contestaciones de las cuatro analizadas, probablemente por su carácter no histórico. Aunque 25 de ellas (correspondiente a un 3 por ciento de los

encuestados que razonan su respuesta) se decantan por aplicar los programas políticos a través de acuerdos (combinando ambos aspectos), la mayoría defiende la aplicación de los programas con los que los partidos políticos fueron elegidos (564 estudiantes, un 68,3 por ciento). Por otro lado, la búsqueda de acuerdos únicamente es defendida de manera prioritaria por 237 encuestados (un 28,7 por ciento), como puede observarse en la Tabla 9.

Tabla 9. Distribución de los 913 participantes según la categorización en ATLAS.ti de los argumentos utilizados en las respuestas abiertas a la cuarta pregunta

Categoría	Tipo de argumentos	n	%
Aplicación del programa electoral	Fidelidad a la palabra y cumplimiento de promesas	194	23.5
	Cumplimiento programa como eje de la democracia	137	16.6
	Principios éticos	77	9.3
	Crítica al incumplimiento de promesas	54	6.5
	Estrategia electoral como principio guía	48	5.8
	Reticencia o rechazo a hacer renunciaciones	24	2.9
	Mejora del país como objetivo utilitarista	21	2.6
	Argumentos sin coherencia	9	1.1
	Total	564	68.3
Búsqueda de acuerdos	Argumentos de carácter práctico	88	10.7
	Lo mejor para el país o la sociedad	49	5.9
	Discusión como clave para la elección de lo mejor	29	3.5
	Importancia de contentar a todo el mundo	24	2.9
	Principios éticos o por principio	22	2.7
	Representación de toda la sociedad	13	1.6
	Argumentos sin coherencia	12	1.4
	Total	237	28.7
Combinación de ambos aspectos		25	3.0
Total respuestas válidas		826	100

Nota. 87 respuestas en blanco (9.5 por ciento del total de 913).

Comenzando por el examen de las ideas del alumnado que prima la aplicación del programa, es importante recalcar que cuando los estudiantes justifican la necesidad de cumplir las promesas electorales, fundamentalmente aluden, con argumentos más o menos elaborados, a cuestiones éticas. Aun así no todos ellos inciden en los mismos aspectos, pues la posición mayoritaria pone el énfasis en la fidelidad a la palabra y al cumplimiento de las promesas (referenciado por 194 estudiantes, un 23,5 por ciento):

[002.SA.M] Considero que lo primero es ser consecuente con las promesas electorales y cumplirlas debidamente.

[726.MD.F] Porque al fin y al cabo es por eso porque la gente me eligió. No puedes prometer cosas, simplemente para ganar y estar en el poder. Si lo dices, lo haces.

[572.BC.F] Si durante la campaña has dicho que harías ciertas [sic] cosas, tienes que cumplirlas y luchar por ellas, ya que la gente que te ha votado, lo ha hecho por tu ideología y lo que has dicho que harías.

Estos razonamientos se ven complementados por los 137 estudiantes (16,6 por ciento) que entienden el cumplimiento del programa como algo inherente al proceso democrático, y por tanto como la finalidad esencial de las elecciones:

[652.HU.F] Porque si la gente me ha votado a mí es para que aplique mi programa y por ello creo que es fundamental ver y observar los programas antes de votar.

[152.VA.F] Cumplir lo que prometiste en las elecciones porque por ello te votaron los ciudadanos. Y esa es la causa por la que estás en el poder para representarles.

[348.BI.M] Porque si es el programa [sic] con el que he ganado las elecciones, supuestamente es lo que yo quiero hacer en el gobierno. Y si la gente me a [sic] votado será por algo.

La justificación ética no se limita a estos dos aspectos mayoritarios, ya que también es posible encontrar otras 77 referencias (un 9,3 por ciento) a aspectos como la necesidad del compromiso frente al engaño (33 casos) o la importancia de mejorar el país como un principio superior (19 nueve), entre otros aspectos. Esta última idea contrasta con los 21 estudiantes (un 2,6 por ciento) que argumentan que la mejora del país debe ser la razón por la que hacer caso a la voluntad popular, utilizando un punto de vista de carácter más utilitarista, sin convertirse en un principio ético o moral.

Es destacable la concepción de un número elevado de encuestados que entiende que no aplicar lo que un partido propone constituye un engaño a los votantes que te han elegido, y casi un auténtico fraude a la ciudadanía. Los políticos no serían, desde este punto de vista, más que los representantes del pueblo que los elige, y de ahí que no puedan defraudarlo con el incumplimiento de las promesas. Un total de 54 estudiantes (un 6,5 por ciento del conjunto) critica de manera explícita el incumplimiento de las promesas, con argumentos similares al siguiente:

[660.HU.F] Porque las personas están hartas de las promesas en las campañas electorales y luego no se cumpla cuando están en el poder. Por lo tanto intentaría cumplir lo que prometo o los propósitos [sic] a los que me he comprometido.

De hecho, muchas de estas argumentaciones dejan vislumbrar un desencanto de los jóvenes ciudadanos hacia los políticos y sus formas de proceder, acusándoles explícitamente, y en algún caso con exabruptos, del incumplimiento de sus promesas electorales en beneficio propio y en detrimento de los intereses del común:

[029.SA.M] Porque si has ganado diciendo las cosas que ibas a hacer, es necesario hacerlo porque el gobierno está para la mejora del país no para que los políticos ganen más dinero.

[264.MU.M] Aplicar lo que he dicho, y no ser un chorizo ni un cabrón como son todos los políticos.

[369.BI.F] En unas elecciones se supone que tener buenas ideas y buscar intenciones, pues si es así, deberías de intentar cumplirla. ¡PERO ES QUE NI LO INTENTAN!

[325.MU.M] Cumplir mis promesas electorales, que por eso las hice, no para engañar como lo hacen todos los políticos actualmente.

Es llamativo que un total de 48 estudiantes (un 5,8 por ciento) valoren la necesidad de cumplir el programa ganador por pura estrategia electoral, al entender que si una persona pierde la confianza de sus votantes, la próxima vez no le elegirán:

[888.MD.F] Creo que es más importante porque a mí me votarían las personas por todo aquello que prometí hacer, y si no lo hago tendría en descontento a la población y no me volverían a votar, además de que sería como «mentir» y eso me parece poco ético y moral.

[354.BI.M] De esta forma la gente podrá ver que no hay mentiras y confiaría en ti y continuaras en el gobierno [sic].

Por último, dejando a un lado nueve casos de difícil interpretación, un total de 24 encuestados (un 2,9 por ciento) habla explícitamente de la necesidad de evitar hacer renunciadas, ofreciendo una visión especialmente dogmática que se aleja de cualquier intento de buscar medidas consensuadas o pactos con el resto de partidos políticos:

[346.BI.F] Si yo he ganado las elecciones con lo que yo pienso y los arreglos que quiero hacer si ganaría lo haría.

[671.HU.M] Realizaría un programa de acuerdo con mis pensamientos, ideologías y formas de ver las cosas, por ello, no tendría que esforzarme en cumplirlo, lo cumpliría porque sería como yo haría las cosas.

Desplazando la atención a los 237 estudiantes (un 28,7 por ciento) que se decantan por buscar pactos y acuerdos de manera primordial, también es posible encontrar múltiples razonamientos. Comenzando por la posición mayoritaria, es relevante destacar que 88 estudiantes (un 10,7 por ciento) aducen razones prácticas para su elección. Estas son de muy diverso tipo, pues si 29 de estos entienden que la búsqueda de acuerdos puede ser más eficaz, 12 adoptan esta posición al entender que las decisiones tomadas entre varias personas pueden ser mejores que las que

proceden de una sola. A la vez, el resto de alumnos y alumnas hacen referencia a aspectos como la necesidad de evitar confrontaciones o el hecho de que el trabajo conjunto puede ayudar a salir de crisis como la económica, entre otros aspectos. Es posible encontrar algunos ejemplos a continuación:

[692.HU.M] Tenemos que buscar acuerdos porque todos juntos podemos hacer cambios mayores y de más importancia porque con ganar las elecciones no hay cambio sin trabajo.

[350.BI.M] Para que no hubiesen [sic] conflictos entre partidos y porque todos los partidos tienen ideas convincentes.

[676.HU.F] Buscar acuerdos con los que junto con los demás partidos se pudiera llegar a un acuerdo. No existiera ribalidad [sic] entre ellos, simplemente colaborar para lograr conseguir corregir todo los fallos económicos [sic], sociales y políticos que se dan.

Dejando de lado las razones de corte más práctico, es posible observar razonamientos adicionales que resultan de interés. Por ejemplo, son 49 los estudiantes (un 5,9 por ciento) que hacen referencia a la búsqueda de acuerdos entre partidos políticos como lo mejor para la sociedad en su conjunto, o para el país, considerado desde un punto de vista global. En estas argumentaciones, los encuestados asumen una visión teñida por los principios de aquello que consideran mejor para el interés general:

[666.HU.F] Buscar acuerdos, pues pueden existir ideas de otros partidos que benefician más al país que el propio programa electoral. Llegar a un acuerdo para que todas las ideas más beneficiosas lleguen al país de alguna manera.

[867.MD.M] Pienso que llegando a acuerdos se puede conseguir una situación de bienestar común.

En cierto modo, esto complementa a los 22 estudiantes (un 2,7 por ciento) que se centran en buscar acuerdos por una cuestión de principios, o a los 24 encuestados (un 2,9 por ciento) que inciden en la importancia de conseguir un consenso que contente a todo el mundo, así como a los 13 alumnos y alumnas (un 1,6 por ciento) que pretenden favorecer la representación de todos los miembros de la sociedad, como se expresa en los siguientes ejemplos:

[126.VA.F] Conocer las opiniones del resto de partidos sería lo más adecuado para encontrar entre todos una solución y poder efectuarla. Si sólo aplicaras tu programa, posiblemente a mucha gente no le gustaría y no serías bien aceptado.

[532.BC.M] Yo creo que es más importante buscar acuerdos con los partidos, ya que significa que tu idea tiene fuerza y que es apoyada por otros grupos. En mi opinión, llevar a cabo acciones sin apoyo significa que solo gustará a una pequeña parte de la población.

En relación a la búsqueda de acuerdos, merece la pena destacar que, junto a las 12 opiniones imprecisas, son un total de 29 estudiantes (un 3,5 por ciento) quienes hacen especial hincapié en los aspectos positivos de la selección de ideas y del debate en torno a ellas, al entender, a veces de manera algo ingenua, que discutir en torno a diferentes posibilidades puede ayudar a elegir las más adecuadas:

[886.MD.F] No me gusta la política, por el hecho de ver que hay muchos partidos políticos posiblemente con grandes ideas todos, pero que sólo uno, puede llevarlas a cabo. Si fuésemos [sic] una unidad, que debatiera sus ideas y llegaran a las mejores, a lo mejor, juntos, sacaríamos [sic] adelante el país.

[125.VA.F] Acordaría con los otros partidos unas determinadas acciones para mejorar el gobierno, escucharía sus ideas e intentaría buscar unas ideas que gusten a todos y con el fin de mejorar el país en vez de discutir y no llegar a ningún acuerdo.

Por último, no se puede olvidar los 25 estudiantes (un 3 por ciento) que se decantan de manera paralela por cumplir las promesas y buscar acuerdos. En estos casos, muy minoritarios, se trata de adoptar una postura más pragmática y más abierta a las diferentes posibilidades, aunque en ocasiones demasiado idealista. Al respecto, es posible consultar a continuación algunas de las respuestas obtenidas:

[322.MU.M] Para mi [sic] serían ambos acertados porque es muy importante que el pueblo vea que estás haciendo las cosas, por las que has salido elegido [sic] y la (b) es importante porque es bueno tener información de los demás partidos.

[892.MD.F] Lo principal sería cumplir lo prometido, pero otro aspecto sería intentar conseguir un acuerdo entre todos los partidos, unir todas o la mayoría de las ideas y conseguir un periodo de bien estar [sic].

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El concepto de transición democrática ha sido definido como el periodo de tiempo que transcurre entre un régimen político autoritario que se colapsa y otro de signo distinto donde las reglas del juego no están bien definidas, ni necesariamente conducen a una democracia en toda su plenitud (O'Donnell y Smither, 1988). De ahí la dificultad de delimitar con exactitud el inicio y el final de estos procesos, que pueden ser entendidos como periodos de mayor o menor duración y que, en el caso español, según la última aportación de Juliá (2017), se podría retrotraer a los inicios mismos de la dictadura.

Lo que sí está claro es que estos cambios de régimen político precisan de un tiempo para producirse, y de un periodo para cambiar estructuras e instituciones. En relación con el primer objetivo específico del estudio, así lo han entendido

mayoritariamente estos jóvenes españoles, quienes en sus explicaciones no solo aluden al necesario cambio político e institucional, sino también a la transformación de la sociedad y su mentalidad. Habitarse a vivir, pensar y actuar con libertad comportaría, a juicio de estos alumnos y alumnas, un proceso para el que sería necesaria una suerte de «entrenamiento», y que no podría ser inmediato. Estos resultados son diferentes a los obtenidos en un estudio realizado en Chile con 616 jóvenes, donde solo un 25,6 por ciento consideró la Transición chilena como un proceso necesario para la adaptación del país al nuevo régimen (Sánchez-Agustí, Vásquez Lara, y Vásquez Leyton, 2016). No obstante, consideramos que esta diferencia puede radicar en la distinta forma de obtener la información, pues mientras que en el caso español se planteó a los estudiantes una pregunta con dos opciones entre las que debían elegir una y luego justificarla, en el estudio chileno se les pidió que definieran lo que era la Transición. Ante una disyuntiva, la memoria de reconocimiento se pone en marcha con facilidad, pero, sin apoyos, es la memoria de evocación la que entra en juego (Pozo, 2008). Se trata, pues, de un proceso mental mucho más complicado donde los elementos definitorios del concepto pueden quedar fácilmente en el olvido.

Como hemos podido apreciar, existe bastante unanimidad entre los estudiantes sobre la consideración de la Transición como periodo bisagra entre dictadura y democracia, con una personalidad propia fundamentada en la indefinición y el cambio. No obstante, atendiendo al segundo objetivo específico del estudio, este consenso desaparece a la hora de calificar el carácter del periodo, donde el grupo se fractura casi en dos mitades. Entre los que tienen una imagen pacífica del proceso podemos detectar visiones más o menos cercanas a las suministradas por la historiografía (Fusi, 2009; Linz, 1999; Tusell, 2000) y los libros de texto (Aceituno, 2011b; Martínez-Rodríguez, 2011), que identifican la Transición como modelo de actuación institucional en función del éxito de la operación y la resolución pacífica de una situación extremadamente compleja. Tal como recoge Lemus (2001), el miedo a una nueva guerra civil o a una involución del incipiente proceso democrático habría gravitado sobre la sociedad, propiciando el diálogo y el acercamiento, algo detectado por el alumnado.

Pero, sobre todo, hemos de resaltar la abrumadora cantidad de estudiantes que, a la hora de calificar el periodo, lo hacen desde planteamientos ingenuos y simplistas, alejados de toda interpretación histórica, al considerar la muerte del dictador como causa única y suficiente para garantizar un proceso en paz. Una visión idílica que no tiene en cuenta el contexto político y social de la época, y que muestra unos estudiantes con un escaso desarrollo de las habilidades ligadas al pensamiento histórico.

Tan equivocadas como las ideas anteriores están las explicaciones de los estudiantes que califican el periodo como violento, ya que un número relevante lo hacen de manera anacrónica, adjudicando a la Transición hechos y circunstancias

de la Guerra Civil o del periodo franquista, como ya sucediera de forma parecida en la investigación realizada en Chile, donde también los estudiantes atribuyeron al proceso transitorio la violencia ejercida durante la dictadura pinochetista (Vásquez Leyton, 2014). La Transición no tendría entidad propia, siendo para estos estudiantes como una especie de epílogo de la Guerra Civil y la dictadura, con las mismas características de violencia y represión institucional de estos periodos (ejecuciones, fusilamientos, matanzas, violación de los derechos humanos, etc.).

Entre aquellos que sí identifican causas que, efectivamente, impregnaron de violencia esos años de transición, no hay referencias a las muertes por la represión policial de las numerosas manifestaciones, convocadas especialmente por sectores de la izquierda para reclamar la amnistía (cuestión que no aparece en ningún momento en los discursos estudiantiles). Así mismo, apenas mencionan los atentados terroristas del radicalismo de derechas e izquierdas que sembraron el día a día de la vida de aquellos años. Sus explicaciones, por tanto, no se hacen eco de los estudios históricos recientes que, sacando a la luz el elevado número de muertos en atentados y asesinatos de distinto signo, han catalogado la Transición (aunque también podrían haberlo hecho con el periodo democrático) como un proceso sangriento, en un intento de desmitificarlo como modelo a imitar, exportable a otros contextos (Baby, 2018; Sánchez Soler, 2010). Por otro lado, las causas de la inestabilidad y de los enfrentamientos de los que más se acercan a la realidad histórica estribarían exclusivamente en la resistencia de los franquistas (de manera genérica) al cambio, siendo el intento de golpe de estado de Tejero el momento culminante.

El carácter modélico que ha acompañado en las últimas décadas a la interpretación de la Transición española tiene como soporte clave la identificación del espíritu de consenso en el ambiente social y político de la época. Esta circunstancia no ha sido puesta en duda en ningún estudio sobre el proceso transicional, pues es una evidencia que el calado de la empresa hizo que todos consiguieran remar en el mismo sentido. Sobre este aspecto se ha centrado el tercer objetivo específico de este estudio.

Como en el caso de los jóvenes chilenos, quienes de forma mayoritaria consideraron que sin acuerdos no hubiera sido posible la democratización del país, el alumnado español se muestra consciente de que, sin este espíritu de diálogo y transacción, la sociedad española difícilmente hubiera podido transformarse en una democracia, y/o atribuyen al consenso el carácter pacífico del proceso, evitando enfrentamientos entre los ciudadanos. Además, ninguno de ellos se cuestiona el contenido de lo que se negoció (aceptación del sistema monárquico y de la simbología del Estado, especialmente), ni con quién se negoció (personalidades que habían ostentado cargos políticos durante el franquismo), como sí se ha hecho desde determinados sectores políticos de izquierda, atribuyendo a estas circunstancias las limitaciones de la democracia actual y reclamando la necesidad de una «Segunda Transición» (Navarro, 2015).

Finalmente, debemos detenernos, por la importancia que entraña desde la perspectiva educativa y de formación ciudadana, en la gran contradicción que supone la altísima valoración de los pactos y acuerdos entre partidos durante la Transición, con sus actitudes políticas en el tiempo presente. El espíritu negociador de los políticos de la Transición es interpretado como una acción tan positiva que muchos estudiantes lo descontextualizan de la época para convertirlo en la verdadera expresión de la democracia real en cualquier tiempo y lugar, donde «la opinión de todo el mundo cuenta» porque «todos tenemos algo que decir». Ahora bien, cuando tienen que aplicarlo al momento actual, su principal exigencia a los políticos es que cumplan exactamente su programa, porque, de otra forma, estarían engañando al pueblo, faltando a la ética política y tergiversando su función como representantes. Y esta forma de pensar no es propia solo de los jóvenes españoles, pues también se manifiesta, aunque en menor medida, entre los adolescentes chilenos, quienes argumentan de similar manera señalando que las promesas de campaña deben anteponerse a cualquier otra cuestión (Vásquez Leyton, 2014).

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los datos expuestos, podemos concluir que, en su mayoría, los estudiantes españoles, al finalizar la educación obligatoria, presentan una imagen de la Transición como un periodo necesario para la adaptación a la nueva situación política, que se fundamentó en la existencia de acuerdos y compromisos entre dos sectores ideológicos, con una división de opiniones en relación a su carácter pacífico y violento. De acuerdo con estos parámetros, que presentan escasas y puntuales variaciones en función del género y el territorio, podemos calificar esta visión como un marco teórico cercano a la interpretación historiográfica predominante.

Pero cuando analizamos el conjunto de enunciados que le da sustento, observamos que estos se estructuran a través de una red inconexa de ideas simplistas, cuando no erróneas o anacrónicas, que difieren en gran manera de los argumentos manejados por la ciencia histórica. Podríamos decir que los estudiantes poseen una teoría implícita sobre el periodo en cuestión, que les permite interpretarlo sin tomar conciencia de su organización ni estructura interna, en el sentido expresado por la psicología cognitiva (Rodríguez y González, 1995). Esta característica, propia de toda teoría implícita, es posiblemente la causa de que, cuando extrapolan a su presente las «lecciones» formativas del proceso transitorio (como es la aproximación de idearios políticos a través del diálogo y la negociación), no capten la idoneidad de aplicarlo a la actualidad política y rechacen esta posibilidad, argumentando como engaño y falta de ética el incumplimiento a carta cabal del ideario programático de un partido político.

Si, como tradicionalmente se viene manteniendo, una de las finalidades principales de la enseñanza de la Historia es el desarrollo del pensamiento crítico en aras de formar a una ciudadanía democrática, responsable y participativa, capaz de interconectar pasado y presente, no parece que el aprendizaje de las claves de este periodo histórico sirva para ello a estos jóvenes españoles. Probablemente, como ha sido puesto de manifiesto en investigaciones realizadas, el currículo cronológico de la asignatura de Historia en cuarto curso de la ESO no ayude en este cometido (Páez-Camino, 2006). Tampoco los profesores parecen darle la importancia debida por tratarse de un periodo al que todavía se percibe como ahistórico por su cercanía (Martínez-Rodríguez, 2014) o incluso «evitable» por su carácter controvertido (Toledo, Magendzo, Gutiérrez, e Iglesias, 2015). Cabría plantearse analizar en el futuro si las teorías implícitas de los estudiantes proceden principalmente de los medios de comunicación y de la memoria familiar transmitida, tal como se ha constatado en el caso chileno (Sánchez-Agustí, Vásquez Leyton, y Vásquez Lara, 2018). De ahí su debilidad, falta de consistencia y escasa utilidad para la vida diaria.

Es necesario, pues, prestar más atención a la enseñanza de la Historia reciente, y no nos referimos tanto al espacio curricular y temporal dedicado a ella (que también), sino a los métodos con los que se lleva a cabo este proceso. Apostar de una forma más decidida por una Historia problematizada, menos memorística, de la situación española en la llegada a la democracia, contribuiría a la formación de una conciencia histórica más compleja en nuestros jóvenes. Así se constata en experiencias realizadas con el alumnado de secundaria sobre la Transición española que, inspiradas en estos principios metodológicos, han conseguido operativizar los conocimientos históricos y movilizar capacidades latentes en los estudiantes (Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018). Pensar el pasado para actuar en el presente y orientar nuestras acciones hacia el futuro, en el sentido expresado por Rüsen (2004), debe constituir, a nuestro juicio, una prioridad en la formación obligatoria de la ciudadanía.

7. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España a través del Proyecto TRADDEC «Estudio de las Transiciones Dictadura-Democracia: formación ciudadana y enseñanza de la Historia en el mundo escolar español y chileno» (EDU2009-09775), y del Proyecto HISREDUC «La Historia Reciente en la Educación. Diseño y evaluación de entornos digitales de aprendizaje en la enseñanza secundaria de España y Chile» (EDU2013-43782-P).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aceituno, D. (2011a). Percepciones de los Profesores de Historia chilenos y españoles acerca del estudio de la Transición de la Dictadura a la Democracia. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 50(2), pp. 149-171.
- Aceituno, D. (2011b). Transición y democracia: algunos datos sobre manuales escolares en 4º de la ESO. En R. López Facal (Coord.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 15-29). Santiago de Compostela: USC.
- Araya, E. (2011). Transición y Transiciones a la democracia. Sobre sentido e Historia del concepto. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 67, pp. 10-24.
- Aróstegui, J. (2004). *La Historia vivida. Sobre la Historia del presente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Baby, S. (2018). *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*. Madrid: Akal.
- Biesta, G. (2017). Mixing Methods in Educational Research. En R. J. Coe, M. Waring, L. V. Hedges, y J. Arthur (Eds.), *Research Methods & Methodologies in Education* (2.ª ed., pp. 159-165). London: SAGE Publications.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, 20(2), pp. 201-215.
- Carretero, M. (2017). The Teaching of Recent and Violent Conflicts as Challenges for History Education. En C. Psaltis, M. Carretero, y S. Čehajić-Clancy (Eds.), *History Education and Conflict Transformation*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, pp. 23-32.
- De la Gala, E. (2017). Visiones de la transición española a la democracia. Una revisión historiográfica. *Tiempo Presente. Revista de Historia*, 5, pp. 40-69.
- Franco, M. y Levin, F. (Comp.). (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

- Fusi, J. P. (2009). España 1975-2008. En R. Carr, *España 1808-2008* (pp. 637-670). Barcelona: Ariel.
- Gallego, F. (2008). *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- Juliá, S. (2017). *Historia de una política española (1937-2017)*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kovras, I. (2014). *Truth Recovery and Transitional Justice. Deferring human rights issues*. London: Routledge.
- Lemus, E. (2001). *En Hamelin... La Transición Española más allá de la Frontera*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Linz, J. (1996). La transición española en perspectiva comparada. En J. Tusell, y A. Soto (Eds.), *Historia de la transición. 1975-1986* (pp. 21-45). Madrid: Alianza Editorial
- Martínez-Rodríguez, R. (2011). Historia y formación ciudadana. Un análisis a través de la transición democrática en los manuales de Educación para la Ciudadanía. En R. López Facal (Coord.), *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 125-139). Santiago de Compostela: USC.
- Martínez-Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la Historia y la memoria. Un estudio sobre la Transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales, 13*, pp. 41-48.
- Martínez-Rodríguez, R., Muñoz-Labraña, C., y Sánchez-Agustí, M. (2019). Conocimientos y creencias del profesorado y su vínculo con las finalidades de la enseñanza de la historia reciente. La transición a la democracia en España como caso controvertido. *Revista de Educación, 383*, pp. 11-35. doi: <<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-383-399>>.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2010). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Education.
- Miguel-Revilla, D. y Sánchez-Agustí, M. (2018). Modelos de conciencia histórica en el alumnado de Educación Secundaria: tradición, simbología y contextualización en torno a los restos del franquismo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y*

Didáctica de La Historia, 8, pp. 119-142. doi: <<https://doi.org/10.6018/pantarei/2018/6>>.

- Navarro, V. (2015). *Ataque a la democracia y al bienestar. Crítica al pensamiento económico dominante*. Barcelona: Anagrama.
- O'Donell, G. y Smither P. C. (1988). *Transiciones desde un gobierno autoritario. 4. Conclusiones tentativas sobre las democracias inciertas*. Buenos Aires: Paidós.
- Ortiz, M. (2004). Historiografía de la transición. En VV. AA., *La transición a la democracia en España. Historia y fuentes documentales. VI Jornadas de Castilla La Mancha sobre investigación en archivos* (pp. 223-240). Guadalajara: Anabad.
- Paéz-Camino, F. (2006). Enseñar la recuperación democrática en las aulas. Consideraciones sobre la Transición en clase de Historia. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, pp. 11-31.
- Paulson, J. (2015). «Whether and how?» History education about recent and ongoing conflict: a review of research. *Journal on Education in Emergencies*, 1(1), pp. 14-47.
- Pasamar, G. (2003). Los historiadores y el «uso público de la historia»: viejo problema y desafío reciente. *Ayer*, 49, pp. 221-248.
- Pasamar, G. (2014). Los escenarios de la memoria durante la transición democrática en España: política y cultura. *Historiografías, revista de historia y teoría*, 7, pp. 13-33. doi: <https://doi.org/10.26754/ojs_historiografias/hrht.201472431>.
- Pozo, J. I. (2008). *Aprendices y Maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Prats, J. (2008). Memoria histórica versus Historia enseñada. Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 55, pp. 32-42.
- Rodrigo M. J., Rodríguez A., y Marrero J., (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez A. y González R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 48(3), pp. 221-229.

- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Sánchez-Agustí, M., Vázquez Lara, N., y Vázquez Leyton, G. (2016). Understanding the Processes of Transition from Dictatorship to Democracy. A Survey Among Secondary Schools Students in Chile. *International Journal of Historical Learning Teaching and Research*, 13(2), pp. 23-34.
- Sánchez-Agustí, M., Vázquez Leyton, G., y Vázquez Lara, N. (2018). Medios de comunicación e Historia Reciente. Un estudio con alumnado chileno de secundaria. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, pp. 19-34. doi: <<https://doi.org/10.7203/DCES.34.10516>>.
- Sánchez Soler, M. (2010). *La Transición sangrienta. Una Historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*. Barcelona: Península.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez, V., e Iglesias, R. (2015). Enseñanza de «temas controversiales» en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), pp. 275-292.
- Tusell, J. (2000, 2 de noviembre). ¿Fue modélica la Transición a la democracia? *El País*. Recuperado el 25 de enero de 2019, de <https://elpais.com/diario/2000/11/02/opinion/973119611_850215.html>.
- Vázquez Leyton, G. (2014). *Concepciones de los estudiantes chilenos de Educación Media sobre el proceso de Transición de la Dictadura a la Democracia*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valladolid. Disponible en <<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4849>>.

Página intencionadamente en blanco.



APRENDER DESDE LA EXPERIENCIA HISTÓRICA. REPRESENTACIONES DEL PROFESORADO SOBRE EL USO DE LA HISTORIA ORAL COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA¹

*To Learn from the Historical Experience: Teachers' Representations
about the Use of Oral History as a Didactic Strategy*

Belén Meneses Varas

profesora.belen.meneses@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Neus González-Monfort

neus.gonzalez@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Antoni Santisteban Fernández

antoni.santisteban@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 14/06/2019

Resumen: El artículo aborda la experiencia histórica (EH²) como un aspecto fundamental en la construcción del conocimiento histórico escolar. El objetivo del estudio es definir el significado de EH desde la didáctica de las ciencias sociales, reconocer su relación con la formación del pensamiento histórico y las formas de desarrollarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello se indaga en las representaciones del profesorado sobre el concepto de EH a partir de las reflexiones sobre

¹ Se presentan parte de los resultados de una investigación sobre el rol de la experiencia histórica en la formación del pensamiento histórico, en concreto a partir del uso de la historia oral en la enseñanza de la historia. La investigación se realiza desde el departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Es financiado por CONICYT PFCHA/DOCTORADO BECAS CHILE/2016 – 72170112.

² El concepto de experiencia histórica será presentado mediante la abreviatura EH.

sus prácticas de aula al utilizar la historia oral. Es una investigación cualitativa de tipo interpretativa, basada en un estudio de casos, que utiliza métodos mixtos para el análisis de los datos obtenidos de 33 cuestionarios y 8 entrevistas en profundidad.

Las representaciones del profesorado revelaron que la EH se asocia a tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada. En los procesos de enseñanza y aprendizaje las tres dimensiones deben actuar de manera dinámica e interrelacionadas para considerarse como EH. Es posible vincularla al pensamiento histórico como un aspecto indispensable para el desarrollo de sus competencias y para propiciar el protagonismo histórico del estudiante en la construcción de su conocimiento histórico. Las formas de desarrollar la EH en los procesos de enseñanza y aprendizaje son mediante el uso de recursos de tipo testimonial, la interpretación histórica y mediante metodologías activas orientadas a la participación ciudadana.

Palabras Clave: Experiencia histórica; pensamiento histórico; didáctica; historia oral; protagonismo histórico.

Abstract: This article discusses the results of a qualitative research of the historical experience (HE) as a fundamental aspect of the student's construction of the historical knowledge. The goals of this study were: to define the meaning of the HE from the perspective of the didactic of social sciences, recognize its relationship with the development of the historical thinking and learn how to develop it in the processes of teaching and learning. These goals were explored through the teachers' representations of the concept of HE from their reflexions of their practice in the classroom when they used the oral history. This study used a qualitative interpretive approach, based in study of case, with a mixed methodology. The data of thirty-three respondents to questionnaires and eight in depth interviews were analyzed.

The results indicated that the teachers' representations of the HE were associated to three dimensions: experiential, cognitive and applied. It was found that in the processes of the teaching and learning these three dimensions have to function in a dynamic and inter-related way to be considered as HE. It is important to note that the HE can be linked to the historical thinking as an essential aspect for the development of the competencies and the facilitation of the student's personal agency in the constructions of the his/her historical knowledge. The ways to develop the HE in the processes of teaching and learning are through the use of the following resources, the use of testimonial, historical interpretation and active methodologies oriented to the civic participation.

Keywords: Historical experience; historical thinking; didactic; oral history; historical protagonist.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Preguntas y objetivo de investigación. 3. Metodología de investigación. 4. La formación en competencias de pensamiento histórico. 5. La noción de experiencia histórica desde las ciencias sociales. 6. Propuesta conceptual de experiencia histórica. 7. Resultados obtenidos. 8. Conclusiones. 9. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Diversas investigaciones en didáctica de las ciencias sociales han señalado una desmotivación de los estudiantes por el aprendizaje histórico, muchas veces considerado como una asignatura irrelevante e inútil para su vida cotidiana (Stearns, 2004; Levesque, 2008; Henríquez, 2009; Plá, 2011; Muñoz y Pagès, 2012; Saiz y Fuster, 2014; Ibáñez, Gillate y Madariaga, 2015). El distanciamiento entre la historia, la historia escolar y la realidad generan el desafío de promover cambios en los

procesos de enseñanza y aprendizaje. La historia debe dejar de ser considerada un discurso alejado y sin sentido para el alumnado. Es necesario repensar la historia escolar para lograr hacerla próxima, viva y significativa como un conocimiento en constante construcción.

Desde la didáctica de las ciencias sociales se señala que una de las finalidades más importantes es formar el pensamiento histórico para desarrollar de forma progresiva la conciencia histórica. Autores como Pagès (2009), Plá y Pérez (2013) y Soria (2014) mencionan el rol fundamental del profesorado como mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje, quien debe predisponer a sus estudiantes a enfrentarse a una serie de retos que les permitan significar la historia, interpretar las fuentes, comprender diversas perspectivas históricas, sintetizar y comunicar la información argumentando sus propios puntos de vista.

Henríquez (2009) señala que el pensamiento histórico «es la manera como internalizamos el pasado en nuestros mecanismos cognitivos y experienciales» (p. 69). Por consiguiente, en el proceso de construcción de los saberes históricos, el estudiante involucra sus propias vivencias, recuerdos, representaciones sociales y saberes escolares. Estos elementos personales deberían ser considerados fundamentales para lograr una apropiación del conocimiento histórico y para favorecer su formación integral como sujeto social. Para Ross (2015) la experiencia es educativa en la medida que los estudiantes incorporan sus vivencias para formar un pensamiento crítico, tomar decisiones y actuar en función de una sociedad más justa e igualitaria.

Esta investigación aborda un campo de estudio muy poco explorado desde la didáctica de las ciencias sociales: la experiencia histórica. La EH ha sido abordada principalmente desde la hermenéutica y la epistemología de la historia por Hans-George Gadamer y Frank Ankersmit, por lo que son los autores de referencia de este estudio.

La complejidad del concepto y la inexistencia en los debates educativos nos instó a abordar la noción de EH, a partir de reflexiones del profesorado sobre sus prácticas educativas cotidianas y a través de preguntas relacionadas con el uso de la historia oral y/o testimonios como estrategia didáctica. Así, para comprender su significado en los procesos de enseñanza y aprendizaje nos centramos en las representaciones sociales del profesorado, ya que consideramos que sus concepciones, ideología y finalidades influyen en sus decisiones y en los aprendizajes del alumnado (Shulman, 1986). Además, estimamos que la mejor manera de reconocer evidencias de la EH era mediante la historia oral, ya que, como especificación historiográfica, permite que el estudiante construya conocimientos históricos a partir del recuerdo de las vivencias pasadas y, además, desarrolle una metodología activa de aprendizaje.

El interés principal de este estudio es aportar una perspectiva epistemológica que enriquezca los conocimientos sobre la construcción de los saberes históricos

escolares, específicamente sobre la trascendencia que tiene la EH en la producción de significados históricos. Plá y Pagès (2014) señalan la necesidad de generar investigaciones en didáctica que permitan «vincular los procesos de enseñanza de la historia a explicaciones teóricas más amplias» (p. 33). Entender la relevancia de la EH dentro del proceso de formación de pensamiento puede ayudar a comprender la historia como ciencia social viva, en constante construcción y donde se valide el protagonismo de todos los sujetos históricos incluidos nuestros propios estudiantes.

2. PREGUNTAS Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN

Las preguntas planteadas en esta investigación son: ¿Qué es la EH para la didáctica de las ciencias sociales? ¿Cómo se relaciona la EH con la formación del pensamiento histórico y cómo se puede desarrollar en los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué concepciones tiene el profesorado sobre el concepto al reflexionar sobre sus prácticas de aula y, particularmente, al utilizar la historia oral como estrategia didáctica?

Los objetivos que se desprenden de los anteriores interrogantes son:

1. Definir el significado de EH, su relación con la formación del pensamiento histórico y las formas de desarrollarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
2. Indagar sobre las representaciones sociales del profesorado sobre la EH a partir de sus reflexiones en torno al uso de la historia oral como estrategia didáctica.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La población de estudio estuvo compuesta por profesoras y profesores de ciencias sociales de Cataluña. Nos interesó centrarnos en sus representaciones sociales porque son agentes moderadores de los procesos educativos, quienes crean, modifican e interpretan la realidad desde una perspectiva particular e individual. La muestra se fue seleccionando de manera gradual, ya que en un primer momento fue aleatoria y luego se escogieron casos sensibles y de carácter intencional.

Primero, se aplicó el cuestionario como primer instrumento exploratorio a un total de 33 profesores y profesoras de ciencias sociales de Cataluña, de los cuales el 54,5 % son mujeres y un 45,4 % hombres. Esta selección fue de carácter aleatorio siguiendo el criterio por conveniencia según la posibilidad de acceso a los informantes (Flick, 2007). La mayor parte de estos profesores y profesoras tienen más de 20 años de ejercicio docente (54,5 %) y se han desempeñado principalmente en educación secundaria, bachillerato y formación docente. El 42,4 % posee grado de licenciatura, el 30,3 % cuenta con una maestría y un 27,3 % ha realizado estudios

de doctorado en el área de la didáctica de las ciencias sociales (seis profesores), filosofía y letras (dos profesores) y uno sin catalogar.

Se seleccionó una muestra de carácter intencional para realizar las entrevistas en profundidad (Sabariego, 2004; Flick, 2015). Se escogieron deliberadamente a ocho profesores por su potencial informativo, ya que requeríamos de participantes con conocimientos, experiencia y práctica en actividades de historia oral para que nos aportaran datos relevantes y que accedieran voluntariamente a participar en la investigación. Las ocho personas entrevistadas, el 75 % son mujeres y el 25 % son hombres, fueron divididas en dos grupos. El primer grupo, lo componen cinco informantes expertos que se caracterizan por tener varios años de ejercicio docente, una trayectoria destacada en proyectos de innovación de historia oral y en su mayoría tienen formación especializada en el área de didáctica de las ciencias sociales. El segundo grupo está compuesto por tres docentes de secundaria que, durante el trascurso de la investigación, estaban realizando proyectos de innovación y actividades de aprendizaje con historia oral. Esta división del profesorado se justifica por los diferentes perfiles académicos que se encontraron y que se consideró que podían influenciar en las reflexiones y respuestas obtenidas.

La metodología de la investigación fue cualitativa de tipo interpretativa y se utilizaron métodos mixtos para el análisis de los datos. El enfoque cualitativo nos permitió «entender el mundo subjetivo de la experiencia humana» (Cohen y Manion, 1990, p. 68), en concreto interpretar las creencias, valoraciones y significados del profesorado sobre la noción de EH. Se utilizaron métodos mixtos en el análisis de los datos, aplicando un cuestionario inicial y posteriormente se realizó una entrevista en profundidad.

Por un lado, el cuestionario contenía preguntas abiertas y cerradas, y se utilizó como instrumento exploratorio para realizar una primera aproximación sobre la realidad estudiada. Para el análisis de los datos se siguió la propuesta de Miles y Huberman (como se citó en Simons, 2011), basado en la reducción en categorías, exposición, conclusiones y verificaciones de los datos. Las preguntas abiertas fueron analizadas a través del contenido latente que nos permitió desvelar significaciones y estructuras ocultas del mensaje (Van der Maner, 1995).

Por otro lado, se utilizó la entrevista para profundizar en aspectos que no fueron posibles de recoger con el cuestionario. El objetivo era analizar los significados y valoraciones que el profesorado le otorga a la EH en el aprendizaje, haciendo reflexiones sobre sus propias prácticas de aula al utilizar la historia oral como estrategia didáctica. Estos datos fueron tratados a través del análisis de aquellos aspectos conceptuales emergentes, pero también otros niveles de mensaje más profundos. Para el análisis se siguió la propuesta de Wolcott (como se citó en Simons, 2011) basados en la descripción, el análisis y la interpretación. Se utilizó el programa Atlas-Ti, el cual permitió generar redes semánticas que reflejan relaciones entre las categorías o códigos obtenidos.

4. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DE PENSAMIENTO HISTÓRICO

La enseñanza de la historia tiene como finalidad formar el pensamiento histórico a partir del desarrollo de una serie de procedimientos y habilidades que permiten comprender el pasado, dar sentido al presente y proyectar el futuro (Seixas & Peck, 2004; Plá, 2005; Pagès 2009; Santisteban, 2010; Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Plá y Pérez, 2013; Soria, 2015). El pensamiento histórico es un proceso complejo que requiere del desarrollo de operaciones cognitivas y procedimientos metodológicos propios de la disciplina, pero también involucra otros elementos como la perspectiva cultural, ideológica y posicionamientos del alumnado. Para esta investigación nos situamos en el modelo conceptual de pensamiento histórico de Santisteban (2010), el cual se basa en el desarrollo de cuatro competencias: interpretación, representación, imaginación y conciencia histórica-temporal.

La interpretación de las fuentes históricas es considerada como una competencia clave asociada al proceso sistemático de construcción de conocimiento. Posee diversos valores educativos, entre ellos permite un aprendizaje autónomo del estudiante a través del contacto directo con el pasado. Las fuentes deben ser decodificadas mediante la lectura crítica, procedimiento que involucra tanto la extracción de información explícita como la realización de inferencias de mayor complejidad asociadas a aspectos de la literacidad crítica. Siguiendo a González-Monfort, Pagès y Santisteban (2011) la interpretación de fuentes requiere de tres operaciones básicas: a) lectura y tratamiento de documentos o evidencias históricas; b) confrontación de textos históricos con interpretaciones diferentes u opuestas; y c) el proceso de construcción de la historia.

La representación histórica se relaciona con la elaboración de un discurso histórico que evidencia la apropiación del conocimiento del alumnado. Esta competencia requiere de las habilidades de selección de información, como también de la elaboración de explicaciones causales expresadas a través de una trama coherente y argumentada. La narración es una de las principales herramientas de representación, ya que refleja el grado de desarrollo del pensamiento a partir de las formas que se utilizan y organizan las explicaciones históricas, incluyendo personajes, escenarios, hechos históricos, valoraciones o juicios morales (Plá, 2005; Henríquez, 2009).

La imaginación requiere de la empatía para recrear las situaciones y entender la perspectiva y decisiones de los sujetos del pasado. La contextualización permite situarlos en sus códigos, normas y sistema de creencias, a partir del cual es posible realizar opiniones o juicios morales de manera apropiada. El pensamiento crítico es fundamental porque implica valorar, comparar y hacer relaciones del pasado con el presente y mediante el pensamiento creativo es posible imaginar otras posibilidades de futuro (Santisteban, 2010; Anguera, 2012; Yuste, 2017).

La conciencia histórico-temporal se considera como un aspecto de orden superior y se relaciona con la temporalidad humana que permite relacionar pasado, presente y futuro (Rüsen, 2007). Además, incluye operadores temporales necesarios para gestionar el tiempo histórico como datación, cronología, causalidad, periodización, entre otros (Santisteban, 2005; Santisteban, 2010; Llusà, 2015). Su desarrollo en el aprendizaje escolar es considerado fundamental de la educación para la ciudadanía democrática.

Para que el aprendizaje histórico sea significativo, estas cuatro competencias de pensamiento histórico deberían favorecer la formación integral de los estudiantes tanto desde una perspectiva personal como social. Para Soria (2015) el pensamiento histórico «abre las posibilidades a la formación de individuos mucho más autónomos y empáticos, aspectos que contribuyen a la formación de una ciudadanía vinculada con valores democráticos» (p. 41). El estudiante debe ser capaz de regular sus aprendizajes, para comprender, interpretar e intervenir en las diferentes situaciones de su vida cotidiana (Pagès y Santisteban, 2011).

5. LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA HISTÓRICA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Para entender la naturaleza del concepto EH es necesario profundizar en los debates epistemológicos realizados por diferentes disciplinas de las ciencias sociales. La noción es utilizada habitualmente por la filosofía y la teoría de la historia y, en menor medida, por la didáctica de la historia, y ha servido para abordar diversas temáticas, concepciones y objetos de estudio (Belvedresi, 2017). Nos situamos principalmente en los aportes de la filosofía con Hans-George Gadamer y desde la teoría de la historia con Frank Ankersmit, porque han realizado reflexiones específicas sobre la EH.

Desde la filosofía

Gadamer concibió la historicidad del sujeto y su EH como aspectos fundamentales en la construcción del conocimiento. Señala que la interpretación es un procedimiento dinámico que se inicia con las ideas previas provenientes de la llamada «experiencia vital y de la vida histórica» (Gadamer, 1995, p. 28). En otras palabras, sostiene que el sujeto experimenta el mundo de manera pre-reflexiva y pre-teórica, y que a través de la percepción del individuo es posible la comprensión de la realidad.

A partir de los aportes de la hermenéutica de Heidegger consideró como principio fundamental que para «la adopción y presunción de verdad de un contenido el hombre mismo tiene que estar en ello» (Gadamer, 1977, p. 430). Por lo tanto, la EH del sujeto originada por sus vivencias y realidad histórica permite la apropiación del

mundo a través de la comprensión. El carácter histórico de la experiencia responde a la historicidad, es decir, los códigos culturales y el contexto histórico moldean la conciencia histórica influyendo en la forma de interpretar la realidad. Por esta razón y basándose en los aportes de Dilthey, señala que «solo podemos conocer desde una perspectiva histórica puesto que *nosotros mismos* somos ya siempre seres históricos» (Gadamer, 1993, p. 58).

Su postura fue crítica a la obsesión objetivista del empirismo moderno, por no legitimar la historización de la EH como parte importante de la comprensión. Sin embargo, Gadamer (1977) es consciente de que no siempre las estructuras apriorísticas provenientes de las vivencias permiten explicar aspectos desconocidos, por lo cual, la interpretación es un proceso fundamental que permite acceder a un mejor saber. En este sentido, es posible afirmar que la hermenéutica gadameriana no limita el conocimiento solo a la EH, sino que la considera como un aspecto que enriquece el saber, lo «amplía y lo ensancha a través del auto conocimiento histórico-experiencial» (Domingo, 1993, p. 33).

La EH no se constituye como un saber estático, sino que se va modificando a partir de la construcción de nuevos significados. Este principio se entiende como la dialéctica de la experiencia gadameriana, la cual plantea que «la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma» (Gadamer, 1977, p. 432). La interpretación es una acción transformadora de la EH, que no elimina por completo las experiencias pasadas, sino que incorpora ideas nuevas y genera una nueva EH distinta a la anterior.

Desde la teoría de la historia

Para Ankersmit la EH se relaciona con la realidad experimentada del sujeto en el pasado cuya función es permitir «el momento más propio del conocimiento histórico» (Ankersmit, 1993, pp. 8-9). Destaca los aportes historiográficos realizados por Huizinga (como se citó en Ankersmit, 2006a), distinguiendo tres características principales de la EH: a) son aspectos de la realidad pasada significativos para el individuo; b) genera una sensación histórica que no es posible de producir deliberadamente; y, c) permite la convicción de que se ha establecido un contacto directo y auténtico con el pasado.

Ankersmit (2005; 2008) le otorga un carácter sublime a la EH porque considera que tiene valor por sí misma y porque es independiente a la interpretación. Si bien, la EH del sujeto se genera en un momento histórico específico, el contexto no es determinante en la interpretación de la realidad. Utilizando sus palabras «my thesis is that the undeniable fact that the occurrence of a historical experience is context-bound need have no implications as to the content of that experience» (Ankersmit, 2006a, p. 116). A pesar de que la EH no tiene

una pretensión cognitiva, posee una utilidad fundamental en la comprensión, porque entrega una sensación histórica de contacto directo con el pasado desde el presente. Es posible relacionarla con una «sensation effects a fissure in the temporal order so that the past and the present are momentarily united in a way that is familiar to us all in the experience of déjà vu» (Ankersmit, 2006b, p. 140).

Es interesante destacar el cuestionamiento que realiza sobre: «What is the function of historical experience in historical practice?» (Ankersmit, 2006a, p. 120). Aborda este interrogante señalando que la disciplina histórica se genera por intelectuales que construyen conocimientos sustentados en evidencias fiables para que sean validados o rebatidos por otros. Dentro de los fundamentos historiográficos, la EH no debe ser considerada ni parte de la teoría ni como argumento de persuasión, sino como una herramienta que permite un posicionamiento del historiador sobre el pasado o como una base para cuestionar, confirmar o desafiar otros discursos históricos. Por estas razones, su conclusión más importante es que si bien la EH no es necesaria para convertirnos en historiadores de excelencia, otorga una riqueza y autenticidad única a las producciones históricas, porque genera conocimientos auténticos y significativos sobre cómo experimentamos, interpretamos y sentimos el pasado.

Desde la didáctica de las ciencias sociales

Autores como Rösen (2001), Wineburg (2001), Henríquez (2009), Santisteban (2010), Santisteban *et al.* (2010), González-Monfort *et al.* (2011), Mattozzi (2011) y Ross (2015) han aludido al concepto, señalando que la EH puede ser un instrumento de motivación para el aprendizaje o como un elemento esencial en la formación de competencias de pensamiento histórico.

El proceso de interpretación de fuentes «favorece el desarrollo de la competencia de la interpretación histórica, pero también la incorporación de la experiencia histórica» (Santisteban, 2010, p. 49). Este proceso incluye aspectos personales, culturales, históricos del alumnado en el momento de hacer una lectura crítica dándole un sentido particular a sus formas autónomas de comprender. Además, Santisteban *et al.* (2010) sugieren que el trabajo con fuentes debe realizarse en función de problemas históricos a partir de los cuales el alumnado «pone en juego su experiencia histórica, para el desarrollo de la competencia histórica» (p. 120).

La comprensión empática requiere de la capacidad de razonamiento y de la contextualización para dar sentido a las acciones del pasado, pero también involucra una disposición del alumnado para comprender los diferentes puntos de vista y tratar de ponerse en el lugar de otra persona. La investigación de Davison (2012) señala que la empatía histórica involucra aspectos cognitivos

y afectivos, «It is cognitive because it requires thinking about how pieces of evidence fit together. It is affective because it attempts to imagine what an historical character might have felt» (p. 13). Sin embargo, es importante destacar que se requiere del pensamiento crítico para realizar juicios morales históricos adecuados.

En cuanto a la representación histórica, los aportes de Rüsen (1992) han permitido entender la importancia de la narrativa para dar sentido al pasado «haciendo efectiva una orientación de la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada» (p. 29). El contenido de la narrativa es la EH y la entiende como la habilidad para tener experiencias temporales diferenciando el pasado del presente, como una especie de sensibilidad histórica. Salazar (como se citó en Santisteban, 2010) considera que una narrativa debe responder «a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no solo conceptos abstractos» (p. 4).

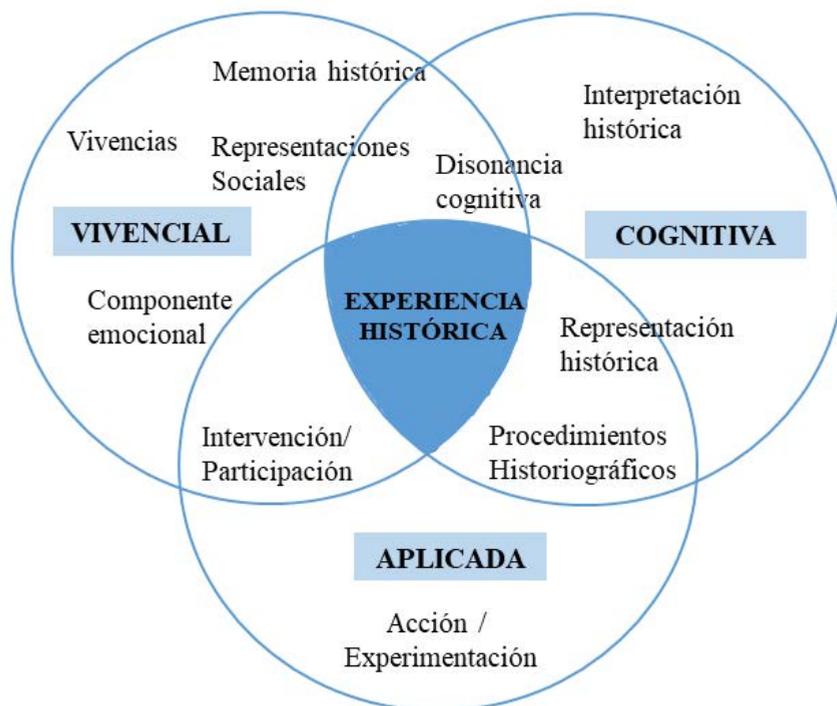
La EH actúa como un importante eje articulador de la temporalidad humana. La conciencia histórica es un proceso mental que requiere pensar y pensarse en el tiempo, desde la relación pasada, presente y futura (Pagès, 2003). La memoria es el instrumento de representación del pasado a partir del recuerdo de experiencias humanas. El presente es el lugar en el cual se sitúa el sujeto para interpretar el pasado e imaginar sus expectativas futuras. En definitiva, la importancia fundamental de la conciencia histórica es que permite comprendernos como sujetos históricos capaces de reflexionar temporalmente y usarla «como medio de orientación en la vida diaria» (González, 2006, p. 24).

Por lo tanto, la EH es un elemento mencionado en las teorías didácticas sobre la formación del pensamiento histórico. Sin embargo, son inexistentes las investigaciones que permitan precisarla y definirla en los procesos de enseñanza y aprendizaje o que permitan desarrollarla de manera intencionada en los procesos de significación histórica.

6. PROPUESTA CONCEPTUAL DE EXPERIENCIA HISTÓRICA

En base a los referentes teóricos mencionados y a partir del análisis de los datos de esta investigación, se propone el siguiente modelo conceptual de EH basado en tres dimensiones: vivencial, cognitiva y aplicada.

Figura 1. Modelo conceptual de experiencia histórica



Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, la *EH vivencial* se asocia con un saber cotidiano e inmediato obtenido a través de la realidad vivida, el cual permite disponer de un cuerpo propio e individual de conocimientos y habilidades, que puede ser convertido en algo objetivo a través del razonamiento consciente (Cohen y Manion, 1990). Las experiencias vividas, ya sean cotidianas o excepcionales, son traídas al presente y relaboradas a través de la memoria histórica, la cual utiliza el recuerdo para producir determinadas representaciones sociales, emociones y sensaciones históricas. Las representaciones sociales son un conjunto de contenidos, ideas y operaciones lógicas con las que el individuo comprende la realidad social y su entorno (Moscovici, 1979). En el aprendizaje escolar permite que el estudiante asocie algún aspecto desconocido a construcciones mentales conocidas o familiares.

Para Ross (2015) las experiencias pasadas son educativas en la medida que el individuo las utiliza para poder formar un pensamiento crítico, tomar decisiones y actuar en función de una sociedad más justa e igualitaria. Entiende la educación como un todo, como un «critical knowledge of everyday life» (p. 145), en el cual el pasado personal, familiar y el contexto social deben ser utilizados en la educación escolar como un elemento clave, ya que los individuos crean sus opiniones en función de sus propias auto-interpretaciones.

Por otro lado, la *EH cognitiva* se relaciona a un acto deliberado de razonamiento, reflexión e interpretación que puede ser considerado como otra forma de experimentar el mundo (Van Manen, 2003). Se asocia al saber escolar y a la construcción del conocimiento histórico mediante la interpretación y la construcción de significaciones o representaciones históricas. Además, la adquisición de nuevos saberes puede transformar, confirmar o adaptar las representaciones sociales iniciales del alumnado a través de un proceso denominado como disonancia cognitiva (Dalongueville, 2003).

Como es una construcción intelectual humana, la interpretación, el análisis y apropiación histórica se encuentran impregnados de subjetivaciones, representaciones o juicios y proyecciones. Cada estudiante interpreta las huellas o documentos del pasado a partir de su propio marco de referencia, posición ideológica, intelectual y cultural, por lo cual es inevitable que en este proceso se incorporen las vivencias personales. Como lo plantean Santisteban *et al.* (2010), uno de los valores educativos de la enseñanza de la historia a través de las fuentes es que favorece la riqueza de las experiencias y permite adquirir progresivamente habilidades y conceptos históricos.

Finalmente, la *EH aplicada* se relaciona con el proceso de trascendencia del ser histórico mediante la acción, experimentación, intervención o participación y el desarrollo de procedimientos historiográficos. Como dimensión de carácter más compleja, requiere de acciones deliberadas del alumnado en la construcción de aprendizajes históricos, así como también de propuestas sociales para el cambio y construcción de futuro. Además, permite formar en conciencia histórica, como finalidad última en la enseñanza de la historia.

Es necesario que el estudiante someta sus saberes cotidianos a un proceso reflexivo, crítico y creativo que le permita formar su pensamiento social, para que pueda tomar decisiones efectivas y enfrentar el mundo complejo en que vivimos. Debe experimentar, a través de decisiones, producciones y proyecciones su condición de sujeto histórico constructor de futuro. Esto responde a lo planteado por Pagès y Santisteban (2014), cuando afirman que el conocimiento social se construye «a partir de actividades de todo tipo y su aprendizaje estará condicionado por las experiencias personales de cada individuo» (p. 25).

7. RESULTADOS OBTENIDOS

Los instrumentos utilizados en esta investigación han permitido analizar las concepciones e ideas del profesorado sobre la EH a partir de reflexiones realizadas sobre sus propias prácticas de aula y en función del uso y valor de la historia oral como estrategia didáctica. A partir de estos datos, hemos podido aproximarnos a la comprensión del concepto, relacionar la EH con la formación del pensamiento

histórico y, por último, reconocer estrategias que permitan desarrollarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Noción de EH en el aprendizaje histórico

La noción de EH es abordada directamente solo en una de las preguntas de la entrevista: *«Cuando menciono este concepto de «experiencia histórica» ¿qué es lo que te sugiere o a qué crees que me estoy refiriendo?»* La complejidad del concepto se reconoce en las respuestas obtenidas, ya que el profesorado evidenció cierta incomodidad al elaborar sus justificaciones. Sin embargo, se distinguieron tres dimensiones en sus explicaciones: vivencial, cognitiva y aplicada.

La *dimensión vivencial* fue señalada por una informante experta y una profesora en ejercicio. Para la profesora P10 la EH se relaciona a «que vivas tú en tus sentimientos y que te afecten (...) con la historia oral te explican cómo bombardearon, pues que su abuelo o su bisabuelo estaba allí». Para la profesora P3 «la idea de experiencia histórica, es esta idea de yo he vivido un momento histórico determinado, es mi propia experiencia de este hecho que ha sucedido».

La *dimensión cognitiva* fue señalada por dos informantes expertos, quienes señalan la interpretación de fuentes y a la construcción de significados históricos. Para P1 «la experiencia histórica es como vivir la historia. Como no tenemos la máquina del tiempo creo que la única manera es a través de la interpretación histórica que son las fuentes». Para P2 la EH se relaciona al discurso histórico, al señalar que «¿Experiencia histórica? pues no lo sé. Será la experiencia que él tiene de la historia, de lo que es la historia para él».

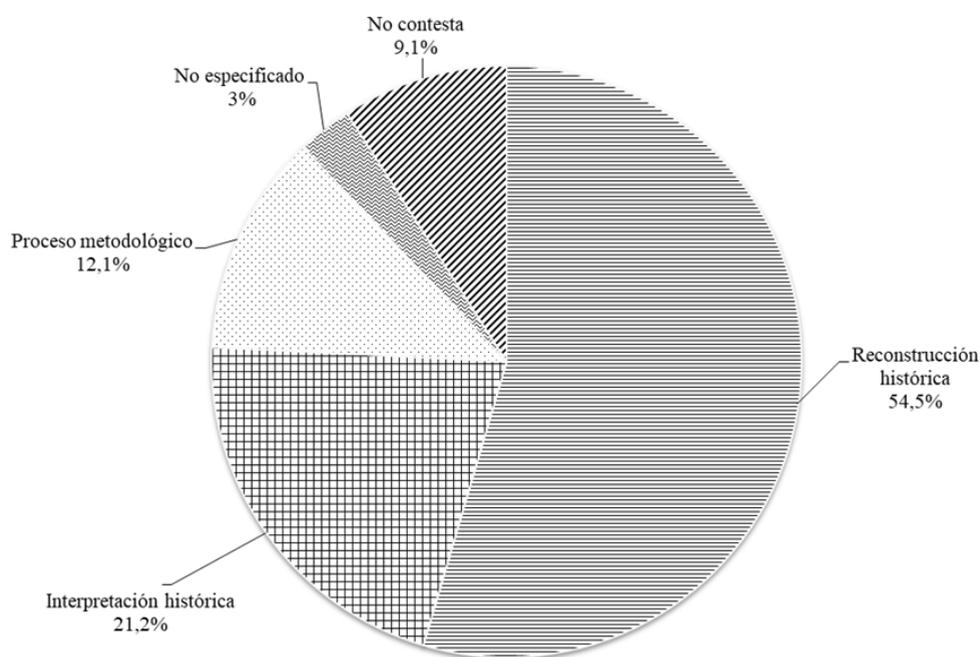
La *dimensión aplicada* fue mencionada por dos informantes expertos y dos profesores en ejercicio, que consideran que la EH se desarrolla a través de metodologías activas y mediante la participación del alumnado en sociedad. Las metodologías activas son señaladas por P14 cuando plantea que «me suena un poco como algo de aventura. El concepto experiencia me suena como recrear algo, como si debiese de hacer algo como una especie de teatro inmersivo o alguna cosa así». La profesora P33 la relaciona con «juegos de simulación, pueden ser un instrumento para tener experiencia histórica de la dramatización, los juegos de roles, de ponerte en el personaje». Para los otros dos profesores la EH posee una relación directa con el protagonismo del alumnado como sujeto histórico y social. Para P26 conlleva la intervención social al plantear que es «cómo tú intervienes en tu ciudad, en tu ámbito no estrictamente privados, sino un poco más público, tú intervienes. Entonces haces historia e intervienes en la historia. Por lo tanto, es llamar a la gente a la participación, a la actividad política, social y cultural. Es decir, a intervenir. Claro, tú tienes que construir tu experiencia de manera que sea útil a los demás». El docente P4 plantea que es la forma de «ser consciente de lo que está pasando forma parte de la historia (...) Y también es una manera de hacer preguntas de futuro para que

sean conscientes de cuál es el presente y qué actitud han de tener en el presente». Esta reflexión evidencia una estrecha relación de esta categoría con el desarrollo de la conciencia histórica, la cual permite que la comprensión del pasado permita entender la realidad social y proponer alternativas hacia el futuro.

Finalidades didácticas de la historia oral

Los principales propósitos educativos de la historia oral destacados por el profesorado fueron: la reconstrucción histórica, la interpretación histórica y el proceso metodológico. Se considera que estas tres finalidades tienen una estrecha relación con las tres dimensiones de EH.

Gráfico 1. Finalidades didácticas de la historia oral



Fuente: Elaboración propia

La mayor parte del profesorado (54,5 %) señaló como finalidad de la historia oral la *reconstrucción histórica* de las vivencias pasadas. Esta categoría incorporó propósitos relacionados con la explicación o ilustración de los contenidos a partir de las vivencias y representaciones transmitidas en los testimonios orales. La rei-

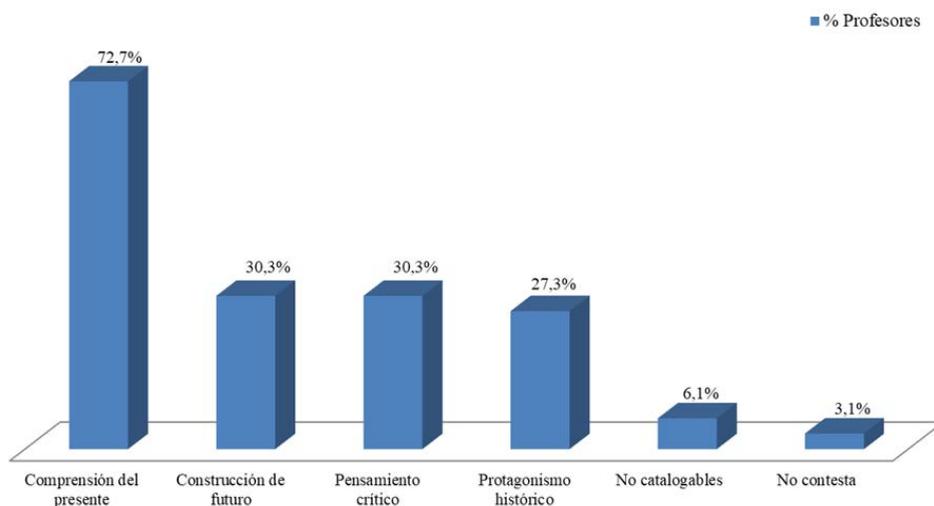
vindicación de la memoria posee una importancia fundamental para comprender el pasado y para otorgarle protagonismo a los diversos sujetos históricos. Así lo señala la profesora P6 «reconstruïm la història a partir dels relats dels que han format part de la història». Además, el componente emocional y afectivo es señalado como un aspecto que favorece aún más los aprendizajes. P14 señala que: «yo creo que las emociones nos ayudan a imprimir la historia en nuestro cerebro, a grabar a fuego. Y cuando a mí una historia de la guerra me la está explicando alguien que yo quiero, y me están explicando su sufrimiento o lo que se rio el día que se burló de no sé quién o se escapó de no sé cuántos, hace que sea mucho más real».

La segunda finalidad didáctica fue la *interpretación histórica* (21 %). Esta categoría incluye la lectura de la fuente oral, la contextualización, el contraste entre memorias divergentes y de diversas fuentes históricas. La profesora P2 señala que su actividad buscaba «analitzar la fiabilitat de la font per tal de copsar la informació que ens dona realment, més enllà de la que ens ofereix la seva resposta o explicació oral. I veure com els mateixos fets poden ser explicats de diverses maneres que es poden complementar però que, de vegades, poden ser fins i tot contradictoris».

Finalmente, el 12,1 % del profesorado consideró como objetivo desarrollar el *proceso metodológico* de la historia oral. Esta estrategia incluye la realización de entrevistas, elaboración de hipótesis y la construcción archivística de la fuente oral. Para la profesora P15 su actividad se centraba en realizar la «entrevista y registro de voz de personas mayores que han vivido ciertos episodios de nuestra historia contemporánea y que nos dan su testimonio». El profesor P28 señala que la historia oral otorga la posibilidad de «generar un documento para su archivo personal y familiar. Les pido que lo guarden como un tesoro y que, el día de mañana, se lo enseñen a sus hijos para que estos conozcan a sus bisabuelos y tengan una explicación directa de cómo sus familiares y amigos vivieron el periodo. También es un recuerdo que guardan con mucho cariño, teniendo en cuenta que sus abuelos ya son mayores».

Aportes del aprendizaje histórico para la formación del estudiante

Al reflexionar sobre el aprendizaje histórico y el aporte de la historia oral para la vida del estudiante, la mayor parte del profesorado mencionó la comprensión del presente. También surgieron visiones asociadas a la construcción de futuro, al desarrollo del pensamiento crítico y para el reconocimiento del protagonismo histórico del alumnado.

Gráfico 2. Aportes del aprendizaje histórico al estudiante

Fuente: Elaboración propia.

La *comprensión del presente* fue señalada por 24 profesores que corresponde al 72,7 % del total de la muestra. Se considera que el aprendizaje histórico otorga las herramientas necesarias para entender el mundo actual y su propia realidad cercana y personal. La perspectiva personal es señalada por P26, que considera que «los conocimientos históricos aportan un contexto para poder interpretar la vida cotidiana». Y desde un ámbito global P17 señaló que «el aprendizaje histórico permite comprender la complejidad de los problemas sociales relevantes del presente en su causalidad y ver su dimensión estructural para facilitar la resolución de conflictos». La comprensión de lo local y lo global es señalado por P4 en la entrevista cuando plantea que:

Yo siempre pienso lo mismo, nuestro objetivo es conectar a nuestros alumnos con su entorno, es lo más importante que se conecten con su entorno. Si ellos no son capaces de entender que hay conflictos en Oriente medio, que hay países pues que tiene unas dificultades ecológicas o pues no estamos haciendo nada. Nuestro objetivo es que se relacionan con su entorno, entonces hay que empezar con su entorno más próximo que es Barcelona, después iremos a Cataluña, España, Europa y después vamos con el mundo.

La *construcción de futuro* fue señalada por 10 profesores (30,3 % del total de la muestra), que lo relacionan con la toma de conciencia sobre el futuro por parte del alumnado, como lo señala P19 cuando plantea que el aprendizaje histórico «nos

proporciona “pistas” para afrontar el futuro de una forma mejor» y P24 señala que la construcción de futuro permite «legar un mundo más justo y sostenible a las generaciones futuras». Desde la perspectiva personal, P1 señala que el aprendizaje histórico es «la base para la construcción de su futuro» y el profesor P5 considera que «nos permite desarrollar la conciencia histórica, que nos permitirá construir nuestro futuro».

Un total de 10 profesores, que corresponde al 30,3 %, señalaron que el aprendizaje histórico aporta al estudiante herramientas para *pensar críticamente* sobre la realidad. Esta cualidad es de gran aporte para su vida diaria, ya que le permite cuestionar y analizar la información a partir de lo cual es posible tomar decisiones argumentadas. P27 señala que el aprendizaje histórico le permite leer en profundidad la información para evitar manipulaciones, considerando que los estudiantes:

(...) aprenden a preguntar: qué, por qué, dónde, cuándo, quién. Si se plantean preguntas sobre el pasado, aprenden a plantear preguntas sobre la actualidad y la ven desde un punto de vista crítico. Si aprenden a entender y a interpretar documentos históricos (tablas de datos, mapas, gráficos, noticias de prensa, documentos orales) aprenden a interpretar y a entender la información que hoy día les bombardea desde diferentes fuentes (TV, internet, redes sociales) y las miran con ojos críticos. Por ejemplo, se preguntan por qué sobre un mismo hecho hay versiones diferentes según el medio de comunicación que consultan. Se preguntan a qué responde esa diferencia, etc.

P10 considera que las actividades de historia oral deben proyectar la memoria histórica al presente, mediante el cuestionamiento de situaciones actuales, por ejemplo, en cuestiones socialmente vivas o sobre sus responsabilidades ciudadanas «Ves que ellos también se posicionan y les ayudas a ser más críticos (...) y les ayuda también a opinar y en algún momento también a tomar decisiones. Yo siempre les digo bueno, dentro de poco tendréis que votar y, por tanto, tenéis que saber qué y buscar la información. Es un deber como ciudadanos».

El *protagonismo histórico* es considerado otro de los aportes del aprendizaje de las ciencias sociales. Se considera que utilizar ejemplos concretos de participación es fundamental para formar ciudadanos críticos y activos. Un total de 9 profesores (27 % de la muestra) consideraron que usar testimonios reales favorece el reconocimiento por parte del alumnado, como agente constructor de conocimiento y como un sujeto social. Esta perspectiva se enfatiza en la entrevista de la profesora P2, quien considera que aprender desde la realidad cercana permite mostrar que «la historia no es algo lejano, algo puramente teórico o un ejercicio intelectual, sino que es algo que afecta a las personas. Que la historia la hacen las personas y la padecen las personas, la viven. Entonces se encuentran inmersos dentro de esta historia y forman parte de ella. Y esto les involucra y esto es lo que para mí es más

importante. Y les hace ver también esta parte personal que las personas la viven, la sufren».

Además, es posible tomar conciencia de que las acciones presentes generan transformaciones y permiten construir el futuro. La responsabilidad social de los sujetos históricos se evidencia en la respuesta de P22, quien señala que la historia oral «ayuda a que el alumno pueda verse como sujeto histórico». La actividad de la profesora P33 consistió en entrevistar a personas que pertenecían a diferentes asociaciones de vecinos, lo cual contribuye a mostrar ejemplos reales de protagonismo histórico y ser conscientes que «lo que aquella persona les contaba, no era una cosa particular, sino que esta persona estaba trabajando para el bien común, para que [la ciudad de] Cornellá se transformara. Entonces claro, el enlace entre la acción de una persona, el testimonio de una persona, con lo que supuso para la colectividad aquella acción, como la de otros muchos, era muy importante».

Relación de la EH con la formación del pensamiento histórico

Las reflexiones del profesorado en torno a la historia oral han permitido reconocer vínculos importantes entre la EH y las competencias de pensamiento histórico. La historia oral es considerada como una estrategia activa que facilita la construcción de un discurso histórico de carácter autónomo e inclusivo. Por ejemplo, P23 hace referencia a «la posibilidad de construir ellos el conocimiento como alumnos». Además, permite concebir una historia más humana y validar el protagonismo histórico de la gente común. La profesora P14 reflexiona en la entrevista que «la actividad a estas alturas es guay porque ya ellos comienzan a formarse su opinión de la historia a partir de este elemento, no es una cuestión que les viene cuando lo tiene súper cerrado y entonces les cambia la mentalidad directamente les ayuda a formar su opinión sobre la historia».

Un total de 13 profesores, que corresponde al 39,4 %, consideraron que la historia oral requiere de la *interpretación crítica* de su fuente para poder analizar la subjetividad de la memoria histórica. Así lo explica P3 cuando menciona la posibilidad de que el estudiante compare distintos testimonios del mismo hecho histórico y de «comprobar cómo la memoria se “reinventa” y no es algo que quede permanentemente fijado. La posibilidad de percatarse de cómo se puede construir historia a partir del contraste de testimonios, documentos, vestigios, etc. y con lo “ya escrito”, la historiografía».

La subjetividad es entendida por algunos profesores como un aspecto constituyente de la interpretación y de la disciplina histórica. Por ejemplo, la profesora P14 señala que «la historia oral, como muchas otras fuentes de información no es objetiva. Se puede considerar como una desventaja, aunque si es compartida con otras fuentes y si se es consciente de ello, no tiene por qué ser un problema». Por

esta razón el profesor P4 señala que el proceso de contraste es fundamental, y los estudiantes «han de contrastar que todo eso que dicen que es realidad, pues con fotos, videos, imágenes, donde se vea que dicen “pues nosotros jugamos a este juego”, pues ilustrarlo, y partir de allí sacar unas conclusiones». Las representaciones sociales son fundamentales para el proceso interpretativo o como lo plantea P33 «el punto de vista del alumno es clave, ya que interviene a la hora de juzgar y de interpretar lo que está viviendo aquella persona o lo que le está explicando aquella persona».

La *comprensión empática* fue mencionada por 12 profesores, que corresponde al 36,4 %. Esta competencia se asocia a la capacidad de dar sentido a las vivencias del pasado, lo cual requiere de una disposición del alumnado para comprender los diferentes puntos de vista y tratar de ponerse en el lugar de otra persona. Para P11 «la proximidad de los testimonios permiten que el alumnado empatice más con la historia». Además, el componente emocional es mencionado por el 30 % del profesorado, destacando los vínculos, sentimientos y afectos como una de sus principales ventajas de la historia oral. Por ejemplo, P15 menciona los dos ámbitos de la empatía (cognición y emoción) señalados por Davison (2012), cuando plantea que «la proximidad (el hecho de sentir a los protagonistas históricos en primera persona, les aproxima a los acontecimientos), empatía (emocional y cognitiva)». Sin embargo, la contextualización es fundamental, como lo señala P2:

Hay unas cuestiones que se debían de trabajar antes y mucho. Lo primero que siempre les decía a los alumnos: no puedes ir a hacer una entrevista si no conoces el tema. Había que familiarizarse con el tema, un poco por respeto a la persona entrevistada, pero también para aprovechar bien la entrevista, porque si no le haces preguntas muy generales y no le puede sacar todo el beneficio a esta persona. Por tanto, había que ir bien preparado.

En cuanto a la *representación histórica*, la profesora P14 señala que sus estudiantes debían realizar explicaciones propias sobre lo aprendido con las fuentes orales. Para ello, les sugiere «escoger las partes para explicar los testimonios. Tú seleccionas la información y lo haces de una manera que estas explicando como una especie de cuento, un cuento real, pero es una narración que tú haces de una historia. Tú has hecho una entrevista, que es documentación, tú te has documentado y ha sacado una información y ahora lo que buscas es una manera de transmitirlos».

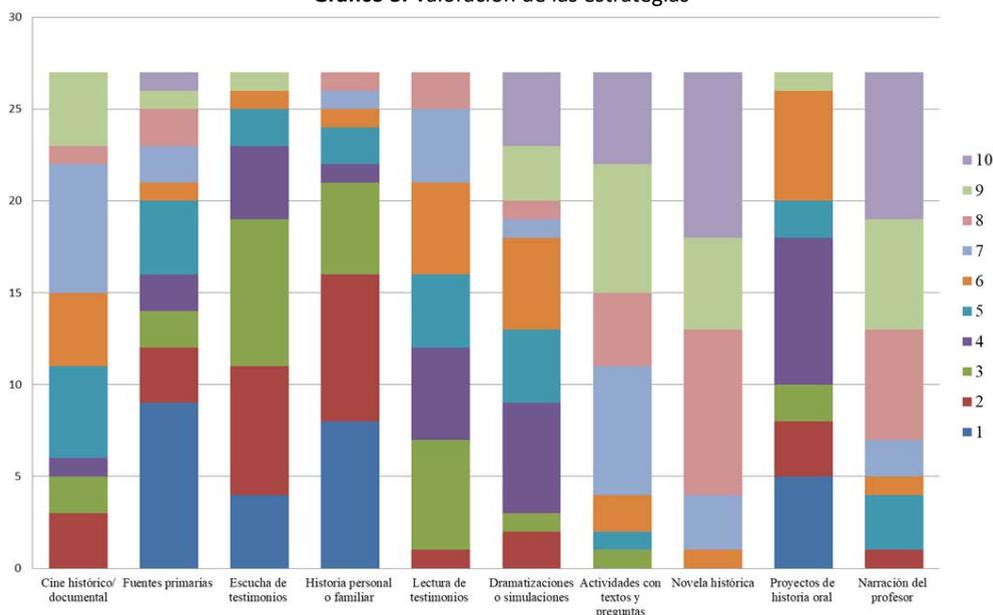
Finalmente, la EH es mencionada por el profesorado como un aspecto fundamental para hacer relaciones temporales entre pasado, presente y futuro, es decir, para la *conciencia histórica*. Para P1 considera que abordar aspectos de la vida cotidiana del alumnado favorece el desarrollo de esta competencia:

Ver y escribir su historia personal, su historia de vida desde su nacimiento hasta ese momento, pero ver las perspectivas de futuro es otra forma de formar conciencia histórica (...). Pero proyectar de cara al futuro es una cosa que me gusta hacer mucho. Una vez hemos visto qué pasa en el pasado, qué está pasando en el presente y proyectar una posibilidad de futuro. En el tema de Cataluña, por ejemplo, lo que ahora nos mueve cada día aquí en Cataluña, pues más de una vez lo hemos proyectado porque ellos me preguntan ¿y qué pasará? Pues no lo sé, no sé qué pasará. Pero vamos a ponerle lógica vamos a ver qué ha pasado en casos similares, vamos a poner una lógica histórica y vamos a proyectar. Quizás nos equivoquemos, pero vamos a hacerlo con un sentido histórico y lo hacemos con muchas cosas. Creo que ese elemento también es central.

Formas de favorecer la EH en los procesos de enseñanza y aprendizaje

Los profesores valoraron diferentes estrategias a partir de la pregunta: *¿Cómo podemos hacer que el alumnado se sienta parte de la historia? Enumera (ordena) del 1 al 10 los siguientes enunciados (siendo 1 el más importante y 10 el menos importante) según las estrategias que te parecen efectivas para la experiencia histórica del alumnado.* Esta pregunta no fue contestada por todo el profesorado. Por lo que, en vez de 33 respuestas, solo se obtuvieron 26. Los resultados se muestran en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Valoración de las estrategias



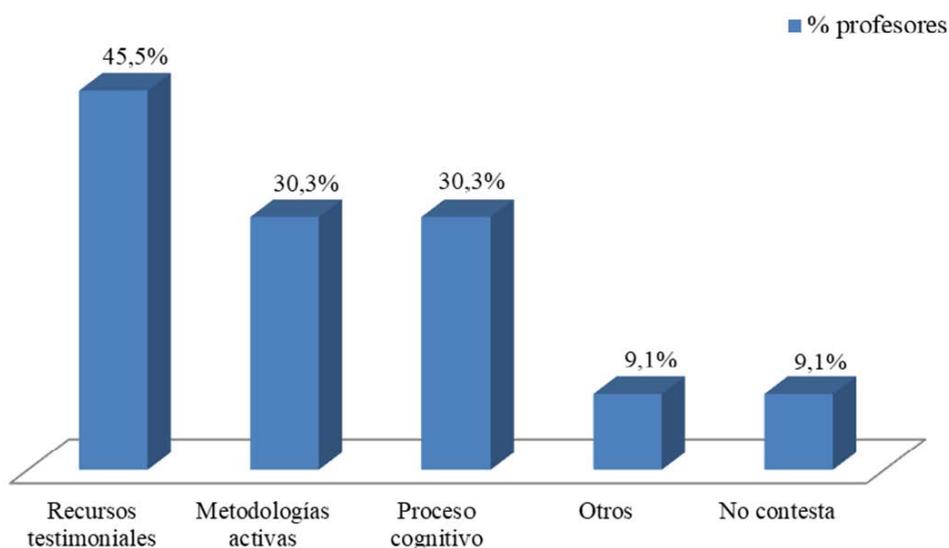
Fuente: Elaboración propia.

Del gráfico anterior se puede observar que las estrategias más valoradas son las fuentes primarias, la historia personal o familiar, escuchar testimonios y la historia oral. Por ejemplo, para P30 la interpretación de diversas fuentes es fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico, aunque considera importante combinarla con otras, ya que mientras «mayor pueda ser la diversidad de estrategias para entender e interpretar el pasado y el presente personal y de la sociedad en que vivimos, amplias los “puntos de miras” y también te ayuda a ser más consciente y más crítico a lo largo de la vida». Las estrategias de carácter vivencial son consideradas relevantes por la profesora P14, porque permiten «fomentar que se pongan en la piel de los otros colectivos y exploren opciones diferentes a las que tomarían normalmente».

Las estrategias menos valoradas son la narración del profesor, actividades de texto y preguntas, y la novela histórica. P5 considera que la narración del profesor «permite trabajar diferentes aspectos», mientras que para P14 la novela histórica «sirve para complementar y estructurar lo que trabajamos con las otras estrategias».

Al justificar las valoraciones realizadas, es posible reconocer, por un lado, que el profesorado asocia el concepto de EH a aprendizajes significativos y, por otro lado, que considera tres tipos de estrategias para fomentar la EH: recursos testimoniales, procesos cognitivos y metodologías activas.

Gráfico 4. Estrategias para favorecer la EH



Fuente: Elaboración propia.

Los *recursos testimoniales* son considerados como la principal estrategia para desarrollar la EH del alumnado. Un total de 15 profesores (45,5 %) consideran que el carácter vivencial favorece la motivación del aprendizaje, la competencia empática y genera aprendizajes significativos. Por ejemplo, P17 considera que al «aportar testimonios al aula o proyectos de historia oral creados por los estudiantes, el grado de motivación aumenta de forma relevante». La profesora P22 considera que «los testimonios directos o indirectos de los hechos ayudan a los alumnos a vivenciar la historia y a ponerse en la piel». La conexión con el entorno y la realidad del estudiante es señalada por P16, quien dice que «el alumnado aprende más (y está más interesad@) cuando se empieza con algo que el/ella ya conoce, como la realidad de su familia o de alguien muy cercano». Se destaca la respuesta de P26, quien prioriza aquellas actividades que «permiten conectar con las propias vivencias de los estudiantes». En la entrevista en profundidad esta profesora reflexiona sobre los beneficios de la historia oral y señala que «intentamos hacer esta historia con cosas que ellos pueden tener tangibles de su vida. Y a veces es muy difícil. Pero no solo una conexión de hechos, unos hechos que se relacionan, que tienen unas causas que ahora se relaciona con su vida».

La segunda estrategia se asocia a *metodologías activas*. Un total de 10 profesores, que corresponde al 30,3 % del total, considera que el estudiante se puede sentir parte de la historia, a través de estrategias didácticas activas y centradas en el estudiante. Por ejemplo, P15 priorizó en función de «toda actividad que tenga como protagonista al alumnado, será de mucha más significatividad para su aprendizaje histórico». La profesora P2 valora positivamente la historia oral porque permite realizar «projecte de recerca realitzat per alumnes, sota la guia d'un docent, permet que treballi i contrasti diferents tipologies de fonts i aprengui història fent d'historiador/a. (entenc un projecte de recerca ampli)». En la entrevista profundiza sobre este aspecto y señala que:

Yo creo que los alumnos, cuando hacen un trabajo de este tipo, se lo pasan muy bien en general, aprenden bastante, se involucran mucho y en general las valoraciones son muy positivas (...). Yo creo que incorporan mucho más el modelo del investigador que tienen ellos más relacionados con solucionar un enigma, un caso. Los modelos que tenemos de investigador ahora son los casos policíacos, novelas. Entonces en la medida que les puedes poner una cuestión que tenga que resolver, enseguida tiene una parte también lúdica y son capaces entonces de trabajar un montón, de involucrarse.

La tercera estrategia se asocia a los *procesos cognitivos*. Un total de 10 profesores, que corresponde al 30,3 %, le dio relevancia a la interpretación de fuentes históricas y a la construcción del discurso histórico. La profesora P2 señala que «el treball amb fonts primàries i secundàries, analitzant i contrastant la informació que ofereixen i donant eines a l'alumne per construir el seu propi

discurs». En la entrevista se hace más evidente su énfasis en la interpretación crítica de las fuentes orales al señalar «la importancia del contraste de las fuentes, de tipologías de fuentes diferentes, no solamente de fuentes diferentes, sino de tipologías diferentes es grande, porque es lo que te permite aproximarte a lo que es el análisis más certero, más ecuánime de lo que son los hechos, más completo, de los hechos que tú quieres estudiar o de las preguntas que tú te has hecho».

Cabe destacar que tres profesores justificaron las valoraciones en función de su propia experiencia personal sobre la metodología docente utilizada. P12 señaló que dio mayor valoración «en base a la frecuencia de uso» y P28 justifica en función de «l'experiència docent personal i d'altres companys».

8. CONCLUSIONES

La noción de EH ha sido utilizada en los planteamientos teóricos de las diferentes disciplinas de las ciencias sociales que buscan comprender la naturaleza de la construcción del conocimiento humano. Desde la filosofía y la teoría de la historia, la EH se entiende como la realidad vivida y experimentada por el sujeto cognoscente y se considera determinante en el momento de dar sentido al mundo social.

Desde la didáctica de las ciencias sociales la EH se ha mencionado como un elemento fundamental para el conocimiento histórico escolar. Se entiende que el saber histórico es una construcción humana que no está ajena a la realidad cultural, ideológica o histórica del estudiante (Pagès y Santisteban, 2011). El pensamiento histórico requiere del uso de habilidades y procedimientos que permitan interpretar el pasado, comprender el presente y proyectarse al futuro. Este proceso de significación no es de carácter universal ni objetivo, sino que es una producción intelectual autónoma que puede generar diversas interpretaciones y significados de una misma realidad histórica.

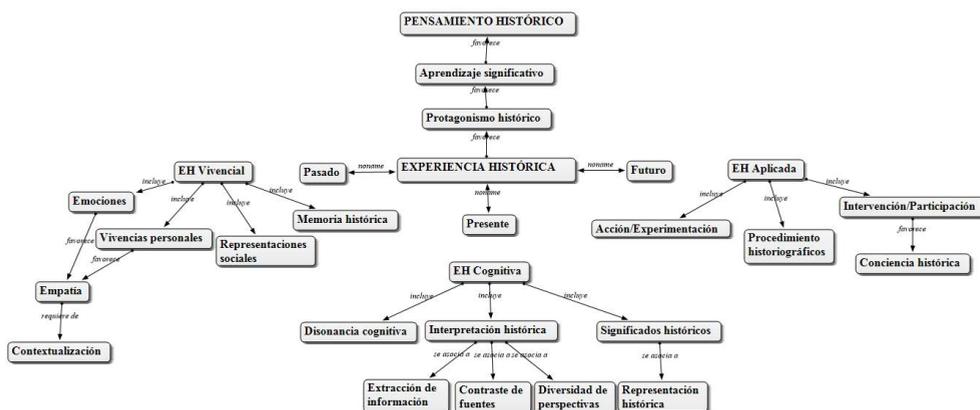
Esta investigación profundiza sobre la EH y su importancia en el aprendizaje histórico escolar desde las representaciones sociales de un grupo de profesores de ciencias sociales de Cataluña. A partir del análisis de los datos obtenidos de cuestionarios y entrevistas hemos podido levantar categorías analíticas para definir la EH desde una perspectiva epistemológica, reconocer su vinculación con el pensamiento histórico y distinguir las formas de desarrollarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las reflexiones del profesorado nos han permitido entender esta noción desde la didáctica y elaborar una propuesta conceptual. La EH se relaciona con el conjunto de vivencias, conocimientos y acciones que experimenta el estudiante y que le permiten generar aprendizajes autónomos, singulares y significativos. La *experiencia* se

convierte en *histórica* cuando trasciende el pasado y es utilizada por el alumnado como conocimiento para posicionarse en el presente y proyectarse al futuro. Además, es posible reconocer tres dimensiones conceptuales: la vivencial, la cognitiva y la aplicada. La dimensión vivencial se asocia a la realidad personal de los sujetos históricos. Incluye vivencias pasadas, representaciones sociales del alumnado e incorporación del componente emocional al aprendizaje. La dimensión cognitiva se asocia a la interpretación y la construcción de significados históricos y la disonancia cognitiva. La dimensión aplicada involucra metodologías activas y participativas, así como también la intervención social del alumnado.

Como plantea Seixas & Peck (2004) «the job of history education is to work with these fragments of thinking and develop them so that students have a better basis upon which to make sense of their own live» (pp. 109-110). Por lo tanto, la EH debe enriquecer el pensamiento histórico del alumnado y tener utilidad para su formación desde una perspectiva intelectual, personal y social. Los resultados de la investigación nos han permitido reconocer vínculos entre las dimensiones de la EH con las competencias de pensamiento histórico. Esta relación es posible de visualizar en el siguiente esquema conceptual:

Figura 2. Experiencia histórica y pensamiento histórico



Fuente: Elaboración propia (Red semántica de Atlas-Ti).

Si la formación del pensamiento histórico se realiza considerando las tres dimensiones de la EH es posible favorecer el protagonismo histórico del alumnado. La EH propicia la interpretación y construcción de un aprendizaje autónomo basado en su realidad cercana, incluyendo sus vivencias, representaciones y emociones. Además, requiere de un aprendizaje activo a través de procedimientos historiográficos y orientados a la acción y la participación social, aspecto fundamental para la formación de la conciencia histórica. Por lo tanto, la EH actúa como un eje articulador

de las competencias de pensamiento histórico y permite desarrollar aprendizajes significativos.

Se puede afirmar que la dimensión vivencial favorece el desarrollo de la *empatía histórica* porque el estudiante debe comprender las vivencias humanas en su contexto histórico, pero además puede producir emociones que impactan positivamente en el aprendizaje. La dimensión cognitiva requiere de la *interpretación histórica* a través de la extracción de información, la comparación de diversas perspectivas y el contraste de diversas fuentes históricas. En este proceso, el estudiante incluye aspectos personales, culturales e históricos en el momento de interpretar la información. También, la *representación histórica* debería elaborarse desde aspectos reales y cercanos, incluyendo reflexiones personales, perspectivas individuales e incluso sensaciones sobre lo aprendido. La dimensión aplicada se asocia a la *conciencia histórica*, competencia clave para entender el pasado, comprender su propia realidad y proponer alternativas para construir un mejor futuro. El aprendizaje debe permitir que el alumnado sea un agente de cambio, a través de la construcción de propuestas e instancias de participación, aspecto fundamental para la formación en competencias sociales y ciudadanas.

Finalmente, los resultados obtenidos permiten proponer tres estrategias para favorecer el desarrollo de la EH en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas son: la utilización de recursos testimoniales, el desarrollo de actividades de interpretación histórica y el diseño de actividades con metodologías activas. Las fuentes primarias y los recursos testimoniales como la historia cercana o familiar y los proyectos de historia oral favorecen la EH por el grado de motivación y compromiso del estudiante. A pesar de que la historia oral está limitada a la historia reciente-presente, se convierte en una estrategia potente porque le permite comprender la disciplina a partir de testimonios vivos del pasado. La interpretación crítica es un proceso cognitivo fundamental para favorecer el desarrollo de la EH del alumnado y le permite construir su propio discurso histórico. Por último, se deben realizar actividades de aprendizaje que requieran de una actitud activa, implicación personal y que tengan como protagonista central al propio estudiante.

El interés principal de esta investigación fue aportar otra perspectiva para entender el proceso de aprendizaje histórico. Entendemos la importancia de la adquisición de conocimientos y habilidades históricas, pero sostenemos que su utilidad es que se apropie de tal manera que se conviertan en EH para el alumnado. Para ello, se requiere de una innovación en las prácticas de enseñanza del profesorado, orientadas a un mayor protagonismo del alumnado y con un discurso histórico humanizado, donde las personas sean el centro de los estudios sociales. De esta manera, es posible que el alumnado pueda vivir la historia, hacer historia y entenderse como seres cargados de historicidad.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anguera, C. (2012). *El concepto de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educación secundària*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. Recuperado el 2 diciembre de 2018, de <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/117435>>.
- Ankersmit, F. (1993). La experiencia histórica. *Historia y Grafía*, 10, pp. 209-266. <<http://studylib.es/doc/4905619/la-experiencia-hist%C3%B3rica-ankersmit-frank>>.
- Ankersmit, F. (2005). *Sublime Historical Experience*. California, Estados Unidos: Stanford University Press
- Ankersmit, F. (2006a). The three levels of «*Sinnbildung*» in Historicaill Weiting. En J. Rusèn (ed.), *Meaning & Representation in History* (pp. 108-122). New York/Oxford: Berghahn Books.
- Ankersmit, F. (2006b). Language and Historical Experience. En J. Rusèn (ed.), *Meaning & Representation in History* (pp. 137-152). New York/Oxford: Berghahn Books.
- Ankersmit, F. (2008). *Experiencia Histórica Sublime*. Santiago, Chile: Palinodia.
- Belvedresi, R. (2011) Las dimensiones temporales de la experiencia histórica. VIII Jornadas de Investigación en Filosofía, La Plata: Espacios de diversión. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1252/ev.1252.pdf>.
- Cohen, M. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Dalongeville, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. En *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, pp. 3-12. <<http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126144>>.
- Davison, M. (2012). Teaching historical empathy and the 1915 Gallipoli campaign. En M. Hartcourt, y M. Sheehan (eds.), *History Matters: Teaching and Learning history in New Zealand schools in the 21st century* (pp. 11-31). Wellington: NZCER Pres.
- Domingo, A. (1993). Introducción: Historia y filosofía. En H. Gadamer, *El problema de la conciencia histórica* (pp. 9-38). Madrid: Tecnos.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gadamer, H. (1977). *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial TECNOS.
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- González, P. (2006). Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 5, pp. 21-30. <<https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126311>>.
- González-Monfort, N., Pagès, J., y, Santisteban, A. (2011). ¿Cómo evaluar pensamiento histórico? En P. Martínez, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 221- 231). Murcia: AUPDCS. <http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2011-murcia-La_evaluacion_1.pdf>.
- Henríquez, R. (2009). Vivir en una historia lejana: Aprender a pensar históricamente en la heterogeneidad cultural. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 62, pp. 66-79
- Ibáñez, A., Gillate, I. y Madariaga, J. M. (2015). Utilización de la historia oral para el aprendizaje de contenidos históricos en Educación Secundaria y su relación con la identidad local, la motivación y el autoconcepto social. *Tempo e Argumento*, 7(16), pp. 204-229. <<http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180307162015204>>.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Centur*. Toronto: University of Toronto Press.
- Llusà, J. (2015). *Ensenyar història des de la contemporaneïtat estudi de cas sobre la construcció i aplicació del concepte contemporaneïtat a l'ESO*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. <<https://www.thesisenred.net/handle/10803/299792>>.

- Mattozzi, I. (2011). Oltre il dovere della memoria: i compiti della scuola. En E. Perillo (a cura di), *La colpa di essere nati. Marta Minerbi e Alessandro Ottolenghi: ebrei cittadini trevigiani* (pp. 107-122). Treviso: Istresco.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Muñoz, E. y Pagès, J. (2012). La relación pasado- presente en la enseñanza de la historia en la educación secundaria obligatoria catalana. *Clio & asociados*, 16, pp. 11-38. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5538/pr.5538.pdf>.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, pp. 11-42.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, pp. 69-91.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). Enseñar y aprender ciencias sociales. En A. Santisteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Ciencias sociales para aprender, pensar y actuar* (pp. 23- 39). Madrid: Editorial Síntesis.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (eds.), *Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (vol. 1, pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB/ AUPDCS. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf>.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- Plá, S. (2011). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia [online]*, 84, pp. 163-184. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482012000300007>.
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En S. Plá y Pagès, J. (coord.), *La investigación en enseñanza de la Historia en América Latina* (pp. 13-38). México: Bonilla Artigas Editores.

- Plá, S. y Pérez, M. (2013). Pensar Históricamente como pasado reciente de México. *Clío & Asociados*, 17, pp. 27-55. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6208/pr.6208.pdf>.
- Ross, W. (2015). Teaching for change: Social education and critical knowledge of everyday life. In S. Totten (ed.), *The importance of teaching social issues; Our pedagogical creeds* (pp. 141-147). New York: Routledge.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, pp. 27-36.
- Rüsen, J. (2001). *What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence*. Paper presented at the Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical frameworks, Centre for the Study of Historical Consciousness. Vancouver: University of British Columbia.
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani y A. Ross (eds.), *History Teaching, Identities and Citizenship: European Issues in Children's Identity and Citizenship* (7) (pp. 13-34). London: Trentham Books (Staffordshire).
- Sabariego, M. (2004). El proceso de la investigación (parte 2). En R. Bisquerra (coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 127-163). Madrid, España: Editorial La muralla.
- Saiz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico. Las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, pp. 47-57. <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/59755>>.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en Didàctica de les Ciències Socials*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/4666>>.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *En Clío & Asociados. La historia Enseñada*, 14, pp. 34-55. <<https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>>.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M. Ávila, P. Rivero y P. L. Domínguez (coords.), *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*

- (pp. 115-128). Zaragoza: Fernando el Católico/AUPDCS. <<https://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2971>>.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), pp. 4-14. doi: <<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>>.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stearns, P. (2004). *Thinking History*. Washington D. C: American Historical Association.
- Soria, G. (2014). *El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de las narraciones históricas*. (Tesis doctoral). <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/285095/gmsl1de1.pdf;sequence=1>>.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes des recherche pour l'éducation*. Bruselas: De Boeck-Wesmael.
- Van Maner, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Colección Idea Universitaria
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. (Tesi doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona. <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/402238>>.



OS LUGARES DO CONCEITO DE NAÇÃO NA NARRATIVA DE JOVENS ESTUDANTES DA CIDADE DE PONTA GROSSA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

The Places of the Concept of Nation in the Narrative of Young Students of the City of Ponta Grossa: Past, Present and Future

Giuvane de Souza Klüppel¹

giuvane_sk@hotmail.com

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil

Data de recepção: 21/02/2019

Data de aceitação: 08/07/2019

RESUMO: Parte de um projeto de pesquisa guarda-chuva de âmbito nacional intitulado «o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas», este texto traz os resultados da análise de 277 respostas de alunos inseridos em quatro etapas de educação formal da cidade de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. A consigna «por favor, conte a história do seu país» foi direcionada a alunos matriculados em instituições de Ensino Fundamental, Médio, Superior e Pós-Graduação e coletada a partir de questionários de caráter qualitativo. A análise das respostas se deu a partir da disposição dos dados coletados em uma rede semântica de grafos elaborado para visualização em nuvem, possibilitando o exame de evocações e relações estabelecidas entre as palavras-chave dentro do conjunto narrativo. Os sentidos dados ao passado, os agentes da história e o lugar dos próprios narradores foram os elementos enfocados na investigação, que dialoga com os conceitos de consciência histórica (Rüsen, 2007) e narrativa mestra (Carretero; Van Alphen, 2014). Como resultado trazemos um panorama abarcando os elementos que são mobilizados nessa narrativa: suas características gerais, os sentidos dados à história e o lugar em que os alunos colocam a nação no passado (história), no presente (narrativa) e no futuro, a partir de suas expectativas e anseios.

Palavras-chave: narrativa histórica; consciência histórica; narrativa mestra; didática da história; nação.

¹ Graduado em História (UEPG). Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI).

ABSTRACT: Part of a research project of national scope entitled «o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas», this paper brings the results of the analysis of 277 answers of students inserted in four stages of formal education of the city of Ponta Grossa, Paraná, Brasil. The issue «please, tell the history of your country» was directed to students enrolled in institutions of Elementary, Middle, Higher and Postgraduate Studies and collected from questionnaires of a qualitative nature. The analysis of the answers occurred from the arrangement of the data collected in a semantic network of graphs elaborated for visualization in cloud, which allows the examination of evocations and relations established between the keywords within the narrative set. The senses given to the past, the agents of history and the place of the narrators themselves were the research-focused elements that dialogue with the concepts of historical consciousness (Rüsen, 2007) and master narrative (Carretero; Van Alphen, 2014). As results, we bring a panorama that encompasses the elements that are mobilized in this narrative, its general characteristics: the senses given to history, and the place where students place the nation in the past (history), present (narrative), and future, from their expectations and longings.

Keywords: historical narrative; historical consciousness; master narrative; history didactic; nation.

SUMARIO: 1. Introdução. 1.1. Quadro teórico. 1.2. Quadro historiográfico. 2. Discussão das Fontes. 2.1. Perfil dos participantes. 2.2. Questões Metodológicas. 2.3. Nação. 3. Considerações Finais. 4. Referências Bibliográficas.

1. INTRODUÇÃO

No centro dos estudos contemporâneos em Ensino de História, a expansão dos objetos de pesquisa no sentido de uma descentralização com relação ao exclusivismo de estudos imersos tão somente no espaço escolar, tem se mostrado uma tendência. O que se chama de «Didáctica de la Historia», numa tradução literal para o português, «Didática da História», é um campo de estudos específico, com metodologias, objetos e referenciais teóricos próprios.

Sob os auspícios do campo da Didática da História – e assim também acontece nos estudos recentes de Ensino de História, e Educação – a escola não é mais estudada isoladamente, mas sim a partir da ideia de que seus agentes, por conviverem em diversos espaços, trazem para a escola concepções, ambições e ideais que se formam no universo extraescolar, seja a partir da igreja, da comunidade, das mídias, e em suma de todos os espaços de sociabilidade.

Quando o tema é o estudo de ideias formadas pelos estudantes com relação a determinado assunto – projeto que a presente pesquisa desenvolveu –, essa constante é ainda mais patente, e deve ser constantemente levada em conta, num esforço concreto para se entender como os alunos tem reagido e se apropriado de temas que as instituições de ensino abordam em sua estrutura curricular e na sua prática diária.

Nesse sentido, quando as aulas de história, a partir dos professores e de seus materiais de estudo, dedicam-se a estudar a nação, não é com folhas em branco

que eles estão se relacionando. De maneira contrária, os alunos já tiveram contato com diferentes noções e projetos de nação que partem de diferentes referenciais, incluso aquelas ideias que derivam dos governos que se encontram no controle do Estado, e dos ideais que fazem parte, originalmente, do Estado moderno, como o próprio nacionalismo e a nacionalidade (Anderson, 1989; Hobsbawn, 1990).

Para o presente estudo, na medida em que se pensa a escola e seus agentes, as aulas de história, seus conceitos, seus temas e sua decodificação, duas atividades são exercitadas. A primeira delas é entender a vida extraescolar em sua totalidade como importante momento de formação histórica informal, seguindo assim a tendência de estudos na Didática da História (Cerri, 2000; Watts, 2000; Lee; Ashby, 2001; Schmidt, 2008; Sant *et al.* 2015; dentre outros). Outro ponto é justamente refletir sobre as narrativas ufanistas propagadas por intermédio do Estado e em que medida elas passam por processos de apropriação, exclusão e resistência nas narrativas que são elaboradas no interior do espaço escolar – o que materializamos no conceito de *master narrative* (Carretero; Van Alphen, 2014).

Nesse íterim, estudar a maneira que os alunos entendem a nação e os elementos que são mobilizados para externar suas concepções, pode ser visto como um primeiro passo no sentido de iniciar a prática de ensinar o passado com uma perspectiva de futuro, conforme sugere o número desta revista. Não apenas porque esta atividade fornece aportes para se repensar o ensino. Mas também porque aquele ufanismo ligado à nação que está tão em voga, chegando a extremos que vêm culminado na ascensão de governos totalitários ao redor do mundo, pode ser entendido e revertido no sentido de se pensar um ensino de História voltado aos direitos humanos e a princípios mais coerentes com as necessidades do planeta.

Mesmo que as instituições de ensino formal não sejam o único espaço de formação histórica, a diversidade que encontramos nesses lugares – expressa na singularidade de cada um de seus agentes: alunos, professores, servidores e comunidade – revela um ótimo espaço para se pensar implicações à disciplina história, e mais ainda ao ensino de história. Essa assertiva toma ainda mais vigor se pensarmos a Didática da História no limiar entre a teoria e ensino da história, no lugar de uma metateoria, que se localiza entre a vida prática e a ciência especializada (Rüsen, 2007 p. 15-16, 35), e seu indiscutível retorno também à disciplina História, fechando assim o curso de uma práxis bem definida.

Dessa maneira, o presente texto traz uma investigação, recorte de meu Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no ano de 2018 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), sob a orientação do professor dr. Luis Fernando Cerri; e parte de um projeto de pesquisa de âmbito nacional intitulado «o país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas», sob coordenação da professora dr.^a Caroline Pacievitch.

Foram aplicados 277 questionários a alunos matriculados em três instituições de Ensino Fundamental, de Ensino Médio, de Ensino Superior e de Pós-Graduação com sede na cidade de Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Os questionários continham, além de algumas informações básicas para reconhecimentos do perfil dos participantes (data de nascimento, sexo, renda familiar, pertencimento étnico-racial e religião), duas perguntas abertas, a serem respondidas pelos jovens da maneira que estes preferissem. A análise que fizemos aqui condiz aos dados coletados referente à seguinte questão «por favor, conte a história do seu país».

Nas próximas linhas o texto se dividirá em quatro partes. Na primeira delas trago algumas reflexões sobre a narrativa, dialogando com os referenciais teóricos que guiaram este trabalho, com ênfase nos conceitos de consciência histórica (Rüsen, 2001), competência narrativa (Rüsen, 2010) e narrativa mestra (Carreteiro; Van Alphen, 2014). Depois, traço o horizonte historiográfico no qual esta pesquisa se localiza e com o qual ela dialoga, mostrando e esclarecendo caminhos que foram escolhidos para realizar o presente trabalho. Em seguida, será feita a análise propriamente dita das fontes, desde o perfil dos agentes participantes até o exame minucioso do material que foi elaborado com os dados coletados. Por fim, reúno algumas considerações finais, traçando perspectivas, possibilidades, e eventuais ressalvas.

1.1. *Quadro teórico*

O narrar não é, nunca, neutro. O indivíduo que se dispõe a se expressar, da forma que for, sobre o tema que for, carrega em suas costas o peso dos ideais, pressupostos e experiências com os quais teve contato durante sua vida, e que interagem constantemente, mediante novas relações, para formar suas convicções. Dessa maneira, uma narrativa elaborada por certo alguém é certamente recheada desse certo alguém na forma de suas ideologias. Em outras palavras, na medida em que a narrativa se relaciona com a vida prática do narrador, a partir dela é possível entender por meio de quem a elaborou, características de sua representação.

Para Jörn Rüsen (2001, p. 149), o ato de narrar é uma prática inerentemente humana. A narrativa, segundo Jerome Bruner (1990, p. 77-80; 1991, p. 4-6), é a estrutura de organização da narração, tanto internamente, no pensamento, quanto externamente, sob a forma de determinada locução, seja oral ou escrita. Dessa maneira, o subterfúgio à estrutura narrativa goza de certa trivialidade já que é cotidianamente o expoente da organização da história produzida e da história pensada, afinal, ela facilita o entendimento da história na medida em que age de maneira a fazer uma espécie de mediação didática, onde determinados elementos são enquadrados em uma estrutura lógica coerente.

Sendo a principal maneira de sistematização da escrita, a narrativa é o local onde podemos encontrar expressa a consciência histórica de maneira organizada

(Rüsen, 2001, p. 61-67). Por *consciência histórica*, entendemos, a partir de Rüsen (2001, p. 57), o conjunto de operações, inerentes ao pensamento humano, a partir dos quais os indivíduos atribuem sentido ao presente, através da interpretação do (seu) passado histórico, e que tem como produto a orientação do seu agir no presente visando um determinado futuro.

No centro do processo de constituição da consciência histórica está a «competência narrativa», ou seja, a capacidade atribuída à consciência humana de conferir sentido ao passado a partir da orientação temporal da vida prática por meio da experiência passada (Rüsen, 2010, p. 59). A ação de dar sentido ao passado, porém, passa por uma narração histórica. Uma narração histórica pode ser entendida como uma explicação histórica (Rüsen, 1987, p. 97). Toda explicação, por sua vez, é narrativa. É narrativa em forma, histórica em conteúdo e explicação em função².

Para Rüsen (2010, p. 59-60), a narração histórica é constituída entorno de três outras competências que dizem respeito à forma, ao conteúdo e à função. Elas de certa maneira traduzem o que é e como funciona a consciência histórica. A primeira delas, ligada à forma, é a competência de interpretação que se refere à apreensão do passado pelo passado, em sua dimensão temporal específica, diferenciando-o do presente. A segunda é chamada de competência de experiência, e constitui o entendimento da relação entre as três dimensões temporais a partir do presente, que traduz experiências e traça perspectivas. Por fim, associado à função, a competência de orientação – que se refere à orientação temporal – entendendo-se a mudança de tempo e a localização concreta do sujeito.

A partir das operações da consciência histórica e, tendo em mente que para além de uma interpretação, a narração implica também uma representação – o que podemos definir como uma forma de atribuição de sentido (Silva, 2000, p. 91) –, a dimensão moral da consciência, a atribuição de sentido mesma, divide a consciência histórica em quatro diferentes tipos, que não são estanques, mas que dizem respeito às estruturas de pensamento que os sujeitos elaboram com a finalidade de orientar sua compreensão de temas que carecem de uma investigação histórica interna.

Podemos dizer que existe uma gradação entre esses tipos. Entretanto eles não são alcançados por meio de uma «evolução». O fio que delinea essa gradação, é a criticidade (Rüsen, 2015, 253-257), onde seu grau máximo pode ser entendido como a capacidade de perceber mudanças temporais que acompanham estruturas materiais e imateriais. Os «níveis» apreendem a forma como ocorre a atribuição de sentido dada a determinado assunto. O primeiro desses níveis é chamado, dentro da tipologia de Rüsen (2007, p. 43-63; 2010, p. 61-71), de *tradicional*. Nele, a

² Podemos ir além e pensar que toda explicação é histórica ao mesmo tempo que narrativa: histórica na medida em que evoca elementos passados, no momento em que se estrutura a partir de uma lógica temporal e/ou causal; narrativa é a forma linguística de locução.

constituição narrativa de sentido se organiza de maneira a orientar a vida prática por meio da presença da representação do passado no presente. É a tradição quem guia o sujeito no processo de orientação temporal.

Na medida em que a tradição torna-se insuficiente como meio de orientação no tempo, outros referenciais passam a guiar os sujeitos. O modo de constituição de sentido *exemplar* se caracteriza pelo resgate e a abstração de modelos presenciados no passado, para o presente. Quando a lógica de modelos é deixada para trás, e a orientação é dada por uma argumentação histórico-crítica baseada, estabelece-se o tipo *crítico*. O modo *genético*, por fim, é dado quando, acompanhado de argumentação crítica, o tempo, assim como todas as estruturas estabelecidas no tempo, passam a ser visto como mudança. Aqui, a narrativa coloca «o momento de mudança temporal no centro do trabalho de interpretação histórica» (Rüsen, 2007, p. 58).

Essa tipologia serve para definir a relação estabelecida com qualquer assunto que tenha como interlocutor o passado. Serve, de igual maneira, para a ideia de nação, conforme utilizamos nesse trabalho. Como é que a nação é entendida pelos jovens de nossa pesquisa? Quais são os elementos mobilizados pelos mesmos para contar sua história? Essas são duas das perguntas que tentamos responder ao longo desse trabalho. De antemão, porém, Mario Carretero e Floor Van Alphen (2014), a partir do conceito de *master narrative*, vão nos dizer que discursos sobre a história do próprio país carregam fardos que derivam da consolidação dos Estados-nação, desde a construção de uma identidade nacional.

Em menor ou maior grau, e de formas diversas, características da narrativa mestra aparecem na narrativa dos estudantes. É oportuno entender, porém, como elas são consumidas pelos mesmos, com apropriações, exclusões ou resistências a partir de contra narrativas. A *master narrative* pode ser sintetizada entorno de quatro características, a saber: a organização de narrativas em termo de inclusão e exclusão; o estabelecimento de uma identidade compartilhada e anacrônica entre o narrador e o passado histórico prescrito (a partir da utilização dos pronomes «nós» e «eles», por exemplo); a construção das narrativas entorno de temas que podem assumir caráter teleológico e minimizar ou esconder certos temas e sujeitos; associação de uma visão romântica da concepção da nação e da nacionalidade, entendendo-as como uma essência preexistente ao próprio Estado-nação.

Essas características revelam uma visão anacrônica e tendenciosa que tem como objetivo legitimar a história como objeto para identificação nacional (Carretero, Van Alphen, 2014, p. 293). O contrário disto, ou seja, a formação de contra narrativas, derivam de uma consciência histórica crítica, que, segundo Rüsen (2007, p. 56) «(...) desestrutura narrativas mestras e rompe com os constructos categoriais, destruindo conceitos-chave, categorias e símbolos» (Rüsen, 2007, p. 56). É com o auxílio destes dois referenciais que faremos a análise de nossas fontes, podendo assim situa-los dentro das discussões do campo da Didática da História.

1.2. *Quadro historiográfico e metodológico*

Existem diversas maneiras já consolidadas na historiografia de se fazer a coleta de narrativas. Através de relatos orais ou por escrito, perguntas, quando submetidas a determinado grupo, são, no geral, ou quantitativas ou qualitativas. A primeira delas, permite respostas objetivas, onde o participante escolhe entre respostas pré-determinadas pelo pesquisador. Elas podem ser escalas de concordância/discordância, relações entre assertivas diversas, ou respostas fechadas simples.

Com relação a este meio de sondagem, podemos citar como exemplo o esforço de dois projetos que envolveram dezenas de instituições e centenas de pesquisadores. O primeiro deles é o *Youth and History*, uma iniciativa desenvolvida nos anos 1990 pela *Associação Europeia de Professores de História* (Euroclio) e pelo *Comité Europeu da Cultura e da Educação* (CULT), que desenvolveu um projeto comparativo reproduzido em 27 países europeus no qual 32 mil estudantes de idade entre 15 anos projetaram seus conhecimentos e suas visões sobre a história (Watts, 2000 p. 179). Já o *Jovens e a História no Mercosul*, foi um projeto que, em sua aplicação definitiva durante os anos de 2012-13, recolheu cerca de 4 mil questionários de estudantes entre 15 e 16 anos residentes na Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, com o objetivo de avaliar aspectos do ensino, da aprendizagem e do pensamento histórico no interior da consciência histórica e da cultura histórica dos jovens de maneira a levantar dados para embasar discussões e deliberações relativas ao ensino de história; informações foram recolhidas em escolas com diferentes perfis (pública de excelência, pública central, pública de periferia, pública rural, privada laica comunitária, privada laica empresarial e privada confessional) a partir de questionários quantitativos compostos de 49 questões que versavam sobre as mais variadas temáticas (Barom, 2016, p. 72-78; Cerri; Amézola, p. 33,38-39, 2007).

Dos trabalhos que lidam com a narrativa na perspectiva da coleta oral, cito a tese do professor Dr. Luis Fernando Cerri defendida em 2000, intitulada «Ensino de história e nação na propaganda do ‘milagre econômico’», que, gerando o contato de um grupo de idosos com fontes publicitárias veiculadas por revistas de circulação nacional num recorte entre 1969-73, examinou a recepção e a reelaboração do sentido presente nessas mensagens por parte desses indivíduos que viveram esse período (Cerri, 2000). Podemos citar ainda o trabalho realizado por Kusnick e Cerri (2014), que se propôs a analisar as matrizes conceituais predominantes no pensamento dos estudantes quando dentro do processo de aprendizagem escolar de história. Três tópicos (1. «Quando eu falo ‘história’ o que vem na cabeça de vocês?»; 2. «Como era a vida há 50 anos?»; 3. «Como vocês pensam que será a vida daqui a 50 anos?») organizaram uma discussão que gerou 271 minutos de conversação ocorridas no interior de 5 grupos dentro dos quais foram distribuídos 39 alunos do ensino médio público regular de idades entre 14 e 19 anos e da Educação de Jovens e Adultos. Outra pesquisa que anda por caminhos semelhantes é

o estudo realizado por Mario Carretero e Floor Van Alphen com estudantes do 8º e do 11º grau da escola pública Argentina pertencentes à classe média urbana. O procedimento foi realizado através de entrevistas individuais onde buscou-se obter narrativas sobre eventos políticos relacionados à construção da identidade nacional (Carretero; Van Alphen, 2014).

O outro meio de investigação empregado é assentado em questionários com perguntas abertas, descritivas, com indagações que permitem livre resposta por parte dos participantes. O que é analisado neste caso são os elementos dispostos no interior das estruturas narrativas produzidas. Os exemplos existentes são, como nos outros casos, bastante vastos. Menciono como ilustração o estudo desenvolvido na Catalunha por Edda Sant, Neus González-Monfort, Antoni Santisteban Fernández, Joan Pagès Blanch e Montserrat Oller Freixa (2015), que teve como foco analisar como estudantes catalães que recém terminaram a educação primária narram a história da Catalunha, comparando as narrativas produzidas por eles com a narrativa oficial catalã. Neste caso, a questão «O que você sabe sobre a história da Catalunha?» foi o alicerce que conduziu a elaboração das narrativas. Dentro dessa estrutura destacamos ainda os trabalhos de James Wertsch (1994), Maria Auxiliadora Schmidt (2008) e Isabel Barca e Schmidt (2013).

A escolha deste último procedimento para nosso estudo deriva do fato de que, de um lado, a pesquisa qualitativa traz possibilidade de análise que podem salientar minúcias que não são obtidas em perguntas objetivas, e de outro, o levantamento oral não se adéqua à metodologia de sistematização e análise das fontes utilizadas por nós, ao mesmo tempo em que não seria exequível nos termos de abrangência propostos. Além disso, é importante destacar que nosso trabalho deriva de um projeto guarda-chuva intitulado «O país e o mundo em poucas palavras: narrativas de jovens sobre seus pertencimentos – implicações para o ensino de Ciências Humanas», sob coordenação geral da professora Dra. Caroline Pacievitch que estabelece bases que visam gerar uniformidade de levantamento e análise nas sondagens que ocorrem simultaneamente em cinco municípios brasileiros, a saber, Aracaju, Goituba, Morrinhos, Ponta Grossa e Porto Alegre. De resto, vale mencionar que todos os empreendimentos apontados anteriormente serviram de base para o trabalho desenvolvido aqui.

Dentro dos questionários utilizados por nós haviam duas consignas: «por favor, conte a história de seu país», e; «por favor, escreva o que você sabe sobre o desenvolvimento da democracia em seu país». Para este trabalho, analisaremos as 277 respostas coletadas relativas somente à primeira delas.

O processo de sistematização das informações coletadas fez uso da metodologia desenvolvida por Edson Armando Silva e Joseli Maria Silva (2016), e ainda Edson Armando Silva *et al.* (2017). A partir dela foram criados grafos de organização em nuvem, onde foi possível visualizar a relação estabelecida entre palavras-chave dentro das narrativas. Esse processo começou com a transcrição das narrativas

para o processador de texto *LibreOffice Writer*. Isto feito, foram arrumados erros gramaticais e juntadas as palavras compostas a partir da utilização de «_» no lugar de backspaces entre as mesmas.

O próximo passo foi copiar o texto com as alterações realizadas para uma planilha eletrônica dentro do *LibreOffice Calc*. Ali, cada frase foi alocada em uma linha no interior de uma tabela. Depois, as informações foram movidas para o programa *OpenRefine*, com o propósito de promover uma «limpeza» das narrativas. Essa segunda etapa consistiu na retirada de informações que não assumem relevância para a análise em rede e que podiam acabar poluindo os grafos, dificultando sua leitura. Além da retirada de pontuações, foram feitas padronizações de termos e palavras (palavras em diferentes tempos verbais, com radicais diferentes e no singular/plural ou masculino/feminino, por exemplo, são lidas como elementos diferentes pelo programa, mas muitas vezes guardam um mesmo sentido), e ainda a retirada das *stopwords*, ou seja, palavras que não apresentavam significado para a pesquisa quando analisadas isoladamente (aqui entram, por exemplo, preposições, artigos, conjunções e advérbios).

Por fim, foram feitos os procedimentos na ferramenta de manipulação de grafos, *Gephi*. O propósito então foi criar um grafo para análise da relação entre as palavras no interior de nosso conjunto narrativo. Os resultados podem ser verificados nas linhas seguintes.

2. DISCUSSÃO DAS FONTES

2.1. Perfil dos participantes

Dentre os 277 alunos participantes da pesquisa existe uma preponderância de pessoas do sexo feminino, somando 153 pessoas. Outras 121 são do sexo masculino, enquanto 3 não responderam. Com relação à etnia/raça a maior parte se declara branco, somando 104 respostas, depois pardo, com 64. Nessa fase 83 participantes não responderam a questão sobre seu pertencimento. Outros 26 se identificaram como negro, amarelo, moreno, preto, castanho, caucasiano, entre outras denominações.

Com relação à renda familiar, a maior parte dos respondentes se enquadra com uma renda entre R\$ 700,00 e R\$ 3.500,00, somando 68 pessoas. Outros 41 jovens declararam renda familiar entre R\$ 3.501,00 e R\$ 6.999,00. A maior parte, porém, 151 participantes, não respondeu a essa pergunta. As demais respostas figuram nos extremos: 5 alunos com renda familiar inferior a R\$ 700,00, e outros 12 acima de R\$ 7.000,00.

A maioria dos jovens que responderam a questão sobre religião se declararam católicos/cristãos, somando 119. Depois disso a segunda maior religião entre os

participantes é a evangélica, 53; não possuem, ateus e agnósticos, são 32; protestante, 3, e espírita, 2. Os que não declararam foram 52 dos participantes. Adventista, luterano, deísta, jhainista, budista de Nitiren Daishonin, mórmon, dentre outras, aparecem com um fiel cada.

Desconsiderando os resultados dos não-declarados, podemos localizar a maior parte dos candidatos como sendo divididos entre mulheres e homens, com preponderância das primeiras, de classe média-alta, no geral religiosos, que seguem alguma vertente do cristianismo. Não obstante, salvo exceção no caso do pertencimento étnico-racial para os alunos do Ensino Fundamental (que se identificam em maioria como pardos) este perfil é o majoritário em todos os grupos onde a coleta foi realizada.

2.2. *Questões Metodológicas*

Para a figura que será apresentada a seguir, algumas considerações devem ser feitas. Existem, dentro dela, quatro elementos nos quais a análise foi embasada. São eles: os nós; o tamanho dos nós; a cor dos nós; as arestas.

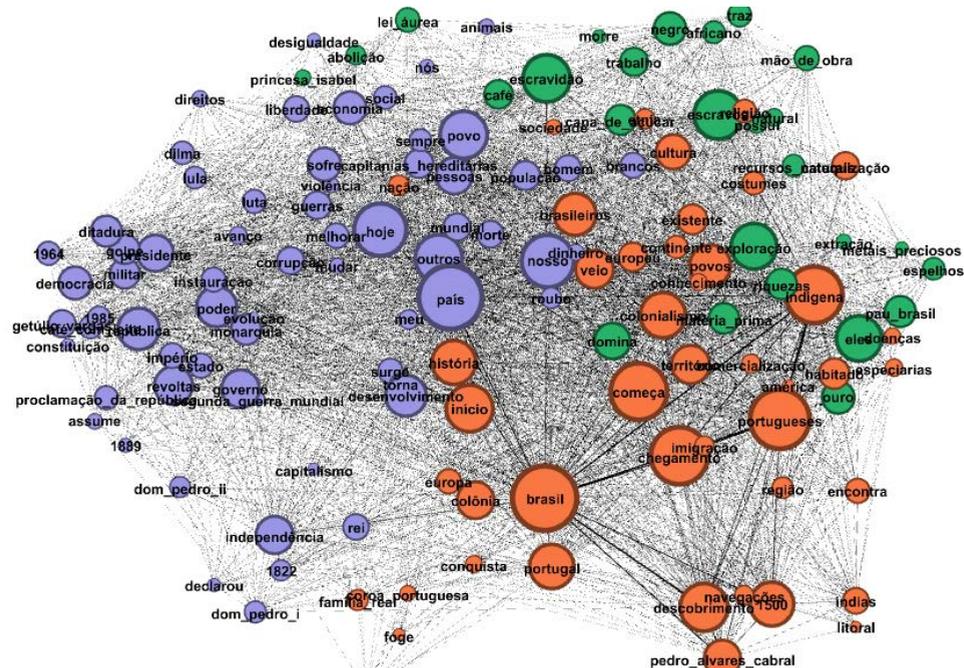
«Nó» é como são chamados os diversos círculos presentes na imagem. Cada um deles corresponde a uma palavra do conjunto de narrativas. O tamanho do nó corresponde à quantidade de ligações que uma palavra estabelece com as demais. Quanto maior, mais significativa é a palavra no conjunto. A cor do nó se refere à «modularidade». Ela distingue aquelas palavras que possuem uma conexão maior entre si, formando comunidades e subgrupos. «Aresta», por fim, são as linhas que interligam os nós. Elas permitem visualizar as palavras que tem e as que não tem relação entre si, além de indicar o «peso» dessa ligação a partir de sua largura.

Além disso, outra consideração é digna de nota. Das 4014 palavras diferentes utilizadas pelos participantes, apenas 135 são encontradas nos grafos. Isto se deve a dois motivos. O primeiro é a limpeza mencionada anteriormente. Depois, são apresentadas nos grafos apenas as palavras com uma frequência mínima de 20 repetições. Ora, palavras com uma, cinco ou dez repetições apenas não assumem relevância no interior das 277 respostas e 27131 evocações de palavras. Inserir-las, ademais, poderia poluir o grafo e desfocar a atenção de elementos mais frequentes e fundamentados.

2.3. *Nação*

Uma visualização rápida do grafo que trazemos revela diversas nuances que serão confirmadas quando aprofundarmos a análise. A característica mais superficial encontrada são os elementos que compõe o conjunto das narrativas. Aquelas particularidades que permeiam toda e qualquer narrativa (personagens, enredo e acontecimentos), conforme Sant *et al.* (2015, p. 343), estão presentes aqui, conforme podemos ver na figura abaixo:

Figura 1



Fonte: O autor, 2018.

Elas são assinaladas pelo conceito de narrativa mestra (Carretero; Van Alphen, 2014). Essa afirmação é comprovada quando analisamos minuciosamente o grafo à luz do conceito. A primeira das premissas da *master narrative* é a organização das narrativas em termos de inclusão/exclusão. É claro que, esse princípio é comum a toda e qualquer narrativa, destarte o fato de nenhuma ser extensa ou completa o bastante para incluir todos os personagens, eventos e enredos sem excluir nenhum outro. Se pensarmos discriminando cada um dos elementos, porém, vemos que há uma tendência: existe um predomínio de termos e palavras que ou enfatizam o dominador, «vencedor» da história, ou que se adequam a uma história «tradicional», oficial.

Nesse sentido, grupos pertencentes às minorias, como os indígenas, os negros e as mulheres, aparecem à margem das narrativas, sem ter nenhum personagem como representante. A exceção é o nó «dilma», referente a uma personagem feminina. Mesmo nesse caso, porém, o que foi mencionado é atestado: trata-se de um líder político, uma figura de destaque. Os personagens – para se ater a eles – são, no geral, compostos pelos «grandes heróis», característicos daquela história tradicional, oficial. O mesmo é válido para as datas e fatos mencionados, todos eles relacionados às trajetórias de criação do Estado-nação em âmbito macro-politicamente.

A segunda premissa trata do estabelecimento de identidade entre o narrador e o passado histórico. Apenas com a visualização das palavras evocadas podemos atestar sua presença. No centro da imagem, «nosso» tem certa relevância. Seu tamanho demonstra que esse nó tem uma quantidade razoável de ligações. Essa palavra carrega ao mesmo tempo dois sentidos ocultos. Primeiro, ela demonstra posse: «meu». Essa posse entretanto, não é exclusiva, mas compartilhada com um coletivo. Esse é o segundo sentido. Esse coletivo, por sua vez, o «nós», só pode existir na contramão de um «não-nós», ou seja, um coletivo diferente, um «eles», os quais não fazem parte do meu grupo, da minha história, do meu país. Dessa maneira, é palpável o estabelecimento dessa identidade, com «brasil» e com «país», conforme podemos visualizar no grafo. Essas palavras, a princípio, não significam o passado, podendo ser elas mesmas relativas ao país Brasil presente. Como veremos adiante, porém, o tempo presente quase não é mencionado; e esse «brasil» é um brasil anacrônico.

O próximo constituinte do conceito de narrativa mestra é a construção das narrativas a partir de temas que podem assumir caráter teleológico. Duas palavras, uma à direita do grafo e outra mais central, «exploração» e «desenvolvimento», parecem ser os motes condutores dessa história. Orbitando a primeira das palavras, vemos uma variedade de outras palavras relativas às riquezas naturais de *terra brasilis*, como «recursos», «riquezas», «matéria_prima», «ouro», «pau_brasil» e «metais_preciosos». Nessa mesma localização, palavras relativas ao «indígena», e às chagas pelas quais passou, como «doenças» e, mais acima «escravização». No outro lado, do desenvolvimento, seu estado só passa a ser atingido no momento do «início». Se de um lado assume-se a exploração que marca a história do Brasil, sobretudo ligado ao indígena, de outro, é entendido que isso pode ter ocorrido às custas de um desenvolvimento, que no «início», só pode ser atribuído ao europeu.

É esse mesmo «início» que configura a quarta e última premissa, que diz respeito a uma visão romântica da própria concepção de nação e de nacionalidade. O «brasil» nessas narrativas, parece ter algumas tônicas bem definidas. As palavras «início», «começa», «chegamento» e «descobrimento» marcam a história de um país e de um povo que data da chegada dos colonizadores nessa terra. Não existe uma noção de construção do Brasil e do brasileiro. Os dois, pelo contrário, são vistos como preexistentes à própria criação do Estado brasileiro, e do reconhecimento do cidadão. Trata-se, portanto, de uma ideia de Brasil e de brasileiro, anacrônicas.

Outro elemento das imagens que pode revelar informações importantes são os grupos modulares, que refletem também tendências nas narrativas. Na parte inferior do grafo organiza-se um grupo que está ligado majoritariamente aos temas do Brasil colonial, sobretudo os primeiros momentos dos portugueses nestas terras, desde o «descobrimento» ou «chegamento». Em suma, o que é visto pelos alunos como o «início» ou o «começo» da história do Brasil e do próprio Brasil. Esse

pedaço representa 32,85 % dos nós do grafo, o que demonstra o grande espaço dado a este momento pelos jovens ao escrever a história do Brasil.

Depois, acima, em verde, vemos um grupo modular que se organiza em torno de dois itens principais, a questão da identidade, tendo como atenuante o elemento de posse, exemplificado no nó «eles». O segundo item, mais disperso, abrange diversos nós que dizem respeito ao aspecto econômico e de relações de produção. Esse grupo agrega 18,98 % dos nós no grafo. É o menor dos três.

O último grupo agrega elementos mais variados temporalmente, indo desde a colônia até os períodos republicanos e as ditaduras que os atravessam. Existe aqui uma maior presença de datas que refletem a identidade deste grupo: os elementos políticos ligado à história brasileira. Existe uma maior presença de datas, personagens, fatos e menções às tradicionais divisões da história do Brasil desde suas configurações políticas: «república», império» e «ditadura». Mesmo que ela também congregue elementos políticos e aborde os três períodos mencionados, não existe, porém, uma menção direta à taxa usada na divisão da história política do Brasil, como mencionamos linhas acima. Elas dividem espaço, também, com uma história mais recente do Brasil. Neste ínterim, podemos destacar as palavras «lula», «dilma», «corrupção», e, podendo melhor exemplificar esse fenômeno, a palavra «hoje», que assume um papel central no grupo modular. Esse grupo, por fim, representa a maior porcentagem dos nós do grafo somando 48,18 %.

Ainda pensando a questão da temporalidade, destaca-se o fato de que não existe a presença de menções ou referências em relação ao futuro, mesmo que hajam gerações de sentido atribuídas ao passado a partir de temas gerais, como exploração e o progresso supramencionados, e ao presente, como parece ser o caso da «corrupção».

Podemos ainda fazer alguns apontamentos ligados a outras particularidades dessas nossas fontes na perspectiva de destacá-las. Já dissemos que no tocante ao conteúdo vemos a exígua presença, em ambos os casos, de figuras ligadas aos movimentos marginalizados e da própria massa. Quanto aos últimos, existem menções a palavras como «pessoas», «povo», «sociedade» e «população». Esses agentes assumem certa centralidade, quase que formando um subgrupo à parte devido a sua proximidade, como podemos ver na parte superior central do grafo. A maioria dos agentes são coletivos, como «portugueses», «brasileiros», «indígena» e «negro», aparecendo oito vezes no grafo. Os agentes individuais, como «getúlio_vargas», por exemplo, são também oito. A centralidade porém, é maior no caso das figuras coletivas, o que demonstra que são eles os grandes agentes na história da narrativa desses jovens.

As narrativas mostram-se recheadas de menções a determinados fatos como a «proclamação_da_república», declaração da independência no encontro de «declarou» e «independência»; «golpe» e «militar», para se referir ao golpe de 1964; «abolição» e «escravidão», no tocante à abolição da escravatura; além de

«descobrimento», «chegamento», entre outros. Isso se junta à já mencionada evocação de elementos políticos e econômicos em primazia, de maneira a delinear os contornos do nosso conjunto narrativo, que, no geral tratam-se de escritos organizados a partir de datas e fatos que priorizam elementos políticos e econômicos, tendo como tônica o desenvolvimento e a exploração – que parecem ser perpetrados em detrimento um do outro –, estimulados por coletivos, ou por indivíduos específicos, que são os protagonistas dessa história.

Nesse meio termo o «eu», ou seja, o narrador da história não tem espaço, se não no interior dos grandes grupos, do «povo», da «população», dos «brasileiros». Some-se a isso a exígua presença dos tradicionalmente excluídos da história e podemos concluir que existe ainda uma forte remanescência de uma história tradicional nas narrativas, onde os agentes não são os indivíduos comuns, mas indivíduos singulares, ou então coletivos. Os coletivos populares, dessa maneira, podem ser entendidos mais como uma promessa ligada ao presente, do que como os agentes de fato. O que excluí de vez por todas o protagonismo das pessoas «mundanas», não pertencentes às elites políticas e econômicas dominantes.

Enquanto isso, a história é apreendida na esfera exclusiva do passado. Temas relativos ao presente são encontrados, como dissemos, mas eles são figurantes se contrastados ao espaço destinado ao passado. O futuro, por sua vez, nem mesmo é digno de nota. E na medida em que existe uma confusão entre passados, onde a atribuição da nação e da nacionalidade é apresentada de maneira anacrônica – e ainda romântica, teleológica, exclusiva e binária –, podemos dizer que uma narrativa mestra permeia a narrativa desses jovens. Suas origens e seus locutores, entretanto, não é possível discriminar.

Na medida em que a desestruturação das narrativas mestras não ocorreu, podemos atribuir que os participantes, no conjunto, produziram narrativas enquadradas pela tipologia de Rüsen como tradicional. A ausência de perspectivas de futuro, entretanto coloca entraves a essa catalogação, já que a relação entre os três tempos, desde o presente, não é concluída.

Por fim, há de se mencionar a confusão feita pelos alunos entre pátria, estado, país e nação no contexto histórico de suas narrativas. Essa informação é importante para apreendermos em definitivo o lugar do conceito de nação em suas diferentes esferas temporais. No passado mais longínquo presente nos textos, em meados do século xv, momento em que os jovens associam o começo da história do Brasil; país, estado e nação, não existem. O lugar da nação, dessa maneira, é anacrônico e marcado pelo desenvolvimento/exploração, promovida pelos heróis em detrimento de nativos indígenas e escravizados. No presente, a nação é atribuída ao povo e às pessoas; sua marca é a do melhoramento, do avanço e da evolução, mesmo que sob a sombra da corrupção, de guerras, de violência e de luta. O futuro, entretanto, como já assinalamos, não é palpável nesse conjunto analisado.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As noções de desenvolvimento veiculadas pelos textos produzidos pelos jovens, em consonância às que marcam um melhoramento e um funcionamento relacionados à nação denotam o caráter de progresso que é dado ao tempo, embora haja nesse intermédio, corrupção, exploração, desigualdade, morte, escravidão, dentre outros infortúnios. Os indivíduos não assumem protagonismo individual, salvo grandes «heróis». Quando as massas entram em cena são corporificadas nos coletivos. Pessoas, povo, população e sociedade, porém, são todas nomenclaturas que retratam também o «eu», mas que, sendo palavras de gênero neutro, mascaram particularidades relativas ao gênero, e também à classe e à raça, funcionando de maneira a alienar as ambiguidades, solapando as diferenças e traduzindo os discursos padronizados que são encontrados em História, sobretudo quando se trata daquela «tradicional».

Nessa perspectiva, sabemos o sentido dado ao tempo, os agentes dele, mas, ainda assim, a noção sobre «o que eu posso fazer no futuro?» é ausente. Na competência do narrar, esses jovens conferem sentido ao passado, desde sua interpretação. Porém, mesmo que se incluam como agentes, não é aparente a tradução de suas experiências (mesmo que lá elas estejam) e ainda menos o estabelecimento de perspectivas para orientação temporal. O que podemos supor é que o caráter quase que «higienista» das narrativas, o que comentamos no parágrafo anterior, pode ressaltar o perfil dos participantes: brancos, cristãos e de classe média. Uma inquirição de subgrupos étnicos-raciais, de gênero e classe, entretanto – empreitada para uma outra pesquisa – pode revelar se as contradições são inexistentes e servem à finalidade de «equilíbrio» da narrativa nacional, por exemplo, ou se elas acabam sendo apenas invisibilizadas mediante o todo.

Se a ideia de nação não é manifesta no futuro, podemos atribuí-lo à «mudança» que se encontra ao lado da «corrupção» no nosso grafo. São as mazelas do presente, as possíveis causas de ausência de futuro. Se essa ausência reflete negligência, desimportância ou falta de perspectivas, não temos como saber. A construção da nação no futuro, entretanto, será dada por estes jovens assim como por tantos outros como eles. É na convergência da nação presente e da nação passada que esse delineamento será dado. Resta saber de que maneira será conduzido, já que os agentes e o cenário já estão definidos. A participação efetiva deles, entretanto, passa pelo reconhecimento de sua agência na história. Esse e outros princípios – como a desconstrução de narrativas mestras e o aprimoramento da consciência histórica – passam pelo ensino de história. Ensinar o passado com perspectivas de futuro, nesse sentido, é uma tarefa que semeia o presente e colhe os frutos no futuro de todos e no passado de cada um.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B (1989). *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática.
- Barca, I.; Schmidt, M. A. (2013). La consciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), pp. 25-46.
- Barom, W. C. C. (2016). As publicações do projeto Jovens e a História (2007-2014): metodologia, conceitos, temáticas, abordagens e algumas conclusões. *História & Ensino*, 22(1), pp. 71-90.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), pp. 1-21.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: four lectures on mind and culture*. Harvard University Press.
- Carretero, M.; Van Alphen, F. (2014). Do master narratives change among high school students? A characterization of how national history is represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), pp. 290-312.
- Cerri, L. F.; Amézola, G. de. (2007) Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia. Una investigación intercultural sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 2, pp. 31-50.
- Cerri, L. F. (2000). Ensino de história e nação na publicidade do milagre econômico: Brasil: 1969-1973. 287p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000276907>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- Hobsbawn, E. J. (1990). *Nações e nacionalismo desde 1780 – programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Kusnick, M. R.; Cerri, L. F. (2014). Ideias de estudantes sobre a história: um estudo de caso a partir das representações sociais. *Cultura Histórica e Patrimônio*, 2(2), pp. 30-54.
- Lee, P.; Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. In O. L. Davis *et al.*, *Historical empathy in the social studies* (pp. 21-49). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Rüsen, J. (1987). Explicação narrativa e o problema dos construtos teóricos de narração. *Revista da Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica*, 3, pp. 97-104.
- Rüsen, J. (2007). *História Viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico*. Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2010). O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. Em I. Barca, E. R. Martins, M. A. Schmidt (Orgs.), *Jörn Rüsen e o ensino de história* (pp. 51-77). Curitiba: Ed. UFPR.
- Rüsen, J. (2001). *Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História: Uma teoria da História como ciência*. Curitiba: Editora UFPR.
- Sant, E. *et al.* (2015). How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education? *McGill Journal of Education*, 50(2/3), pp. 341-362.
- Schmidt, M. A. (2008). Perspectiva da consciência histórica e da aprendizagem em narrativas de jovens brasileiros. *Tempos Históricos*, 12, pp. 81-96.
- Silva, T. T. (2000). A produção social da identidade e da diferença. Em T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença* (pp. 73-102). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Watts, R. (2000). History in Europe: the benefits and challenges of co-operation. Em J. Arthur; R. Phillips, *Issues in history teaching* (pp. 175-190). Abingdon; New York: RoutledgeFalmer.
- Wertsch, J. (1994). Struggling with the past: Some dynamics of historical representation. Em M. Carretero; J. Voss (Orgs.), *Cognitive and instructional processes in history and the social sciences* (pp. 323-338). Mahaw: Routledge.

Página intencionadamente en blanco.



ENSEÑAR LA CIUDAD A TRAVÉS DE LA HISTORIA, UN ANÁLISIS DE LOS MANUALES ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES¹

Teach the City through History, a Social Sciences Textbooks Analysis

Ramón Martínez Medina

rmartinez@uco.es

Universidad de Córdoba. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 22/06/2019

Resumen: La enseñanza del medio urbano en los últimos años ha cobrado relativa importancia debido a la gran expansión de las ciudades y de la población que habita en ellas a nivel mundial. Sin embargo, como contenido a enseñar no aparece en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de Educación Primaria. Todo ello no desmerece su importancia, pues la ciudad se enseña desde otras perspectivas, fundamentalmente vinculada a la enseñanza de la historia en sus distintos periodos. Este trabajo pretende conocer cómo se enseña la ciudad en los manuales escolares de Ciencias Sociales de Educación Primaria a través del tiempo. La metodología empleada es mixta, cualitativa y cuantitativa. Para el análisis de los manuales se ha diseñado una parrilla con cuatro categorías. En la primera se presentan los datos generales e identificación del manual escolar. En la segunda se analiza la calidad técnica del mismo y la organización interna. La tercera categoría, denominada «La ciudad en el manual escolar», pretende realizar un análisis interpretativo de dichos contenidos a través de las ideas que son vehiculadas y su grado de profundización en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También se analiza el tipo de recursos didácticos seleccionados, utilizando la Taxonomía revisada de Bloom. La última categoría tiene un carácter reflexivo, intentando destacar los criterios y principios aplicados para el diseño y la forma en que el manual trata los contenidos sobre la ciudad.

Palabras clave: ciudad; Ciencias Sociales; Historia; manuales escolares; Educación Primaria.

¹ Este trabajo se inscribe en el marzo del Proyecto de investigación PATTERN. Patrimonio Arqueológico, Nuevas Tecnologías, Turismo, Educación y Rentabilización Social: un Nexo Necesario para la Ciudad Histórica, concedido por la Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación orientada a los Retos de la Sociedad, convocatoria 2015, Modalidad 1 (HAR2015-68059-C2-1R).

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Martínez Medina, R. (2019). Enseñar la ciudad a través de la historia, un análisis de los manuales escolares de Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 305-325. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.011>.

Abstract: Teaching the urban environment in recent years has become relatively important due to the great expansion of cities and the population that inhabits them worldwide. However, as content to teach does not appear in the Spanish Primary Education Decree. All this does not detract from its importance, the city is taught from other perspectives, fundamentally linked to the teaching of history in its different periods. This work aims to know how the city is taught in the Social Science textbooks of Spanish Primary Education through history. The methodology used is mixed, qualitative and quantitative. For the textbook's analysis, a grid with four categories has been designed. In the first, the general data and identification of the school manual are presented. In the second, technical quality and internal organization are analyzed. The third category, called «The city in the school manual», aims to perform an interpretative analysis of the contents through the ideas that are transmitted and the degree of deepening in the teaching-learning process. The type of didactic resources selected is also analyzed, using Bloom's revised Taxonomy. The last category has a reflexive character, trying to highlight the criteria and principles applied to the design and the way in which the manual deals with the contents about the city.

Keywords: city; social science; history; textbooks; primary education.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Objetivo y metodología. 2.1. Objetivo. 2.2. Metodología de análisis. 2.3. Descripción de la muestra. 3. Resultados. 3.1. Resultados del análisis de conceptos y fisonomía de la ciudad. 3.2. Resultados del análisis de los recursos empleados. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, gran parte de la población mundial vive en ciudades. Según algunas proyecciones de la ONU en los próximos años la población urbana de los países en desarrollo va a duplicarse. Por el contrario, se prevé que la población de los países desarrollados apenas va a aumentar, o incluso disminuir. Según datos del Banco Mundial, el 54 % de la población reside en núcleos urbanos, pero esta cifra aumenta a más del 75 % si nos circunscribimos a los países desarrollados del mundo. Así mismo, a medida que la población mundial en desarrollo aumenta, el número de ciudades grandes crecerá de manera considerable (Herrero, 2004).

Desde el ámbito de las investigaciones en geografía urbana son muchos los enfoques que las diferentes escuelas de pensamiento han abordado. Estos van desde investigaciones sobre redes y sistemas urbanos, centrando la atención sobre la estructura interna de la ciudad; la adaptación de las ciudades a las condiciones del medio natural y, específicamente, sobre la situación y el emplazamiento; la evolución histórica del espacio urbano; la morfología y los paisajes urbano generados; las investigaciones sobre la trama urbana y las tipologías de vivienda; los usos del suelo en las áreas urbanas, o la validez de los diferentes modelos de organización (modelo concéntrico, sectorial y polinuclear). A estas líneas generales de actuación se añadieron otras sobre la imagen de la ciudad o los mapas mentales, y la cuestión de cómo esto afectan al comportamiento espacial de los ciudadanos (Urteaga y Capel, 1982).

Teniendo en cuenta la gran cantidad de líneas de investigación existentes sobre la ciudad y su creciente importancia para la población, el estudio de la ciudad ha estado presente desde hace tiempo en el sistema escolar, tanto en los planes de estudio como en las prácticas e innovaciones docentes (González y García, 2014). Su relevancia educativa se justifica porque el alumnado aprende en la ciudad (como entorno o contenedor), de la ciudad (como agente educativo) y aprende la ciudad (como contenido escolar) (Trilla, 1997). Además, las investigaciones desde el campo educativo han puesto en relieve este campo como un potente ámbito de conocimiento escolar bastante flexible que puede permitir un tratamiento interdisciplinar, así como ayudar a diseñar currículos más coherentes. Todo ello permitiría al alumnado mejorar la comprensión de los fenómenos urbanos, analizar los problemas sociales, ambientales y patrimoniales más importantes para conocer el funcionamiento de las sociedades y ser capaces de afrontar y resolver como futuros ciudadanos los problemas del mundo actual (García, 2011). Por todo ello, es necesario conocer la evolución histórica de los fenómenos urbanos, pensar históricamente, vinculando el pasado con el presente para ser capaces de afrontar el futuro (García, 2003).

Aunque la legislación vigente de Educación Primaria, Ley para la Mejora de la Calidad educativa (LOMCE) para Ciencias Sociales, no hace referencia explícita sobre la enseñanza de la ciudad y del medio urbano, en las legislaciones autonómicas sí que aparecen referencias a este hecho. Tal es el caso de la comunidad de Andalucía, en la que se enseñan conceptos como medio urbano, o entornos urbanos cercanos para ejemplificar aspectos como la demografía, actividades económicas o modos de vida desde el punto de vista geográfico, o los monumentos, costumbres y tradiciones, desde la perspectiva histórica.

A esto se une una larga tradición de investigaciones que han abordado la enseñanza de la historia a través de los manuales escolares, siendo las más recientes las que analizan las competencias básicas, las actividades o el tipo de imágenes empleadas para construir el conocimiento histórico (Sáiz, 2011; 2013; Bel, 2017 y Bel *et al.* 2018).

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

2.1. *Objetivo*

El objetivo principal de este trabajo es conocer cómo los manuales escolares, el recurso educativo más frecuentemente utilizado por el profesorado de Educación Primaria, trabajan la ciudad a través de la historia en el sistema educativo español. En concreto, se pretende conocer cómo los manuales de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, adaptados a la normativa de la Ley para la

Mejora de la Calidad Educativa, trabajan la ciudad en un determinado periodo histórico, a través del análisis de los contenidos, imágenes, texto de autor, así como, y principalmente, del tipo de actividades que se emplean en el proceso de aprendizaje.

2.2. Metodología de análisis

Para proceder al análisis de los manuales escolares se ha elaborado un instrumento organizado a partir de la definición de categorías. La parrilla de análisis se ha construido a partir de la utilizada por Cristina Maia (2017), estableciendo cuatro categorías diferentes.

La primera, «identificación del manual escolar», pretende presentar los datos generales de identificación del mismo, especialmente los referidos a la editorial, año de publicación y grado y nivel de educación al que pertenecen. En la segunda categoría de análisis, «caracterización del manual escolar», se pretende analizar la calidad técnica del mismo y la organización interna. El primer parámetro se centra en aspectos relativos al diseño, y el segundo en la estructura del manual, lo que nos permite conocer la coherencia interna del mismo, verificando los siguientes elementos: número de páginas, unidades didácticas, presentación del manual, índice, evaluación inicial, bibliografía, etc.

La tercera categoría, denominada «La ciudad en el manual escolar», pretende realizar un análisis interpretativo del contenido del medio urbano a través de las ideas que son vehiculadas y su grado de profundización en el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tema. Para ellos se han considerado los siguientes elementos:

- número de páginas dedicadas al estudio de la ciudad y proporción respecto al manual;
- principales ideas vinculadas al texto del autor;
- los conceptos que se trabajan;
- la presencia de imágenes, diferenciando entre ilustraciones, fotografías, gráficas y tablas;
- el tipo de recursos didácticos seleccionados para el aprendizaje de la ciudad a partir de la taxonomía de Bloom modificada por Costa.

Finalmente, la última categoría, titulada «aspectos que más llaman la atención del análisis del manual», tiene un carácter reflexivo, donde se desarrolla una interpretación personal del manual, intentando destacar los criterios y principios aplicados para el diseño y la forma en que el manual trata los contenidos sobre el medio urbano.

En cuanto al tipo de recursos didácticos seleccionados, hay que poner de manifiesto que son numerosas las clasificaciones y categorías de actividades existentes (Bloom, 1956; Gallagher y Aschner, 1963; Marzanoy Kendall, 2007; Duarte *et al.*, 2009; Martinha, 2010), que permiten estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje en distintos tipos de demanda cognitiva, que conduzcan, a la vez, a la creación de un pensamiento de distinto orden, del más simple al más superior (Granados, 2017).

La taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo (1956), pese a tener más de sesenta años, sigue siendo el marco más utilizado por el profesorado. La taxonomía está relacionada con el aprendizaje, con el dominio del conocimiento. Los objetivos que pretende son diversos: implica la adquisición de nuevo conocimiento, de desarrollo intelectual, de la habilidad y de las actitudes; reconocer hechos específicos, procedimientos, estándares y conceptos que estimulan el desarrollo intelectual constantemente. Estos objetivos se agrupan en seis categorías y se presentan en una jerarquía de complejidad y dependencia, de lo más simple a lo más complejo. Para ascender a una nueva categoría, hay que haber alcanzado un rendimiento adecuado en la anterior, pues cada una utiliza capacidades adquiridas en los niveles anteriores. Las categorías de este dominio son: conocimiento; comprensión; aplicación; análisis; síntesis; y evaluación (Ferraz y Belhot, 2010) (Tabla 1).

Teniendo como base la taxonomía de Bloom, Costa (2005) agrupó las seis categorías en tres niveles de preguntas según la complejidad intelectual. Esta simplificación hace el análisis más sencillo y se centra en un nuevo aspecto: la importancia de las fuentes de comunicación y cómo estas se cruzan para generar el conocimiento propio (Granados, 2017).

Los tres grados descritos por Costa son: recolección de la información, que coincide con los niveles 1 y 2 de Bloom (conocimiento y comprensión), se trata de actividades en las que se desarrolla la habilidad de recordar informaciones y contenidos. El segundo grado es el de procesamiento de la información (nivel 3 aplicación y nivel 4 análisis) mediante actividades de tipo procedimental en las que deben aplicar los conocimientos previamente aprendidos en la categoría anterior. Y finalmente aplicación de la información (niveles 5 y 6, síntesis y evaluación); este tipo de actividades serían las de mayor complejidad y las que sirven para desarrollar el pensamiento crítico y resolutivo en el alumnado.

Tabla 1. Estructuración de la Taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo.

Categoría	Descripción
1. Conocimiento	<p>Definición: Habilidad de recordar informaciones y contenidos previamente abordados como hechos, fechas, palabras, teorías, métodos, clasificaciones, lugares, reglas, criterios, procedimientos, etc. La habilidad puede implicar recordar una significativa cantidad de información o hechos específicos. El objetivo principal de esta categoría nivel es traer a la conciencia esos conocimientos.</p>
	<p>Subcategorías: 1.1 Conocimiento específico: Conocimiento de terminología; Conocimiento de tendencias y secuencias; 1.2 Conocimiento de formas y significados relacionados con las especificidades del contenido: conocimiento de la convención; Conocimiento de tendencia y secuencia; conocimiento de clasificación y categoría; Conocimiento de criterio; Conocimiento de metodología; y 1.3 Conocimiento universal y abstracción relacionado con un determinado campo de conocimiento: Conocimiento de principios y generalizaciones; Conocimiento de teorías y estructuras.</p>
	<p>Verbos: enumerar, definir, describir, identificar, denominar, listar, nombrar, combinar, resaltar, apuntar, recordar, relacionar, reproducir, solucionar, declarar, distinguir, etiquetar, memorizar, ordenar y reconocer.</p>
2. Comprensión	<p>Definición: Habilidad de comprender y dar significado al contenido. Esta habilidad puede ser demostrada por medio de la traducción del contenido comprendido para una nueva forma (oral, escrita, diagramas, etc.) o contexto. En esta categoría, se encuentra la capacidad de entender la información o el hecho, de captar su significado y de utilizarla en contextos diferentes.</p>
	<p>Subcategorías: 2.1 Traslación; 2.2 Interpretación y 2.3 Extrapolación.</p>
	<p>Verbos: cambiar, construir, convertir, decodificar, defender, definir, describir, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar ejemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescribir, resolver, resumir, clasificar, discutir, identificar, interpretar, reconocer, redefinir, seleccionar, situar y traducir.</p>
3. Aplicación	<p>Definición: Habilidad de usar informaciones, métodos y contenidos aprendidos en nuevas situaciones concretas. Esto puede incluir aplicaciones de reglas, métodos, modelos, conceptos, principios, leyes y teorías.</p>
	<p>Verbos: aplicar, alterar, programar, demostrar, desarrollar, descubrir, dramatizar, emplear, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, producir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esbozar, escribir, operar y practicar.</p>

Categoría	Descripción
4. Análisis	Definición: Habilidad de subdividir el contenido en partes menores con la finalidad de entender la estructura final. Esta habilidad puede incluir la identificación de las partes, el análisis de la relación entre las partes y el reconocimiento de los principios organizativos involucrados. Identificar partes y sus interrelaciones. En este punto es necesario no solo haber comprendido el contenido, sino también la estructura del objeto de estudio.
	Subcategorías: Análisis de elementos; Análisis de relaciones; y Análisis de principios organizacionales.
	Verbos: analizar, reducir, clasificar, comparar, contrastar, determinar, deducir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apuntar, inferir, relacionar, seleccionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, probar, esquematizar y cuestionar.
5. Síntesis	Definición: Habilidad de agregar y juntar partes con el fin de crear un nuevo todo. Esta habilidad implica la producción de una comunicación única (tema o discurso), un plan de operaciones (propuestas de investigación) o un conjunto de relaciones abstractas (esquema para clasificar informaciones). Combinar partes no organizadas para formar un «todo».
	Subcategorías: 5.1 Producción de la comunicación original; 5.2 Producción de un plan o propuestas de un conjunto de operaciones; y 5.3 Derivación de un conjunto de relaciones abstractas.
	Verbos: clasificar, combinar, compilar, componer, diseñar, construir, crear, diseñar, desarrollar, establecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planificar, proponer, reorganizar, relacionar, revisar, reescribir, resumir, sistematizar, escribir, desarrollar, estructurar, montar y proyectar.
6. Evaluación	Definición: Habilidad de juzgar el valor del material (propuesta, investigación, proyecto) para un propósito específico. El juicio se basa en criterios bien definidos que pueden ser externos (relevancia) o internos (organización) y pueden ser suministrados o conjuntamente identificados. Juzgar el valor del conocimiento.
	Subcategorías: 6.1 Evaluación en términos de evidencia interna; y 6.2 Juicio en términos de criterios externos.
	Verbos: Evaluar, averiguar, elegir, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoyar, validar, escribir un comentario sobre, detectar, estimar, juzgar y seleccionar.

Fuente: Ferraz y Belhot, 2010 a partir de Bloom (1956), Bloom (1986), Driscoll (2000) y Krathwohl (2002).

2.3. Descripción de la muestra

Una vez definido el instrumento se procedió al análisis de las variables establecidas en manuales escolares pertenecientes a las mayores editoriales españolas: Anaya, Edebé, Santillana y SM, integradas en ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza), así como los de Edelvives y Vicens Vives. El conjunto de estas editoriales supone el 90 % del mercado español de libros de texto en Educación Primaria. Todos los libros seleccionados han sido editados con posterioridad a la entrada en vigor de la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Se han seleccionado libros de Ciencias Sociales de segundo y tercer ciclo, concretamente de los cursos 4.º y 5.º de Primaria, en los que se enseñan los distintos periodos históricos y además tienen referencias al hecho urbano. En total se han analizado 13 libros de texto. Asimismo, 5 de estos traen de manera complementaria un cuaderno de actividades, que también ha sido analizado. En la tabla 2 se recogen los principales datos identificativos de cada manual.

Tabla2. Datos principales de los manuales analizados

Editorial	Título	Año	Curso	ISBN	Código	N.º UD	N.º págs.	C. Activ.	ISBN Cuaderno
Anaya	Aprender es crecer	2015	4.º	978-84-678-7919-3	An4	6	102	Sí	978-84-678-7920-9
	Aprender es crecer	2015	5.º	978-84-678-3398-0	An5	6	106		
Edebé	Proyecto Global Interactivo	2015	4.º	978-84-683-2413-5	Ed4	7	119		
	Global interactive project	2015	4.º	978-84-683-2050-2	Edb4	8	119		
	Global interactive project	2015	5.º	978-84-683-2294-0	Edb5	7	139		
Edelvives	Superpixépolis SPX	2015	4.º	978-84-263-9629-7	Ev4	6	131	Sí	978-84-263-9630-3
	Superpixépolis SPX	2015	5.º	978-84-263-9379-1	Ev5	6	127	Sí	978-84-263-9393-7
Santillana	Saber Hacer	2015	4.º	978-84-8305-571-7	St4	9	136		
	Saber Hacer	2015	5.º	978-84-8305-422-2	St5	9	148		
SM	Savia	2015	4.º	978-84-675-7544-6	Sm4	6	143		
	Savia	2015	5.º	978-84-675-7683-2	Sm5	6	142		
Vicens Vives	Aula Activa	2015	4.º	978-84-682-3079-5	Vv4	9	152	Sí	978-84-682-2968-3
	Aula Activa	2015	5.º	978-84-682-3139-6	Vv5	9	168	Sí	978-84-682-1519-8

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

3.1. Resultados del análisis de conceptos y fisionomía de la ciudad

El análisis del instrumento de recogida de información pone de manifiesto como la enseñanza del hecho urbano sigue la cronología de los acontecimientos históricos. De este modo, las ciudades griegas, cuando aparecen, y romanas se enseñan en segundo ciclo de Educación Primaria, en cuarto curso. Y las relativas al periodo de la Reconquista son abordadas en el ciclo siguiente, en quinto curso (Tabla 3). Como se puede observar, todas las editoriales trabajan la ciudad desde el Imperio romano hasta los Reinos cristianos, no siendo frecuente el estudio del periodo clásico relativo a Grecia, momento de esplendor de las polis con la aparición de la democracia como sistema político. Llama la atención también que en las propuestas didácticas de cursos posteriores no se aborden los cambios acaecidos en las ciudades con el devenir de la Revolución Industrial y la etapa postindustrial que supusieron una enorme transformación de la fisionomía de estas hasta llegar al presente. Esta desconexión temporal impide que durante Educación Primaria se aborden cuáles son las grandes problemáticas actuales de las ciudades como son las desigualdades económicas y sociales, la segregación y marginación de determinados grupos, así como las problemáticas ambientales. Todos estos aspectos, socialmente relevantes e importantísimos para comprender el presente, pasan desapercibidos.

Tabla 3. Contenidos relativos al hecho urbano y periodo histórico

Código	Edad Antigua		Edad Media	
	Grecia	Roma	Al-Ándalus	Reinos cristianos
An4		X		
An5			X	X
Ed4	X	X		
Edb4	X	X		
Edb5			X	X
Ev4		X		
Ev5			X	X
St4	X	X		
St5			X	X
Sm4		X		
Sm5			X	X
Vv4		X		
Vv5			X	X

Fuente: Elaboración propia.

La ciudad griega solo es trabajada por tres manuales. En ellos se refleja el concepto de ciudad, qué eran las polis, quiénes eran los ciudadanos y cómo se organizaban en clases sociales según los derechos que cada uno de ellos tenía. En cuanto a los elementos, se pone de manifiesto la ciudad como un espacio amurallado para mantener la seguridad frente a las posibles invasiones y la importancia que otorgan al ágora como espacio de participación y debate. También, existe unanimidad en la transmisión del concepto de acrópolis, como lugar donde se concentra el poder, tanto el divino por la existencia de templos, como el civil, por la existencia de edificios administrativos. El resto de elementos apenas son trabajados, como es el caso del teatro, que sí aparece en todas las propuestas sobre el Imperio romano.

Tabla 4. Conceptos y elementos trabajados vinculados a la ciudad en la época de la Grecia Clásica

Código	Conceptos			Elementos					
	Ciudad	Ciudadanía	Clases sociales	Ágora	Acrópolis	Templo	Teatro	Estadio	Muralla
Ed4	X	X	X	X	X				X
Edb4	X	X	X	X	X	X			
St4	X	X		X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Siguiendo el desarrollo de los manuales de cuarto curso, aparece el Imperio romano. En ellos, el concepto de ciudad no aparece, pero sí la importancia que estas tuvieron en la expansión territorial y como centro de intercambio comercial. Un aspecto que sí es tratado son las clases sociales que existían en el imperio, desde los patricios y plebeyos como ciudadanos libres, hasta los esclavos, personas sin derechos y propiedad de otros.

Tabla 5. Conceptos trabajados vinculados a la ciudad en el Imperio romano

Código	Conceptos		
	Ciudad	Ciudadanía	Clases sociales
An4		X	X
Ed4		X	X
Edb4			X
Ev4	X	X	X
St4			X
Sm4		X	X
Vv4			X

Fuente: Elaboración propia.

La morfología de las ciudades no es mencionada en ningún manual, no se hace referencia a su planta ortogonal y su origen en muchos casos miliar y solo una de las propuestas menciona el *cardo* y el *decumanus* como vías principales. Mayor unanimidad hay con los elementos que existían dentro de ella. Se pueden dividir en dos grandes grupos, por un lado, los destinados al culto y a la socialización como son templos, foro, circo, teatro, anfiteatro y termas. Y por otro, elementos básicos de la ciudad como la muralla que garantizaba la defensa, o los acueductos que serían para el abastecimiento de agua potable. En algunos casos, también aparecen referencias al Arco del Triunfo, como elemento de conmemoración de batallas y exaltación de la figura del emperador.

Tabla 6. Elementos mencionados en la ciudad romana

Imperio romano

Código	Elementos								
	Templo	Foro	Circo	Teatro	Anfiteatro	Termas	Muralla	Arco del Triunfo	Acueducto
An4	X		X	X	X	X			X
Ed4	X	X	X	X	X	X	X		X
Edb4	X			X	X				X
Ev4	X	X	X	X	X	X	X		X
St4	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sm4	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Vv4	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

También, vinculado a la vida cotidiana en la época romana se hace referencia al tipo de viviendas que existían en las ciudades en algunas de las propuestas analizadas. En ellas se puede observar cómo trabajan las diferencias sociales en función del lugar de residencia, dejando patente como los patricios vivían en *domus*, una vivienda unifamiliar organizada entorno a un patio central. Las personas con menos recursos residían en *insulae*, edificios construidos con materiales de baja calidad y de varias plantas con viviendas pequeñas, organizados en torno a un patio central.

Tabla 7. Tipos de viviendas del Imperio romano

Código	Vivienda	
	Insulae	Domus
An4		
Ed4		
Edb4		
Ev4	X	X
St4	X	X
Sm4	X	X
Vv4	X	X

Fuente: Elaboración propia.

En líneas generales, y salvo la expresión de Vv4, no se realiza una explicación de cada una de las partes de la *domus*, más allá de su organización en torno al patio. Sin embargo, en las mismas propuestas sí aparece la villa como unidad de explotación del medio agrario, en la que se explica su organización y partes de forma más detallada.

En el siguiente periodo histórico, Edad Media, a diferencia los del curso anterior, todos los de quinto trabajan con mayor o menos grado de detalle los modelos urbanos tanto de Al-Ándalus como de los Reinos cristianos. El abordaje en el periodo islámico pone de manifiesto cómo las ciudades cobraron especial relevancia como centros de intercambios comerciales, por la existencia de talleres y artesanos y por la gran cultura que albergaban en sus bibliotecas, frente a las ciudades cristianas que tendrán su esplendor varios siglos después. En las propuestas analizadas se puede observar como no aparece el concepto ciudad ni tampoco ninguna referencia a los derechos de las personas que habitan en ellas. Sí que subyace en la mayor parte de los casos la segregación de la población en función de sus creencias religiosas, apareciendo áreas específicas y separadas dentro de las medinas para los habitantes que profesaban otra religión, tal es el caso de las juderías o los barrios mozárabes donde residían los cristianos.

También es frecuente que aparezca alguna referencia a la morfología de la ciudad, destacando lo intrincado de sus calles, generalmente estrechas y desordenadas. En cuanto los elementos, todos abordan los conceptos de muralla que rodea la ciudad antigua (medina) en la que se encuentra el alcázar o alcazaba, una fortaleza militar donde residían lo gobernantes. Los espacios de socialización están dominados por el lugar de oración, la mezquita, ampliamente explicado y referenciado, ejemplificado generalmente con la de Córdoba. Además, se mencionan los zocos y los baños como espacios de intercambio de bienes y de relación social. Menos frecuente son las menciones a las alhóndigas, almacén de

mercancías, o los arrabales, que eran muy frecuentes en todas las ciudades de relativa importancia en la época y que algunos casos llegaron a ser mas grandes que la parte amurallada.

Tabla 8: Elementos mencionados en la ciudad islámica

Código	Al-Ándalus							
	Elementos							
	Mezquita	Alcazaba	Zoco	Muralla	Baños	Medina	Alhóndiga	Arrabales
An5	X	X	X	X		X	X	X
Edb5	X	X	X	X		X		
Ev5		X	X		X	X		
St5	X	X	X	X				
Sm5	X	X	X	X	X			
Vv5	X	X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

La ciudad medieval, correspondiente a los reinos cristianos en la Edad Media, aparece como un elemento que comienza a resurgir a partir de los siglos XI y XII. La causa de este nuevo esplendor se debe a la aparición de un gran número de artesanos y comerciantes que permitieron que los burgos se expandiesen y apareciera una nueva clase social, la burguesía. En todos los manuales, menos en el An5, que no trabaja la ciudad de forma directa, se abordan las clases sociales, poniendo énfasis en los estamentos, en los que existen grupos privilegiados y otros que no lo son. Se refleja, además, la incapacidad de estos para el ascenso social, aunque pertenezcan a un grupo económicamente poderoso como es la burguesía. También, tratan la aparición de los gremios de artesanos y comerciantes y su tendencia a vivir en los mismos barrios, y encima de los talleres. Respecto a la morfología de la ciudad, ningún manual hace referencia a ella, por lo que el alumnado no sabrá cómo son las calles y su organización interna, no se ejemplifica ningún caso español, como si ocurre con la ciudad de Córdoba para la época islámica. Solo se mencionan algunos elementos distintivos como las murallas y las puertas, los castillos a partir de los cuales surgen estos núcleos y las iglesias o catedrales. Sí se pone de manifiesto la importancia del mercado semanal o de las ferias para el intercambio de todo tipo de productos, especificando, en algunos casos, que solo las ciudades importantes tenían ese privilegio. A veces, se asocia ese mercado al lugar donde se celebraba, generalmente en una plaza mayor donde solía estar ubicado el ayuntamiento o concejo municipal.

Tabla 9. Elementos mencionados en la ciudad medieval

Código	Reinos cristianos							
	Elementos							
	Burgo	Muralla	Puerta	Catedral	Ayuntamiento o Concejo	Mercado	Plaza Mayor	Castillo
An5								
Edb5		X	X	X			X	
Ev5	X			X		X		X
St5	X	X	X	X	X	X		
Sm5	X			X		X		
Vv5		X	X	X	X	X	X	X

Fuente: Elaboración propia.

Por lo expuesto anteriormente, en cuanto a los textos de autor, podemos observar como el concepto de ciudad solo es tratado en algunos manuales de cuarto curso referenciándolo al nacimiento de estas en época griega. Después ese concepto no es trabajado en los demás periodos históricos, aunque sería conveniente recordarlo, sobre todo en el curso siguiente. Tampoco hay referencias a la forma de las ciudades y a su organización interna, salvo en el caso de la ciudad islámica. Se puede afirmar que el estudio de la ciudad se realiza a través del análisis de algunos de los elementos más distintivos, pero no en su conjunto, como un elemento vivo en el que se han ido superponiendo las diferentes civilizaciones hasta llegar a la apariencia actual contemporánea. Sí que queda clara y patente la aparición de otros conceptos relativos a la ciudadanía, a las clases sociales, que son mucho mejor explicadas, así como los derechos o el papel que a cada clase o estamento le correspondían. Por último, hay que destacar la ruptura que supone no continuar la enseñanza del medio urbano hasta la actualidad, siguiendo el devenir histórico que introducen los libros, del resto de unidades de quinto curso y de sexto en los que se abordan la Edad Moderna y la Contemporánea. En todas las propuestas analizadas para quinto no existe ninguna referencia posterior, y en los libros consultados de sexto curso solo se hace referencia a la ciudad industrial en la propuesta de Vicens Vives, una de las editoriales que mejor trabaja esta temática a partir de la sección *Vivo en...*

También queda patente la desconexión existente con los problemas sociales relevantes de la época. Si bien, es cierto que se incluyen aspectos relativos a las diferencias sociales o a la segregación residencial en función de la clase, estas se abordan de manera somera. Además, existe una total desconexión con las problemáticas sociales actuales, lo que serviría para ejemplificar que muchos de estos problemas del pasado siguen vigentes en el presente. Esto ayudaría mucho a dotar de funcionalidad y hacer atractiva la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales para los discentes en la era de la tecnología y la globalización.

3.2. Resultados del análisis de los recursos empleados

En cuanto al análisis de los recursos o actividades empleados para la enseñanza de la ciudad en los diferentes manuales hay que poner de manifiesto en primer lugar que son escasos, una media de 11 actividades por libro, debido a la reducida presencia que este contenido tiene, que no suele superar las dos páginas para cada periodo histórico. Solo en los casos en que se ha podido analizar también el cuadernillo de actividades el número de estas es más elevado.

Como se ha explicado anteriormente, se analizaron los diferentes manuales siguiendo la taxonomía de Bloom. Las actividades recogidas en los diferentes libros de texto se categorizaron según la complejidad de procesos cognitivos: 1 (conocimiento), 2 (comprensión), 3 (aplicación), 4 (análisis), 5 (síntesis) y 6 (evaluación). A modo de ejemplo se ha elaborado una tabla con actividades que corresponden a cada una de las tipologías (Tabla 10).

Tabla 10. Ejemplo de actividades según la taxonomía de Bloom.

Taxonomía de Bloom	Manual	Actividad
1	Ev4	¿Cómo se llama la construcción que llevaba el agua hasta las ciudades?
2	St5	Describe la ciudad andalusí: ¿Cómo se protege? ¿Cómo es el interior? ¿Cómo son las calles?
3	Ev5	En base a las imágenes dadas, escribe el nombre de estos lugares de una ciudad medieval. Después, indica su función principal.
4	Vv4	Explicas las diferencias entre dos tipos de viviendas (domus e insula).
5	An4	Observa la imagen de una ciudad romana y redacta lo que te sugiera.
6	Vv5	Averigua qué restos de la antigua Córdoba califal existen todavía en la Córdoba actual.

Fuente: Elaboración propia.

De manera simultánea se tuvo en consideración los 3 niveles de cuestionamiento de Arthur Costa, de modo que las actividades 1 y 2 pertenecen a actividades de introducción al conocimiento (conceptuales), las 3 y 4 son de tipo aplicación de conocimiento (procedimentales en muchos casos), y 5 y 6 son de dominio y maestría del conocimiento tratado (adquisición de competencias). La siguiente tabla recoge el número de actividades de cada tipo en cada manual (Tabla 11). Además, se recoge el porcentaje actividades de cada categoría respecto del total.

Tabla 11. Número y porcentaje de actividades clasificadas en las categorías de la Taxonomía de Bloom

Código	Categoría												Total
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	6	%	
An4	5	62,5	1	12,5	0	0,0	1	12,5	1	12,5	0	0,0	8
An5	1	33,3	1	33,3	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	33,3	3
Ed4	1	33,3	2	66,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3
Edb4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0
Edb5	2	33,3	3	50,0	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	6
Ev4	13	56,5	7	30,4	1	4,3	1	4,3	0	0,0	1	4,3	23
Ev5	1	16,7	2	33,3	2	33,3	0	0,0	0	0,0	1	16,7	6
St4	4	28,6	8	57,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	14,3	14
St5	6	33,3	10	55,6	1	5,6	0	0,0	0	0,0	1	5,6	18
Sm4	2	22,2	3	33,3	2	22,2	1	11,1	0	0,0	1	11,1	9
Sm5	3	42,9	1	14,3	0	0,0	1	14,3	1	14,3	1	14,3	7
Vv4	7	33,3	5	23,8	2	9,5	5	23,8	0	0,0	2	9,5	21
Vv5	14	43,8	11	34,4	2	6,3	1	3,1	1	3,1	3	9,4	32
Total	59	39,3	54	36,0	11	7,3	10	6,7	3	2,0	13	8,7	150

Fuente: Elaboración propia.

Los valores arrojados en esta tabla permiten evaluar la cantidad y complejidad cognitiva de las actividades de cada manual. Para el caso de aquellos manuales con cuaderno de actividades, debe mencionarse que la discusión del análisis realizado se lleva a cabo de manera conjunta (teniendo en cuenta tanto las actividades del libro como las del cuaderno). Dicho esto, se puede observar que existen diferencias en cuanto a la cantidad y variedad (en cuanto al nivel cognitivo) en cada manual, por lo que resulta más conveniente relatar los aspectos más significativos de cada libro.

El manual An4 presenta un total de 8 actividades, siendo el aspecto más relevante la falta de variedad de actividades. No recoge ninguna actividad de las categorías 3 y 6, y más de la mitad son del grupo 1 (conceptuales), el menos complejo cognitivamente. El 75 % de las actividades son de bajo nivel cognitivo (1-2-3), frente al 25 % de las de alto nivel (4-5-6). El manual An5, aunque cuenta con un número mucho más reducido de actividades, tan solo 3, estas son variadas y de diversa complejidad, aunque continúan teniendo un importante valor las de mayor facilidad (67 %).

El manual Ed4, como el anterior, solo presenta 3 actividades, siendo todas de baja complejidad (categorías 1 y 2). Mientras que el siguiente, el Edb4, de la misma editorial, pero en versión bilingüe, no contiene ninguna actividad para la temática

estudiada en este trabajo. Hay que destacar que este libro apenas cuenta con actividades, por lo que debe tratarse de un complemento a la versión en castellano. La otra propuesta de la misma editorial para quinto curso, Ed5, presenta un total de 6 actividades, todas ellas de bajo nivel cognitivo, entre las categorías 1 a 3, conceptuales y procedimentales.

El libro Ev4 es el segundo que presenta mayor cantidad de actividades, un total de 23, con una amplia distribución, ya que, como puede observarse, existe al menos una de cada categoría, menos en la 5. No obstante, la proporción de tipo 1 es muy elevada (56,5 %). En cuanto al balance de actividades de bajo nivel cognitivo (1-2-3) *versus* alto nivel cognitivo (4-5-6), está en una relación 90 %-10 %. Similar ocurre con la propuesta Ev5, con tan solo 6 actividades, el recuento en cuanto a niveles cognitivos es similar, aunque algo más favorable que el anterior, 84 %-16 %.

Las dos propuestas de Santillana, St4 y St5, presentan en conjunto un número de actividades similar, 14 y 18 respectivamente, con una estructura en cuanto a nivel cognitivos también parecida. No presentan ejercicios de las categorías 4 y 5, mientras que entre las tres primeras alcanzan el 85 % y 82 % respectivamente.

En las propuestas de la editorial SM, Sm4 y Sm5, destaca la alta distribución por categorías cognitivas, aun siendo manuales que no superan las diez actividades cada uno. La categoría de actividades con más presencia en el Sm5 es la 1, mientras que en el Sm4 es la 2, actividades en las que los procesos cognitivos empiezan a ser más complejos. La proporción de actividades (1-2-3) *vs* (4-5-6) arroja un valor diferente, si bien en Sm4 destacan las primeras (77 % a 22 %), en el Sm5 la proporción es mucho más equilibrada (57 % a 43 %), siendo este manual el que presenta una mejor proporción en cuanto a complejidad de las actividades.

Lo más destacable de las propuestas de Vicens Vives es el elevado número de actividades existentes, contando además con un apartado específico para el estudio de los núcleos de población y ciudades en función de la época histórica de la que se trate. También tienen un cuaderno de actividades bastante amplio que permite reforzar lo aprendido en el manual. En lo que a la distribución de categorías de Bloom se refiere, el manual Vv4 muestra una estructurade actividades más o menos equilibrada en cuanto a la clasificación de mayor o menor complejidad (67 % frente a 33 %), lo que lo sitúa como la segunda propuesta más equilibrada tras el Sm5. Por último, el Vv5 es la propuesta que mejor y más ampliamente trabaja la ciudad, presenta un total de 32 actividades, por encima de todos los demás manuales. Pero, pese a ello, casi todas ellas son de baja complejidad cognitiva, concretamente el 84 % del total.

En cuanto al análisis de los niveles de cuestionamiento de Arthur Costa de las actividades, la siguiente tabla, similar a la anterior, da luz sobre el número de actividades y proporción en cada nivel 1, 2, 3. Es destacable que todos casos analizados presentan una elevada proporción de actividades de introducción al conocimiento, nivel 1 (conceptuales), superior al 50 %. Incluso, 6 de los 13

manuales presentan un valor superior al 70 % de en este nivel. Por otro lado, respecto a la proporción de actividades de nivel 2 (puesta en práctica del conocimiento aprendido, actividades de tipo procedimental) el análisis muestra una proporción máxima del 33 %, siendo lo más frecuente proporciones inferiores al 12 % e incluso inexistentes. Respecto al nivel 3, actividades en las que se debe demostrar dominio y maestría de los conocimientos aprendidos, encontramos 2 grupos de manuales. Aquellos que recogen una proporción muy baja (inferior al 16 %) de estas actividades (la mayoría) y otro cuyos rangos están por encima del 20 % (An5 y Sm5).

Finalmente, y de manera global, si atendemos al total de actividades de todos los manuales, la proporción de actividades del nivel 1 (introducción al conocimiento) está cercana al 78 %, frente a un 9 % de las de aplicación del conocimiento y un 12 % de las de dominio y maestría del conocimiento. Ello denota la excesiva presencia, en términos generales, de actividades básicas en las que solo se trabajan los conceptos, y a su vez, la escasez de actividades de demostración de dominio del tema.

Tabla 11. Número y porcentaje de actividades según su nivel de cuestionamiento (según Arthur Costa)

Código	Categoría					
	1	%	2	%	3	%
An4	6	75,0	1	12,5	1	12,5
An5	2	66,7	0	0,0	1	33,3
Ed4	3	100,0	0	0,0	0	0,0
Edb4	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Edb5	5	83,3	1	16,7	0	0,0
Ev4	20	87,0	2	8,7	1	4,3
Ev5	3	50,0	2	33,3	1	16,7
St4	12	85,7	0	0,0	2	14,3
St5	16	88,9	1	5,6	1	5,6
Sm4	5	55,6	3	33,3	1	11,1
Sm5	4	57,1	1	14,3	2	28,6
Vv4	12	57,1	7	33,3	2	9,5
Vv5	25	78,1	3	9,4	4	12,5
Total	113	75,3	21	14,0	16	10,7

Fuente: Elaboración propia.

4. CONCLUSIONES

La presente investigación ha puesto de manifiesto cómo se enseña la ciudad a través la historia en los manuales escolares de Educación Primaria. Se ha podido comprobar como esta no es lineal, ni continua en el tiempo. Desde Grecia hasta la ciudad medieval sí existe una sucesión, pero desde ese momento hasta la actualidad no aparece ninguna referencia, lo que impide que el alumnado pueda comprender el presente si desconoce algunos aspectos del pasado relevantes. En líneas generales se ha puesto de manifiesto la ausencia del concepto de ciudad, así como las grandes carencias existentes en cuanto a la localización, morfología y estructura urbana. Además, no abordan los problemas sociales relevantes de las ciudades, ni los del pasado ni los del presente. Se echa en falta trabajar cuestiones relevantes como son la desigualdad social y las diferencias económicas, o la segregación de la población, ya sea por motivos económicos o religiosos. Estas cuestiones, socialmente vivas en la actualidad, vinculadas con los problemas urbanos actuales, permitirían vehicular una enseñanza de las Ciencias Sociales dotada de funcionalidad y significado, para crear ciudadanos comprometidos y activos, que sean capaces de ver las injusticias y los problemas del mundo en el que viven.

En general, el número de actividades propuestas de esta temática son escasas, salvo alguna excepción. Los recursos empleados para las mismas son mayoritariamente fotos o dibujos, quedando de lado cualquier referencia a la cartografía o los planos, a los que tan acostumbrados están desde la generalización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Además, en lo que se refiere a la tipología de actividades teniendo en cuenta la taxonomía de Bloom, se observa una presencia excesiva de actividades cognitivamente sencillas y una carencia en actividades complejas. Esta idea queda reforzada si atendemos al análisis realizado teniendo en cuenta los niveles de cuestionamiento de Costa, ya que se observan las proporciones más altas para las actividades de introducción a los conceptos y, por el contrario, la escasa presencia de actividades de maestría y dominio de los contenidos.

Frente a lo afirmado en el trabajo, conviene señalar algunas limitaciones existentes como son el hecho de no conocer cómo estas actividades son abordadas por los docentes en el aula, ni si en otros territorios se cuenta con el mismo tipo de materiales. Por todo ello, conviene recordar que los manuales escolares no dejan de ser un recurso más al alcance del docente y por tanto desde su práctica se deben desarrollar estrategias educativas que permitan ampliar y complejizar la visión que el alumnado tiene del mundo que lo rodea, para que sean capaces de conocer tanto las causas y como las consecuencias de lo que ocurre en nuestro entorno, tanto pasado como presente.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bel, J. C. (2017). Imagen y libros de texto de Historia en Educación Primaria: estudio comparativo a partir de un análisis cualitativo. *Revista de Educación*, 377, pp. 82-112.
- Bel, J. C., Colomer, J. C. y Valls, R. (2019). Alfabetización visual y desarrollo del pensamiento histórico: actividades con imágenes en manuales escolares. *Educación XX1*, 22(1), pp. 353-374
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of educational goals*. Handbook I. Cognitive domain. Nueva York: Longman.
- Bloom B. S. (1986). What we are learning about teaching and learning: a summary of recent research. *Principal*, 66(2), pp. 6-10.
- Costa, A. (2005). *Arthur Costa's levels of questions* [en línea]. Springfield Public Schools. <www.sps186.org/downloads/basic/274780/Costa%20and%20Blooms.pdf>.
- Ferraz A. P. y Belhot R. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), pp. 421-431.
- Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Needhan Heights: Allyn & Bacon.
- Duarte, J., Claudino, S., Silva, C., Santo, E. y Carvalho, L. (2009). Podem os manuais escolares contribuir para a melhoria da escola? En A. Antonio, E. Estrela, C. Galego y A. Teodoro (Eds.), *Educando o Cidadão Global. Globalização, Educação e Novos Modos de Governança* (pp. 578-598). Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- Gallagher, J. y Aschner, M. J. (1963). A preliminary report on analysis of classroom interaction. *Merrill-Palmer Quarterly of Behaviour and Development*, 9, pp. 183-194.
- García, F. F. (2003). Investigando los asentamientos humanos: la problemática del medio urbano. *Investigación en la escuela*, 51, pp. 55-69.

- García, F. F. (2011). Problemas del mundo y educación escolar: un desafío para la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 1(1), pp. 108-122
- González J. F. y García-Pérez F. F. (2014). Las concepciones de los alumnos sobre el medio urbano y sus implicaciones didácticas. Un estudio en Bogotá. *Didáctica geográfica*, 15, pp. 41-60.
- Granados, J. (2017). La formulación de buenas preguntas en didáctica de la geografía. *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 63(3), pp. 545-559.
- Maia C. (2017). A investigação em Manuais Escolares e suas dimensões analíticas: exemplo de um estudo comparativo europeu. *Indagatio Didáctica*, 9(3), pp. 7-24.
- Martinha, C. (2010). Inquéritos a Professores (Estagiários) de Geografia: uma reflexão metodológica e uma oportunidade de reflexão e de desenvolvimento de práticas de ensino em Didáctica das Ciências Sociais. *Cadernos do Doutorado em Geografia*, 2, pp. 87-115.
- Marzano, R. y Kendall, J. (2007). *The new taxonomy of educational objectives*. 2.ª ed. CA, Thousand Oaks: Corwin.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), pp. 212-218
- Sáiz, J. (2011). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1.º y 2.º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, pp. 37-64.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 27, pp. 43-66.
- Trilla, J. (1997). La educación y la ciudad. *Revista del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico*, 2, pp. 7-19.
- Urteaga, L. y Capel, H. (1982). La geografía y la didáctica del medio urbano. *Revista de geografía*, 16-17(1), pp. 113-125.

Página intencionadamente en blanco.



EL CINE COMO PROPUESTA PEDAGÓGICA EN EL ALUMNADO DEL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*Cinema as a Pedagogical Proposal for Students of
Grade of Teacher in Primary Education*

Miguel Jesús López Serrano

mjlopez@uco.es

Universidad de Córdoba. España

Fecha de recepción: 06/03/2019

Fecha de aceptación: 01/07/2019

Resumen: El presente estudio analiza el desarrollo y el uso didáctico que tienen en la actualidad los recursos cinematográficos para los alumnos y alumnas del Grado de Magisterio de Educación Primaria en sus labores pedagógicas desde la perspectiva de futuros docentes. Creemos que un recurso educativo como el cine tiene un gran potencial para fomentar la cultura, el patrimonio cultural, así como una serie de valores cívicos y sociales. Es por ello que se han analizado una serie de variables cuyo objetivo es intentar comprender y dar respuestas a cuestiones que van desde la formación del profesorado en cinematografía, el uso de recursos audiovisuales en el aula, los equipamientos existentes, etc.

Los resultados obtenidos han evidenciado la buena aceptación por parte del alumnado universitario a la incorporación de este tipo de herramientas pedagógicas en las tareas educativas del aula a pesar, no obstante, de la escasa planificación y dotación de recursos que hay para optimizar esta práctica docente en la actualidad.

Palabras clave: Cine; Didáctica de las Ciencias Sociales; Educación primaria; Recursos Didácticos; Medios Audiovisuales.

Abstract: This study analyses the use of the cinema as an educational resource for the students of the Bachelor degree in Primary Education in their pedagogical training to be teachers. It is considered that an educational resource such as the cinema has great potential to promote culture, cultural heritage, as well as civic and social values. This is why a series of variables have been analyzed in order to understand and give answers to questions related to teacher training in cinematography, the use of audiovisual resources in the classroom, the existing equipments, etc.

The obtained results have shown a good consideration by the university students about the incorporation of this type of pedagogical tools in the classroom. However, it' seems that nowadays there is already little planning and few resources to optimize this teaching practice.

Keywords: Cinema; Didactics Social Sciences; Primary Education; Educational Resources; Audiovisual Media.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El cine en el aula y los recursos audiovisuales. 3. Metodología y Objetivos. 4. Análisis y resultados de los datos obtenidos. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. INTRODUCCIÓN

A la hora de abordar la cuestión del uso normalizado de materiales cinematográficos en la práctica educativa, tenemos que prestar especial atención al hecho de que son muchos los docentes que reivindican el poder contar no solo con unos recursos necesarios (aulas de cine, aparatos de proyección, base de datos de películas...) sino con unas dinámicas de trabajo y unas propuestas didácticas de garantías que puedan facilitar al profesorado la integración del cine en las clases escolares con un mínimo aprovechamiento pedagógico.

Desde que en los años 70 del siglo pasado se planteara por primera vez, desde una vertiente didáctica, el enseñar y aprender con ayuda del lenguaje audiovisual (Ambrós, 2011, pp. 8-9), han ido apareciendo diversas experiencias pedagógicas apoyadas, en mayor o menor medida, por las administraciones públicas que han tenido un impacto residual en el ámbito educativo consecuencia de dotarlas de una naturaleza extracurricular.

La escuela en la actualidad ha estado dejando en un segundo plano las bondades que el mundo cinematográfico pone a su disposición para enriquecer la labor educativa; sin aprovechar al máximo sus múltiples posibilidades como recurso didáctico en general.

Los profesionales de la educación no deben descartar ningún instrumento didáctico, deben saber aprovechar el uso de las imágenes como vehículo de transmisión de conocimientos y como puerta de entrada hacia otras disciplinas: pintura, escultura, arquitectura... si bien, no podemos obviar que gran parte del profesorado actual no está formado en competencias cinematográficas, no puede servir esto de excusa para alejar el cine de las aulas.

2. EL CINE EN EL AULA Y LOS RECURSOS AUDIOVISUALES

El lenguaje de las imágenes tiene la cualidad de mostrarnos una libertad para enseñarnos cualquier aspecto de la sociedad actual, pasada y futura; igualmente, puede sustentarse en hechos reales o ficticios a la hora de presentar ciertos

acontecimientos temáticos curriculares por lo que las posibilidades didácticas que ofrece al alumnado son muy amplias:

- El cine fomenta la reflexión, la sensibilización y el espíritu crítico ante problemas vitales.
- Es un elemento dinamizador y motivador del aula que enriquece la labor de enseñanza-aprendizaje.
- Se puede fomentar el estudio y uso de cualquier competencia que establezca la legislación vigente. En nuestro caso particular cobra especial relevancia la social y cívica.
- El séptimo arte puede ser un catalizador lúdico de la lectura en el aula.
- Las imágenes sobre el tiempo histórico representado en las películas son el mejor ejemplo para evaluar aspectos sociales, vestimentas, paisajes, gestualidad...

Entendemos, pues, como el cine es una herramienta educativa que destaca sobremanera por la capacidad de enseñar desde una metodología lúdica y relajada para el alumnado. Bellido López (1998) afirma: «El cine se puede enseñar de muchas formas y se puede conseguir que el alumnado desde cualquier edad pueda amarlo. Esa es una de nuestras ideas: llegar a comprender, de esa forma, el maravilloso lenguaje de las imágenes». A su vez, posibilitan el desarrollo del currículum de Primaria al entroncar temas tanto de índole social como del medio natural por lo que abre un abanico de posibilidades metodológicas y de recursos para el aprendizaje de contenidos de las Ciencias Experimentales y Sociales¹.

Permitir que alumnado conozca uno de los lenguajes audiovisuales en las que la interacción de los códigos verbales y no verbales es más rica y eficaz para la transmisión de significados y la construcción de los imaginarios personajes. Facilitar un medio para el conocimiento y la expresión que beneficia el desarrollo de las capacidades creativas, cognitivas, artísticas y expresivas... Propiciar un instrumento para la creación a partir de los conocimientos y experiencias propias. (Martínez Salanova y Pérez, 2002, p. 77).

A pesar de las bondades anteriormente expuestas, el cine, creemos, se encuentra en la actualidad bastante desaprovechado en los centros educativos. Un amplio sector de la comunidad docente no encuentra o no sabe encontrar en los filmes una herramienta eficaz y válida para introducirla en el aula, este hecho puede ser consecuencia de diversos factores, entre los que destacamos la mínima planificación metodológica que haga un uso funcional del cine, de selección filmográfica según los patrones de edad del alumnado, creación de propuestas didácticas que inserten los contenidos curriculares, disponer de los medios tecnológicos necesarios y, lo más importante según

¹ Para ampliar la información sobre las posibilidades metodológicas del cine, véase Torre *et al.*, 2003-2004.

nuestro parecer, tiempo para la realización completa de las actividades desde una perspectiva contextualizada, haciendo hincapié en su utilidad y no simplemente como un mero entretenimiento, por lo que, no es de extrañar, que muchos profesores hagan uso del cine para ocupar horas sueltas o para rellenar cualquier tipo de imprevistos (periodos vacacionales, ausencia de profesorado, semanas culturales...).

La implantación *sine die* de las herramientas TIC choca de plano con una idea prefijada en la mente de muchos discentes, los cuales creen que en la enseñanza debe primar por encima de todo las palabras y no las imágenes. Plataformas como YouTube, Vimeo, etc.; proyectos como CINEscuela, programas de innovación educativa... han facilitado, en gran medida, la incorporación en las programaciones didácticas de películas, documentales, etc. como herramientas educativas. Hoy día, los repositorios filmográficos tanto gratuitos como de pago que podemos encontrar en internet y de los que pueden hacer uso los docentes son prácticamente inagotables. Es, por tanto, la profesionalidad del maestro la que dictamine si se hace un buen uso (planificado, contextualizado, temporalizado...) o se queda, simplemente, en la improvisación o el relleno con esos fragmentos de películas o cualquier material fílmico que podemos encontrar en dichas plataformas.

El alumnado de primaria, ESO y sobre todo de Bachillerato, empieza a elaborar sus primeros juicios críticos con toda la información que las imágenes ponen a su disposición, con ello, empiezan a formar sus propios conjuntos de valores, códigos éticos y morales; elementos preponderantes en el desarrollo cognitivo de la persona, por lo que el aula no puede ser ajena a esta realidad debiendo incorporar cuanto antes el cine en la cotidianidad educativa presente.

La enseñanza a través del cine nos ofrece una beneficiosa cualidad que difiere de otras muchas disciplinas como consecuencia de que la imagen está presente como un elemento normalizado en el desarrollo de la persona desde sus primeros años de vida en todos sus ámbitos (Fernández Ulloa, 2012, p. 1). Desde el punto de vista teórico el docente, a la hora de seleccionar el material audiovisual, debe realizar una valoración sistemática de los conocimientos, requisito previo antes de cualquier acción didáctica. Pérez Parejo (2010, p. 3) en su intervención en el *II Congreso Internacional de DIDACTIQUES* sostiene que:

- Etapa de Infantil: Se deben seleccionar videos didácticos sobre el entorno más cercano de los menores, tanto urbanos como rurales, fenómenos meteorológicos, naturaleza, biodiversidad y videos que fomenten la higiene personal y la limpieza en general, entre otros.
- Educación Primaria: Elección de una temática más compleja, como por ejemplo conocimiento de otras culturas, presentación de distintas épocas históricas, elementos del patrimonio históricos, documentales biográficos, películas en versión original...
- Para Secundaria: La Enseña Secundaria Obligatoria es la etapa ideal para introducir al alumnado la educación en valores y la ética. Podemos seleccionar gran cantidad

de filmes que reflejen distintos aspectos de la realidad como la perspectiva de género, el fracaso escolar, *bullying*, igualdad de género, la pobreza; sin dejar de lado la recreación de distintos periodos históricos, cine de autor...

Una vez decididos a seguir los postulados del ínclito historiador francés Lucien Febvre (1976), integrante de la escuela de los *Annales*, el cual defendía el derecho de transgredir el honor de los documentos archivísticos como las únicas fuentes para el conocimiento de nuestro pasado histórico, con la utilización de fuentes de diversa naturaleza, entre las cuales y, en nuestro caso particular, el cine se encontraría en los primeros lugares.

Así pues, a la hora de utilizar los documentos fílmicos como recurso educativo para el estudio de las Ciencias Sociales y Experimentales, podemos acudir a la clasificación que nos plantea el profesor Valle Aparicio (2007, pp. 449-450) para el aprendizaje de la didáctica histórica:

1. Cine cuya temática refleje y presente distintas culturas, sociedades, modos de vida.
2. Películas que alberguen un alto contenido analítico y crítico para analizar una etapa histórica concreta, una cultura pasada...
3. Por último, aquella filmografía que englobe los aparatados anteriores.

3. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

A la hora de abordar un estudio de estas características, con todas las limitaciones que conlleva, hemos creído conveniente seleccionar una muestra relativa de un grupo de alumnos y alumnas de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria, del grado de Maestro en Educación Primaria, de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). En total se realizó la encuesta a 86 alumnos y alumnas, con un predominio del género femenino 54 mujeres (62,8 %) frente a los 32 hombres (37,2 %) del total de la muestra.

En estas líneas se esbozará brevemente una pequeña investigación sociocrítica sobre la utilización de materiales cinematográficos como un recurso para la enseñanza y aprendizaje en la Educación Primaria. Para ello, hemos definido dos objetivos temáticos principales:

1. Diagnosticar los conocimientos previos que atesoran alumnos y alumnas del grado de Maestro en Educación Primaria (futuros docentes) sobre el uso del cine en el aula como herramienta pedagógica.
2. Presentar una serie de propuestas o alternativas de mejora, al hilo de los resultados obtenidos, que puedan beneficiar su utilización desde un punto de vista integrador del proceso docente.

Hemos decidido hacer uso de una metodología mixta que incluye un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos mediante un cuestionario compuesto de preguntas de carácter abierto y cerrado.

- **Etap 1.^a**. En esta fase inicial realizaremos una pequeña cata bibliográfica. Delimitaremos el alcance del objeto de estudio y seleccionaremos la asignatura y el alumnado más propicio para llevarlo a cabo.
- **Etap 2.^a**. Elección y elaboración de las preguntas que conformarán el cuestionario.
- **Etap 3.^a**. Recogida de los datos obtenidos de las diez cuestiones planteadas a los 86 participantes de la investigación. Se incluye el análisis de las respuestas con un enfoque metodológico mixto entre lo cualitativo y cuantitativo.
- **Etap final**. En esta última fase se plantearán una serie de conclusiones.

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LOS DATOS OBTENIDOS

Para la realización de la investigación se seleccionaron un número de 10 variables con respuestas en su mayoría abiertas. Estos ítems fueron elegidos siguiendo una similitud temática. Las cuestiones presentadas al alumnado fueron las siguientes:

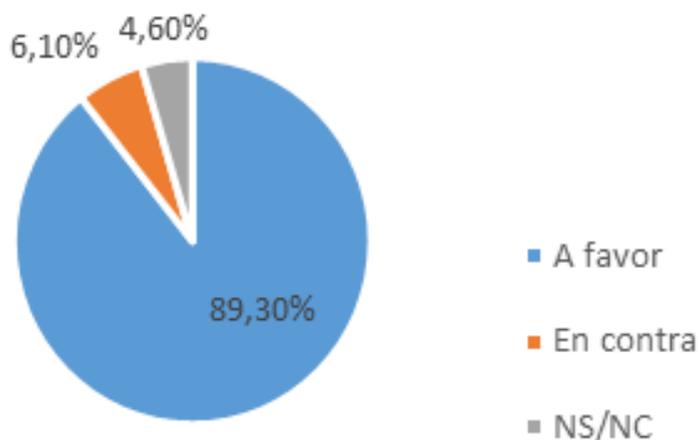
VARIABLES ANALIZADAS

-
- 1 ¿Crees que un recurso didáctico como el cine debería ser utilizado en el aula de manera normalizada?
 - 2 ¿El cine sería una buena herramienta para fomentar el desarrollo de habilidades y capacidades (expresión oral, sensibilidad, capacidad creativa...) planteadas en el currículum de Primaria?
 - 3 ¿Existe un equipamiento adecuado en tu aula para la reproducción de materiales audiovisuales?
 - 4 ¿Está el profesorado de Educación Primaria convenientemente formado en el uso docente de recursos audiovisuales?
 - 5 ¿Cuáles son las asignaturas o áreas que más se adecuarían al uso del cine?
 - 6 ¿El visionado de películas puede reforzar la *identificación* personal de los alumnos con los valores y actitudes trabajados? (Sí o No.)
 - 7 ¿Existe una buena adecuación del tiempo (clases) necesario para realizar la práctica educativa con el cine?
 - 8 ¿Es el cine un recurso riguroso y fiable para la enseñanza de conocimientos?
 - 9 ¿Cuál fue la última película de temática histórica que has visto? ¿Conoces las siguientes películas?
 - 10 ¿Es necesario que el alumnado posea una serie de conocimientos previos sobre cine para obtener un máximo beneficio educativo?
-

Tras analizar los datos recogidos, podemos observar que en la pregunta número 1, como esperábamos, una amplia mayoría 89,3 % se muestra claramente a favor de utilizar de manera estandarizada el cine como una posibilidad más dentro del abanico de recursos didácticos que tiene el docente a la hora de plantear las tareas de enseñanza-aprendizaje. Solo un 6,1 % de los encuestados se expresaron partidarios de no utilizar el cine como herramienta pedagógica en la educación primaria, mientras que el 4,6 % no saben o no contestan.

Según los datos obtenidos sobre la conveniencia del uso del cine para fomentar las habilidades y capacidades planteadas en el currículum de primaria, las respuestas han sido en su mayoría positivas, no obstante, no estamos del todo seguros del grado de conocimiento del alumnado del marco legal, por lo que podemos considerar este ítem como una variable orientativa de la opinión global sobre el asunto abordado. Los índices de porcentaje reflejaron: es una buena herramienta (82,1 %), no le parece adecuado su uso (3,4 %), no sabe o no contesta (14,5 %).

Figura 1



Fuente: Elaboración propia

La siguiente pregunta efectuada está destinada a indagar sobre los recursos materiales con los que cuenta el docente para llevar a cabo las labores pedagógicas audiovisuales y con qué tipo de dotación para analizar el equipamiento existente en el centro². Una vez concluida la revisión de los datos el alumnado respondió

² Debemos señalar que la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) es un centro educativo *online*. Hicimos hincapié a los estudiantes que respondieran en base a las Instituciones en las que realizaron sus prácticas u otros de los que formaron parte años anteriores.

que existe una manifiesta preeminencia del ordenador (94 %) con respecto a otro medio de reproducción. En segunda posición encontramos la televisión (83,5 %), seguida del proyector (81,5 %). Inmediatamente con una menor presencia y, en casos casi residuales, nos encontramos el reproductor de DVD (24,8 %), Radio Cd (8,1 %), reproductor de diapositivas (1,4 %). Debemos reseñar que en algunos cuestionarios se denota cierto desconocimiento por parte del alumnado de los recursos existentes en su centro de estudio al responder: *los desconozco*. Algunos medios reseñados como prensa escrita, reproductores VHS o cámaras de video, arrojaron porcentajes mínimos que no creemos de importancia detallarlos.

Tabla 1. Equipamiento y Frecuencia de uso

	Ordenador	TV	Proyector	R. DVD	Radio Cd	R. Diapositivas	Otros	
	84	72	70	21	7	2	1	Número
	94	83,7	81,3	24,4	8,1	2,3	1,1	Porcentajes
Diario	96							
Con frecuencia								
Alguna vez		36,5					7,6	Uso (%)
Nunca			98	99	99	100		

Fuente: *Elaboración propia*.

Podemos destacar al hilo de los resultados que los alumnos y alumnas que han colaborado en el estudio son usuarios casi en exclusiva del ordenador con una frecuencia de uso diaria. De los restantes medios audiovisuales no se declaran usuarios frecuentes ni se encuentran habituados a su funcionamiento. Un porcentaje del 7,6 % han respondido que hacen uso de la prensa *alguna vez*.

En referencia a la pregunta sobre la preparación en cine del profesorado de Educación Primaria, el 79 % de los participantes han mostrado su interés en que los docentes puedan acceder a una formación específica sobre la cuestión, siendo la forma preferida mediante unas jornadas o cursos impartidos en el propio centro académico donde se desarrolle la labor educativa. Por otro lado, un 12 % no creen que los profesores en la actualidad tengan las competencias básicas adquiridas para un uso óptimo de los medios audiovisuales en el aula. Frente a ambas posiciones un 9 % respondieron que no podían o no sabían evaluar el grado de formación del profesorado.

La siguiente cuestión está planteada para ser respondida de manera abierta. Se preguntaba qué tipo de materias serían las más adecuadas para trabajar con el cine en clase como una herramienta pedagógica más. Lógicamente las disciplinas que más presencia tuvieron en el cuestionario fueron las relacionadas con el ámbito de las ciencias sociales y las humanidades.

Tabla 2. Asignaturas idóneas para el uso del cine en clase

Ciencias Sociales		Historia		Inglés		C Naturaleza		Religión	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
78	90,6	72	83,7	45	52,3	39	45,3	4	4,6

Fuente: *Elaboración propia.*

En correspondencia con los datos obtenidos en la pregunta sobre la identificación con valores y actitudes tratados, el alto porcentaje anotado en las respuestas nos sirve para intentar responder a una de las hipótesis que habíamos planteado con esta investigación. Se confirma pues la importancia del cine como recurso y su necesidad de implementarlo en las rutinas de las clases y en las prácticas docentes, igualmente podemos apuntar que no hemos notado ninguna diferencia reseñable en relación a las variables de género; tanto hombres como mujeres creen, en rotunda mayoría (96,6 %) que el cine puede ayudar en las tareas de enseñanza-aprendizaje en tanto en cuanto es una fuente viva de inagotable información y cultura que permite valorar el estudios de diferentes parcelas de la realidad social y personal; en palabras de (Salanova Sánchez, 2016, p. 87):

Consideramos, por tanto, que es de relativa facilidad su utilización como elemento transversal del aprendizaje, además de que nos parece que su uso facilita el desarrollo de las capacidades de comunicación, pensamiento lógico y conocimiento del entorno social y natural del alumnado, que son las finalidades que se pretenden en la Educación Primaria.

En la pregunta número 7, respecto a si existe una buena planificación horaria para el uso del cine, comprobamos que un elevado porcentaje de estudiantes tiene la percepción de que, por diversos motivos, el tiempo destinado para la realización de actividades con recursos audiovisuales no es proporcional a la importancia del mismo. Un 78 % aduce la falta de equipamiento y tiempo para planificar el trabajo en la clase, mientras, un 62,7 % cree que el impedimento radica en la poca flexibilidad del horario escolar; por último, el 43,5 % imanta esta poca disponibilidad horaria a la falta de motivación del profesorado.

Revisados los datos de la pregunta relativa a la rigurosidad y fiabilidad del cine como fuente de contenidos para la educación primaria podemos indicar como la mayoría del alumnado encuestado tiene una percepción positiva sobre la cuestión abordada, a pesar, como hemos indicado anteriormente, de que los recursos cinematográficos no se encuentran entre los más utilizados en la práctica educativa ni gozan de gran aceptación como fuentes de contenidos en gran parte de la comunidad educativa; en correlación hemos comentado en líneas anteriores que el uso mayoritario del cine en el aula se circunscribe a las

disciplinas sociales o a las humanidades, exceptuando las Ciencias de la Naturaleza. Así pues, por lo que respecta a los resultados obtenidos, el 77,3 % de los encuestados creen que efectivamente los materiales audiovisuales son unos recursos tan fiables y válidos como las monografías, publicaciones periódicas, etc. El punto de vista contrario es secundado por el 14,7% y solo el 8 % declararon que NS/NC.

Si uno de los principios básicos con más fuerza en la actualidad es la vinculación entre comunidad educativa y sociedad, la escuela no puede mantenerse ajena a esta realidad, es más, debe acortar distancias entre la vida de los escolares y el sistema educativo. Para eso, el cine no sólo ha de estar presente en la escuela, sino que además demanda conocimientos en continua actualización para su adecuada comprensión y utilización. Esto significa no considerarlo como un parche alternativo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, sino como una porción integrante de todo el currículo. (Pereira Domínguez y Marín Valle Sánchez, 2001, p. 235).

Una vez expuestos los resultados sobre el uso del cine como fuente de inestimable rigor, se les propuso a los alumnos y alumnas que realizaran un ejercicio de memoria para comprobar el grado que tenían de conocimientos mínimos sobre cinematografía; más concretamente sobre filmografía. Para ello se les proporcionó un listado de 50 películas con un marcado carácter académico para que señalaran las que habían visto o que, al menos, conocieran. El 52,6 % eran desconocidas o no habían sido visionadas, mientras que los 18 filmes restantes (47,3 %) sí formaban parte de la filmografía de los encuestados. En este primer análisis, los datos reflejan el escaso nivel de cultura cinematográfica de los futuros docentes de educación primaria al desconocer la mayoría de las películas listadas. Creemos, por tanto, que se hace necesario demandar una formación básica en el futuro profesorado para la comprensión y puesta en práctica de los recursos audiovisuales³.

³ En referencia a qué organismo sería el encargado de realizar esa formación, destaca la encuesta realizada por las profesoras Pereira Domínguez y Marín Valle Sánchez (2001): «[...] un 50,5 % se inclinan por los centros de formación de profesores y recursos: un 23,4% señalan el centro educativo donde trabajan; un 15,8 % citan a la universidad, y finalmente, un 10,3 % apuntan que es una función independiente y particular de cada docente» (p. 250).

Tabla 3. Listado de películas de posible uso académico
Propuesta de filmes como recurso pedagógico

Amadeus	<input checked="" type="checkbox"/>	Jasón y los argonautas	<input type="checkbox"/>
American History X	<input checked="" type="checkbox"/>	La clase	<input type="checkbox"/>
Anastasia	<input checked="" type="checkbox"/>	La educación prohibida	<input type="checkbox"/>
Atrapa la bandera	<input type="checkbox"/>	La guerra de Troya	<input checked="" type="checkbox"/>
Babe, el cerdito valiente	<input checked="" type="checkbox"/>	La Marsellesa	<input type="checkbox"/>
Billy Elliot	<input checked="" type="checkbox"/>	La ola	<input checked="" type="checkbox"/>
Buda explotó por vergüenza	<input type="checkbox"/>	La ruta hacia el dorado	<input checked="" type="checkbox"/>
Cadena de favores	<input checked="" type="checkbox"/>	Las aventuras del pequeño Colón	<input checked="" type="checkbox"/>
Cobardes (bullying)	<input type="checkbox"/>	Lisístrata	<input type="checkbox"/>
Edipo Rey	<input type="checkbox"/>	Los chicos del coro	<input checked="" type="checkbox"/>
Eduardo Manostijeras	<input checked="" type="checkbox"/>	Los mejores años de nuestra vida	<input type="checkbox"/>
El abuelo	<input type="checkbox"/>	Medea	<input type="checkbox"/>
El espinazo del diablo	<input type="checkbox"/>	Monsieur Batignole	<input type="checkbox"/>
El Gatopardo	<input type="checkbox"/>	Octubre	<input type="checkbox"/>
El gran dictador	<input checked="" type="checkbox"/>	Pena de muerte	<input checked="" type="checkbox"/>
El nombre de la rosa	<input checked="" type="checkbox"/>	Robin Hood	<input checked="" type="checkbox"/>
El tercer hombre	<input type="checkbox"/>	Salvar al soldado Ryan	<input checked="" type="checkbox"/>
En tierra de nadie	<input checked="" type="checkbox"/>	Ser y tener	<input type="checkbox"/>
Entre maestros	<input type="checkbox"/>	Severo Ochoa, la conquista de un Nobel	<input type="checkbox"/>
Estrellas en la tierra	<input type="checkbox"/>	Soldados de Salamina	<input checked="" type="checkbox"/>
Furia de Titanes	<input checked="" type="checkbox"/>	Sufragistas	<input type="checkbox"/>
Gandhi	<input checked="" type="checkbox"/>	¿Teléfono rojo?	<input type="checkbox"/>
Gladiator	<input checked="" type="checkbox"/>	Una bolsa de canicas	<input type="checkbox"/>
Gru, mi villano favorito	<input checked="" type="checkbox"/>	UP	<input checked="" type="checkbox"/>
Historia de una gaviota	<input type="checkbox"/>	¡Viva Zapata!	<input type="checkbox"/>

Fuente: *Elaboración propia.*

La última pregunta planteada versaba sobre la conveniencia de que el alumnado del Grado de Maestro de Educación Primaria tuviera unos conocimientos previos básicos sobre cultura cinematográfica. Partimos de la premisa que el alumno y alumna son personas que tienen que estar en permanente formación al igual que intrínsecamente motivados. De las respuestas obtenidas destacamos que el 70,8 % se muestran partidarios de poseer una serie de contenidos mínimos en contraposición del 22,3 % que no creen necesario el disponer de una cultura básica sobre filmografía pedagógica. El restante 6,9 % NS/NC.

Ante el interés mostrado por obtener una formación específica debemos ir descartando la idea que subyace en el imaginario colectivo académico de que la utilización del cine se realiza para rellenar huecos de horas sobrantes, el impedimento acuciante de la falta de equipamiento y recursos o una mala planificación en la programación de las asignaturas (Fernández Ulloa, 2012). La falta de entendimiento entre la práctica y la potencialidad de estos recursos debe ser revertida a través de una buena formación del alumnado, desde las primeras etapas de la educación hasta su llegada a la función profesional. El sistema educativo no puede ni debe estar ajeno a una realidad social imperante como es la información audiovisual, no debe excluirla de las tareas de enseñanza-aprendizaje.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha intentado conocer de primera mano las opiniones e intereses de un grupo de estudiantes del grado de magisterio en Educación Primaria, docentes en ciernes y protagonistas de la realidad pedagógica de nuestro futuro más cercano.

Destaca, en primer lugar, la necesidad de una respuesta que englobe a las instituciones educativas, los responsables políticos, los docentes y, en general, la sociedad en su conjunto para intentar fomentar una buena praxis educativa con el cine como protagonista. Se precisa de una sensibilización y responsabilidad del profesorado a la hora de planificar unas acciones educativas completas, que se integren en el currículum, programaciones, unidades didácticas... de manera estandarizada y no solo que quede su uso reducido a horas sueltas o de nula utilidad teórico-práctica. Igualmente, es una responsabilidad y una obligación que las autoridades académicas doten de unas mínimas infraestructuras, de unos materiales pedagógicos adecuados para fomentar el uso de los recursos cinematográficos en el aula con calidad para propiciar un espacio motivacional óptimo por parte de los profesionales de la educación.

Asimismo, al hilo de los datos obtenidos, hemos detectado una disonancia entre las posibilidades académicas y el uso real que tiene el cine como contenido para desarrollar una asignatura para la etapa de primaria. A pesar de la buena

aceptación que tienen los medios audiovisuales como recursos que tienen la capacidad de transmitir conocimientos de una manera lúdica entre el alumnado en formación (Vega, 2002), su utilización prácticamente queda reducida al uso del ordenador. La justificación expuesta es el desconocimiento, en muchos casos, del equipamiento audiovisual, más allá del PC. Estos datos denotan la escasa utilización de las herramientas audiovisuales por parte de los docentes en la etapa formativa de los encuestados y el poco bagaje formativo con el que llegan al grado la próxima generación de profesores.

Creemos, igualmente, que un elemento que no enriquece la acción educativa de la cinematografía en la escuela radica en que una muestra considerable de las películas elegidas en el estudio son prácticamente desconocidas para el grupo de alumnos y alumnas participantes, así como por una gran parte de los docentes, siendo las más reconocidas las que fueron grandes éxitos comerciales como: *La guerra de Troya* (Wolfgang Petersen, 2004), *Soldados de Salamina* (David Trueba, 2003), *Gladiator* (Ridley Scott, 2000), *Gandhi* (Richard Attenborough, 1982), *Eduardo Manostijeras* (Tim Burton, 1990), *Salvar al soldado Ryan* (Steven Spielberg, 1998), *Robin Hood* (Kevin Reynolds, 1991).

Debemos interpelar una vez más al esfuerzo conjunto para conseguir optimizar la tarea enseñanza-aprendizaje a través del cine para conseguir no ahondar en la brecha digital entre el alumnado y profesorado; la escuela debe adaptarse a la sociedad (digital y virtual) en la que se inserta y no llegar siempre tarde (Marcos Ramos, 2010); las generaciones experimentan constantes cambios en su evolución y es una preocupación de las autoridades educativas el adaptar la realidad social del alumnado con unos contenidos audiovisuales que eduquen en y con el cine.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Bellido López, A. (1998). El aprendizaje del cine. *Comunicar*, 11, pp. 13-20.
- Benet Ferrando, V. J. (2001). El cine en la enseñanza de la historia. *Aula historia social*, 8.
- Bermúdez Briñez, N. (2008). El cine y el video: recursos didácticos para el estudio y la enseñanza de la historia. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 13.

- Breu, R. (2012). *La historia a través del cine. 10 propuestas didácticas para secundaria y bachillerato*. Barcelona: Graó.
- Faulstich, W. y Korte, H. (1997). *Cien años de cine. Desde los orígenes hasta su establecimiento como medio*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- Fernández Ulloa, T. (2012). *La importancia del uso del cine como medio educativo para niños*. Editorial Ocendi.
- García Córdoba, F. (2002). *El cuestionario. Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Madrid: Limusa.
- Gómez Galán, J. (2000). *Tecnologías de la información y la comunicación en el aula: Cine y radio*. Madrid: Seamer.
- Loscertales, F. y Núñez, T. (2001). *Comunicación y habilidades sociales para la intervención en grupos: comunicación e intervención*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Marcos Ramos, M. (2010). Alfabetización mediática. La educación en los medios de comunicación: cine formativo y televisión educativa. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, pp. 303-321.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (1997). El valor de la imagen en movimiento. *Comunicar*, 9, pp. 23-35.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (1998). Aprender pasándolo de película. *Comunicar*, 11, pp. 27-36.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. (2003). El valor del cine para aprender y enseñar. *Comunicar*, 20, pp. 45-52.
- Méndez, J. M. (2001). *Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa y radio*. Huelva: Grupo Comunicar Ediciones.
- Monterde, J. E. (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Nadal Martín, M.^a A. (1991). *Los medios audiovisuales al servicio del centro educativo*. Madrid: Castalia.

- Pablos Pons, J. de. (1986). *Cine y enseñanza. Variables estructurales del Cine Didáctico y su interacción con algunas características de los alumnos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Prats, Ll. (2007). *Cine para educar*. Barcelona: Belacqua.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la fantasía: Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Booket.
- Romaguera, J. et al. (1989). *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Torre, S. de la et al. (2003-2004). El cine como estrategia didáctica innovadora. Metodología de estudio de casos y perfil de estrategias docentes. *Contextos educativos*, 6-7, pp. 65-86.
- Valle Aparicio, E. (2007). Cine e historia: sobre la utilización de los documentos soporte video en la enseñanza de la historia. Actas del I Congreso Internacional de lengua, Literatura y Cultura Española: *La Didáctica de la enseñanza para extranjeros* (pp. 445-458). JMC.
- Vega, A. (2002). Cine, drogas y salud: recursos para la acción educativa. *Comunicar*, 18, pp. 123-129.

Página intencionadamente en blanco.



NUEVOS ALUMNOS, NUEVOS RETOS Y RECURSOS DIFERENTES: UN LIBRO DIGITAL PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA ANTIGUA

*New Students, New challenges and Different Resources:
A Digital Book for the Teaching of Ancient History*

Víctor Sánchez Domínguez

vsanchez1@us.es

Escuela Universitaria de Osuna. España

Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas

alfossorio@us.es

Universidad de Sevilla. España

Fernando Lozano Gómez

fernandolozanogomez@yahoo.com

Universidad de Sevilla. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 30/05/2019

Resumen: Esta aportación presenta los resultados de los proyectos de Innovación docente gestionados por miembros del Dpto. de H.^a Antigua en 2011 y 2017 para generar nuevas dinámicas de aprendizaje en nuestras materias y cambiar los materiales que utilizamos en las mismas a fin de modernizarlos y adecuarlos a las nuevas necesidades del alumnado. El primero de los proyectos realizó una labor de investigación para identificar las necesidades a nivel de contenidos del alumnado de la asignatura de Fundamentos de Historia en el grado de Educación Primaria, mientras que el segundo se centró en crear un nuevo modelo de manual universitario adecuado a las necesidades tanto de este alumnado como el de otros grados en los que el Dpto. imparte clases.

Los objetivos que nos marcamos fueron identificar las características del alumnado y su grado de conocimientos, valorar el proceso de aprendizaje, identificar las principales dificultades que tienen frente a los contenidos de nuestras materias, diseñar unos nuevos materiales que las solucionaran y valorar el grado de éxito de los mismos. Para ello diseñamos un cuestionario que se pasó a todos los grupos que cursan la asignatura, teniendo la suerte de tener una muestra significativa de entre

quinientos a seiscientos alumnos y durante varios años procuramos diseñar los nuevos materiales que vieron la luz en forma de libro electrónico maquetado y publicado gracias al proyecto de Innovación docente de 2016/17/ y que comenzó a usarse en el curso 2016/17, presentando un aumento en el índice de aprobados y permitiéndonos reflexionar sobre la necesidad de continuar el proceso de reforma de contenidos, materiales y metodologías para estas asignaturas.

Palabras clave: Historia Antigua; Ciencias Sociales; Materiales didácticos; Historia de España.

Abstract: This contribution presents the results of the teaching Innovation projects managed by members of the Ancient History department in 2011 and 2017 to generate new learning dynamics of our subjects and change the materials we use in them in order to modernize them and adapt them to the new needs of the students. The first of the projects carried out a research work in order to identify the needs at the content level of the students of the Fundamentals of History subject in the Primary Education degree. The second focused on creating a new model of university manual appropriate to the Needs of these students as well as other grades in which the Department teaches.

The objectives we set ourselves were to identify the characteristics of the students and their level of knowledge, assess the learning process, identify the main difficulties they face in the content of our subjects, design new materials to solve them and assess the degree of success thereof. For this, we designed a questionnaire that was passed to all the groups that take the course, having the luck to have a significant sample of between five hundred and six hundred students and for several years, we tried to design the new materials that came out in the form of an e-book. and published thanks to the teaching innovation project of 2016/17 and that began to be used in the 2016/17 period, presenting an increase in the pass rate and allowing us to reflect on the need to continue the process of content, material and methodologies for these subjects.

Keywords: Ancient History; social sciences; educational materials; Spanish History.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El problema de la enseñanza de la Historia en nuestros días. 3. Un nuevo alumnado, un nuevo reto: «Fundamentos de Historia: Historia de España» (2011-2012). 4. El libro digital. 5. Resultados de la aplicación. 6. Conclusiones preliminares, camino a un libro 3.0. 7. Anexo I - Imágenes. 8. Anexo II - Encuesta Proyecto. 9. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Como hemos denunciado en alguna otra ocasión, la última reforma educativa, en su proceso de búsqueda de la calidad, ha decidido priorizar algunas áreas de conocimiento en favor de otras, primar la adquisición de ciertas competencias con el fin de adecuar la formación de nuestro alumnado a un mundo y más concretamente a un mercado cambiante, con nuevas necesidades (Sánchez, Álvarez-Ossorio, Alarcón y Lozano, 2018). Esta estrategia ha hecho perder a las humanidades, por un lado, visibilidad en el currículum y, por otro, calidad en sus contenidos. Si analizamos la LOMCE, por ejemplo, podemos observar cómo los nuevos programas educativos, en sus diferentes etapas, abordan las ciencias sociales en general, y la historia en particular, de manera superficial. Si bien estos programas hacen referencias a nuevos sistemas de aprendizajes, los planteamientos que observamos en objetivos y contenidos mantienen el carácter memorístico en nuestras disciplinas, como denuncia López Facal para las enseñanzas medias (2014, pp. 279-80),

reorientándolas en el mejor de los casos hacia lo anecdótico, intentando crear un aprendizaje teóricamente más significativo con unas sugerencias metodológicas de carácter superficial, sin profundizar en cómo se aplican dichas soluciones ni preocuparse por la formación que han de tener los docentes que opten por alterar los modelos tradicionales de clases a fin de aplicar estos principios teóricos de la reforma.

Además del problema en la formación del alumnado, se observa también cómo la adaptación en los niveles más básicos del currículum ha provocado un deterioro en la cultura general de la población, hecho agravado en lo referente a la Historia Antigua. Es en esta realidad donde se constata la pérdida de conocimientos que hace décadas se consideraban generales y nos plantea un nuevo reto en la etapa universitaria, ya que debemos afrontar la formación de unos estudiantes con poca base en un momento en que los especialistas en didáctica aconsejan partir siempre de los propios conocimientos del alumnado y fomentar que ellos construyan su conocimiento. Este problema se agrava aún más debido a que las carencias que nuestro alumnado presenta no quedan circunscritas a los meros contenidos de nuestras áreas, si no que en muchos casos atañen también a su grado de independencia y autonomía en el proceso de aprendizaje, una dificultad que nos aleja de él y que obliga al docente a reorientar el proceso de enseñanza a fin de desarrollar estas competencias. Nos encontramos pues en una tesitura en la que, si seguimos el símil constructivista, el alumno universitario, formado desde su más tierna infancia en este proceso de enseñanza-aprendizaje, debiera ser el equivalente a un técnico con nociones arquitectónicas básicas y acceso a unos materiales de calidad media para elaborar por él mismo y bajo nuestra orientación la construcción de su propio proyecto de conocimiento superior universitario; sin embargo al docente le da la impresión de que el alumnado, lejos de estar a ese nivel, se asemeja más a un peón nuevo en la empresa, con nociones básicas de construcción, que busca a su oficial para que le diga dónde están los materiales, le interprete los planos y le de las instrucciones para levantar los muros. Esta percepción, puramente subjetiva y que no es generalizada, nos llevó a plantearnos qué nivel de conocimientos tenían nuestros alumnos y en caso de ser insuficiente cómo podríamos mejorar el proceso de aprendizaje abordando tanto elementos básicos del currículum como la metodología docente, la presentación y accesibilidad de los contenidos, así como la adecuación de los mismos al nivel del alumnado.

El presente trabajo es el producto parcial de una serie de proyectos de innovación docente coordinados por los profesores del Dpto. De Historia Antigua de la Universidad de Sevilla, quienes aún hoy continuamos abordado esta problemática. En este trabajo se presentan los resultados de modificación de materiales y adecuación de los contenidos en un proceso gestionado en dos fases, desarrolladas mediante los proyectos de innovación docente de 2011/12 y 2016/17 centrados ambos en la asignatura Fundamentos de Historia en el grado de Educación Primaria. El primero de los proyectos se dedicó a realizar una investigación educativa,

cuyo objetivo principal era identificar las características del alumnado y la profundidad de sus conocimientos en historia, a fin de tener una visión general del punto de partida que debíamos abordar en nuestra materia. El segundo, buscó como objetivo principal el diseño de nuevos materiales didácticos que acortaran el abismo entre los conocimientos iniciales del alumnado y los que se marcan en los objetivos de nuestras asignaturas, consolidando los conocimientos que el alumno tiene y proporcionándoles nuevas herramientas con que ampliarlos, tanto para la asignatura que ha servido como objeto de estudio, como para con otras propias del área, abordando conjuntamente un cambio en los modelos metodológicos a nivel de desarrollo de las clases y evaluación en la educación superior.

2. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN NUESTROS DÍAS

Cicerón definió la historia como *magistra vitae* (Cic. *Orat.* II. 36) y desde siempre la concepción del pasado y la memoria han sido una parte fundamental de las sociedades. Es imposible encontrar un diseño curricular desde los programas más tempranos que no preste atención a la historia y su papel como formadora. Actualmente esta se encuentra presente en las diferentes etapas educativas y las problemáticas derivadas de su proceso de enseñanza-aprendizaje han sido estudiadas desde diferentes ámbitos de las Ciencias Sociales. Estudios como los de Cooper (2002) abordan la necesidad y problemas que tiene el niño desde las etapas más tempranas en relación con la percepción del devenir histórico, su comprensión sobre el concepto cambio, las nociones de tiempo, espacio y causalidad, así como su análisis¹; unos problemas que en algunos casos se perpetúan durante las etapas educativas posteriores.

Por otro lado, no hemos de negar en este estudio la influencia de Caballero Oliver (2002) y su aportación sobre las dificultades que el alumno de secundaria presenta en este proceso de aprendizaje dándonos un claro listado que a continuación exponemos:

1. La existencia de ideas previas, provenientes de etapas anteriores y de su entorno social (o incluso creadas por él mismo y su experiencia personal).
2. El rechazo a la historia y a las cuestiones de carácter social que estén asociadas a ella debido a su lejanía y falta de practicidad en su vida cotidiana.
3. La tendencia a realizar juicios morales de los hechos históricos.

¹ Estos problemas analizados por Cooper en sus primeros capítulos de su obra sobre didáctica de la Historia en Educación Infantil y Primaria (2002) son analizados en profundidad por muchos otros autores especialistas en didáctica como Trepát y Comes (1998), Hernández Cardona (2002), entendiéndose como una realidad a tener en cuenta por el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. La tendencia a simplificar los hechos históricos para comprenderlos mejor.
5. El mezclarlos con sus experiencias personales generando modelos de desarrollo basados en esta misma.
6. Los problemas que la mente del alumno tiene con la comprensión del tiempo histórico debido a su abstracción.
7. Por último, las dificultades de los alumnos en interpretar documentos propios de la materia como mapas, tablas, gráficas y cronogramas, debido de nuevo a la necesidad de abstracción que estas actividades requieren.

Si bien problemas como la tendencia a los juicios morales y la comprensión del tiempo histórico debieran haberse subsanado, o al menos mitigado, en la etapa primaria, nos encontramos que el profesorado de educación secundaria advierte la continuidad de ese peso que dificulta el aprendizaje de la historia, hecho que para nuestra sorpresa se sigue identificando en el alumnado de educación superior. La subjetividad, la falta de capacidad imaginativa y abstractiva del alumno se une con una visión crítica hacia la historia derivada del fracaso de un aprendizaje tradicional poco significativo en que la historia queda relegada a un mero relato que debe ser memorizado por el alumnado y transmitido en las pruebas parciales realizadas durante el curso y en el acceso a los estudios superiores.

Este planteamiento memorístico, que podría rastrearse en la tradición docente de los niveles de primaria y secundaria, no fue un problema en la educación universitaria hasta hace relativamente poco tiempo. Sin embargo, el contexto educativo ha ido variando con el cambio de nuestro presente y esta nueva realidad, distinta a nivel social, económico y cultural. En esta situación se ha desmontado el escenario en el que veníamos desarrollando nuestra actividad docente sustituyéndolo por uno muy diferente, donde el alumnado ha dejado de ser público y se le ha obligado a subir a escena sin explicársele muy bien el cómo ni el porqué. Hoy en día necesitamos otro tipo de alumnos, otro tipo de aprendizaje y otro tipo de profesorado. Esta realidad se ha convertido en un *mantra* que, desde las administraciones educativas, se repite una y otra vez sin ser explicado a los viejos y nuevos actores que conviven en el escenario educativo.

Desde el punto de vista del docente, los cambios se han ido sucediendo por medio de acciones de formación y nuevos requisitos como la creación del título del MAES (Master de profesorado en Secundaria, BACH y FP) que amplía la formación que venía impartándose con los cursos de aptitud de profesorado, el tradicional CAP. En la universidad se vienen desarrollando cursos de formación específicos como los impartidos en Sevilla de la FIDOP, en los que desde la coordinación se aborda la mejora del docente a diferentes niveles didácticos (Porlan, 2017), además de los cursos de formación permanente, donde están cada vez más presentes nuevas metodologías, nuevos recursos o incluso adaptaciones docentes de algunos no tan nuevos pero necesarios como la retórica.

Esta nueva corriente formativa, que busca concienciar al profesorado y prepararlo para el nuevo reto docente, tiene en muchos casos su plasmación en los proyectos de Innovación docente como los que en este trabajo presentamos en los que investigamos cómo cambiar nuestro magisterio para actualizarnos y alcanzar a un alumnado cada vez más distante.

3. UN NUEVO ALUMNADO, UN NUEVO RETO: «FUNDAMENTOS DE HISTORIA: HISTORIA DE ESPAÑA» (2011-2012)

El alumnado y su relación con los contenidos son los principales objetivos de los proyectos cuyos resultados aquí se presentan. Tras realizar una rápida valoración sobre el alumnado matriculado en la asignatura de Fundamentos de Historia: Historia de España, asignatura que viene impartándose desde el curso 2010/11 en la Universidad de Sevilla por los departamentos de H.^a Antigua e H.^a Contemporánea, los docentes de la materia percibieron una serie de problemáticas especiales.

En primer lugar, debíamos de tener en cuenta las características del alumnado del siglo XXI, un alumnado que en 2010 se había criado en la era digital y que hoy en día ya podemos decir que es nativo digital, mientras que el profesorado y los diseñadores de los programas no lo somos. Su realidad pertenece a un mundo diferente, conectada a las grandes redes de información las cuales son, hoy en día, un factor determinante y activo que bombardea al estudiante con los contenidos que el mercado genera, en una compleja relación de oferta-demanda en la que la sociedad es sujeto paciente de ambas, ya que las dos son creadas por y para que ella consuma. El alumnado puede que llegue a nosotros habiendo pasado más de la mitad de su vida, tal vez casi toda ella, usando soportes digitales y mirando a través de ellos por una ventana que les ha presentado un mundo multimedia lleno de color, acción, emoción, todo de manera instantánea y conseguido sin ningún esfuerzo. Frente a ello, nuestros programas, entregados hasta hace unos años en papel fotocopiado, les ofrecen un listado de contenidos ajenos a su experiencia, reforzados por una bibliografía para ellos desconocida y que no saben ubicar, a veces ni físicamente, en la realidad.

En segundo lugar, además de las particularidades tecnológicas del alumnado en general encontramos que los estudiantes del grado en Educación Primaria eran y son a su vez diferentes al alumnado que nosotros acostumbramos a tratar en otras titulaciones. Nuestra enseñanza superior ha sido tradicionalmente ofertada a alumnos de licenciatura de Historia, Historia del Arte, Geografía y en algunos títulos del área de Humanidades, hoy todos grados universitarios. Existe una gran diferencia, pues los estudiantes del grado de educación primaria no adquieren los mismos conocimientos sobre los procesos históricos, tanto

en la Península Ibérica como en otros ámbitos geográficos. Los conocimientos históricos de los estudiantes de los grados en Educación Primaria se limitan en muchas universidades a los adquiridos durante sus etapas formativas previas a los estudios de grado, y en el caso de la Universidad de Sevilla, a la docencia que tiene asignada el Departamento de Historia Antigua y que comparte con el de Historia Contemporánea, en segundo curso del título en la asignatura de Fundamentos de Historia.

Nos encontramos, por tanto, con la problemática de que cuando estos alumnos estudiaron los períodos históricos que iban a ser tratados en nuestra parte de la asignatura, tenían apenas doce o trece años. Por lo tanto, el nivel de conocimientos alcanzados distaría, al menos teóricamente, de lo que habría que exigirles durante las clases de una asignatura universitaria.

Pero es que, además, el alumnado que toma parte de esta asignatura presenta esa característica adicional ya mencionada que debe ser tenida en cuenta a la hora de diseñar la estrategia docente de la misma (solo reciben una única materia de Historia) y esta tiene como objetivo principal formarles de cara a una eventual experiencia profesional que se centraría en el campo de la Educación Primaria, con un alumnado al que tendrían que transmitirle solo una parte reducida de los conocimientos que pudiesen adquirir a lo largo de este curso. Esto conforma un tercer problema, ya que el estudiante entiende que los conocimientos que debe tener en historia deben ser los justos para asimilarse a los aprendidos en la etapa primaria, una opinión que choca con los planteamientos de la asignatura.

Además de esto surge un último problema metodológico, ya que la clase en historia suele tener una metodología tradicional centrada en un modelo expositivo con un, cada vez mayor, grado de participación del alumnado que debe preparar de forma autónoma los materiales de la asignatura a través de fuentes de diferente tipo y rango, pasando por fuentes literarias primarias, fuentes materiales, mapas, etc. Esta metodología docente necesita de unas ideas previas y de un trabajo diario a partir de la aplicación de unas destrezas que no son tan comunes en nuestro alumnado y en su día a día a la vez que generan un sistema de evaluación de los contenidos al que tampoco están acostumbrados.

Para encontrar una solución clara a estos problemas de metodología y contenidos desde el Dpto. de H.^a Antigua determinamos que lo primero que necesitábamos hacer de manera imprescindible era un estudio previo que nos indicase el nivel de conocimientos básicos de Historia de España Antigua y Medieval de los alumnos que llegaban a nuestras clases. El objetivo era doble, puesto que, además de determinar cuál podía ser el tipo de alumnado que nos íbamos a encontrar, en lo referente a dominio de los rudimentos de la materia, podíamos conocer las carencias de ese alumnado en la misma e implementar las medidas necesarias destinadas a subsanarlas durante el desarrollo de nuestras clases y en nuestra nueva herramienta de trabajo.

Este proyecto, resultó sumamente interesante y útil para los docentes del área, ya que por medio de un sistema de encuestas identificamos las ideas previas del alumnado. Estos cuestionarios confirmaron nuestras sospechas sobre el nivel de conocimiento de los periodos históricos que teníamos que explicar. Así mismo, nos permitieron averiguar qué temas eran más cercanos y cuáles eran más ajenos a su formación.

Así pues, por medio del primer proyecto de investigación docente, dirigido por el prof. Álvarez-Ossorio, nos propusimos identificar de manera real los problemas a subsanar. Para ello, realizamos un cuestionario con una batería de treinta preguntas tipo test con tres posibles opciones de respuesta de la que solo una era correcta. Para la elaboración de las mismas usamos bibliografía correspondiente a manuales y libros de texto de enseñanza secundaria y bachillerato, a fin de trabajar con materiales que nuestros alumnos ya conociesen y generamos diferentes tipos de preguntas con diferentes grados de complejidad (véase anexo II).

La encuesta fue realizada por trescientos sesenta y cuatro alumnos (364), sobre un total de 569 matriculados, entre febrero y abril de 2012 durante el curso 2011/12, segundo año de vigencia del Grado, cuya primera promoción arrancó en el curso 2010/2011. La primera conclusión que obtuvimos de las encuestas fue que existe un elevadísimo grado de absentismo entre el alumnado. Creemos que el hecho de que la encuesta se realizara el primer día de clase de cada grupo incidió en esta cuestión, ya que en nuestra experiencia el alumnado se va incorporando paulatinamente al curso y además contamos con un porcentaje no presencial variable debido a cuestiones laborales o derivadas de ya haber cursado la asignatura. Esto nos obliga, en parte por no existir estadísticas de asistencia en otros momentos del curso que permitieran esclarecer esta situación, a solo contar con los datos de la asistencia de un 63 % de media.

En un análisis de las preguntas, debemos decir que están en la línea de lo que esperábamos. Estos son los valores numéricos y porcentuales presentados en 2017 en el congreso INNTED (Sánchez, Álvarez-Osorio, Alarcón y Lozano, 2018, pp. 169-180).

Número de aciertos	Alumnos	Porcentajes	Número de aciertos
0-5	0	0 %	0-5
5-10	47	12,91 %	5-10
11-14	144	39,53 %	11-14
15-20	162	44,57 %	15-20
21-30	11	3,02 %	21-30

Tabla 1. Valores numéricos y porcentuales de las encuestas. Elaboración propia.

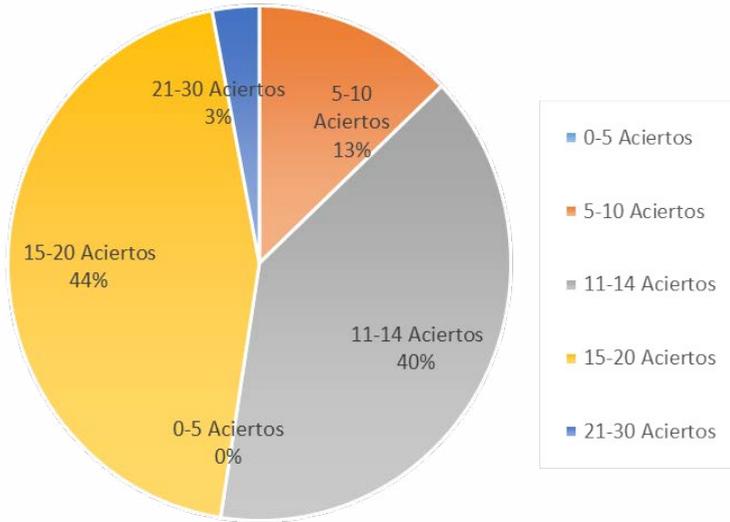


Gráfico. Resultados de las encuestas de manera porcentual. Elaboración propia.

Tras revisarlos de manera pormenorizada, el segundo dato de interés, tras denunciar el grado de absentismo, es que solo un 13 % tiene un nivel de conocimientos previos que podríamos considerar ínfimo con un promedio de aciertos inferior a 10 preguntas de 30; sin embargo sí nos percatamos de que el porcentaje de alumnos que no alcanzaban un nivel mínimo para afrontar una asignatura era alarmante, puesto que si sumamos la cifra anterior a la de los alumnos de la horquilla entre once y catorce aciertos (un 39,53 %) la cifra superaba el 50 %. Por otro lado, un dato esperanzador es que, pese a todo, existía un 44 % de alumnos que tenían unas nociones básicas de la Historia de España, hecho que nos permitía ser optimistas de cara al desarrollo de la asignatura. Por último, creemos que destaca sobremanera el escasísimo número de alumnos que alcanzan un nivel que podríamos considerar óptimo antes de iniciar el curso. Son solo once los estudiantes que superan la veintena de aciertos, con el agravante añadido de que solo uno fue capaz de responder a más de veinticinco preguntas de forma correcta (veintiocho aciertos) y que no hubo ninguna encuesta con todas las respuestas correctas.

4. EL LIBRO DIGITAL

Una vez finalizada esta fase de recolección de datos se procedió, como adelantábamos en la introducción, a diseñar una metodología docente destinada a solventar las carencias que se observaron entre el alumnado a fin de dotarles de los elementos fundamentales para el conocimiento de la Historia de España y orientarles en cómo debiera ser la preparación de sus clases en el momento en

el que se dedicasen profesionalmente a enseñar historia de España a alumnos de Primaria. Durante el tiempo transcurrido entre ambos proyectos se buscaron diferentes medidas para conseguir este fin. Se elaboró una bibliografía general con los principales manuales de cada tema, siendo entre otros, la obra de Mitre sobre la España Medieval (1979), la de Suárez Fernández (1986), el manual de Historia de España de García de Cortazar (2009), la monografía dirigida por Alvar Ezquerro sobre la Historia Antigua de España (2008), o la monografía de Barceló y Ferrer sobre la Hispania romana (2007). Esta bibliografía era la básica que se les exigía a los alumnos de primer curso en la licenciatura de Historia, después grado. Otra de las medidas fue la elaboración de materiales en red por parte de uno de los componentes de estos proyectos, el prof. Sánchez Domínguez, junto con el prof. Somé Laserna, producto de una convocatoria de la universidad de Sevilla y que derivó en la adaptación de parte de esos materiales *on-line* en un PDF de Historia Antigua y Medieval que los alumnos convirtieron en su libro de apuntes particular.

Debido a los datos extraídos del proyecto de investigación y a los resultados de estas medidas particulares se pensó en crear un nuevo proyecto para ampliar los objetivos y plantearse como tarea principal el desarrollo de una herramienta nueva, de gran alcance y bajo coste que permitiera trabajar los contenidos fundamentales, no ya para el grado de Educación Primaria, sino para los primeros cursos de las licenciaturas de ciencias sociales en donde contenidos sobre la Historia Antigua y Medieval de la península están presentes.

A partir de ese momento comenzó el diseño de un nuevo proyecto centrado en la elaboración de lo que se ha denominado manual 2.0. La idea era crear un libro de texto en formato digital que se presentaba con unos objetivos claros y que se encontraba amparado y vinculado a un nuevo proyecto de innovación docente (2016/17). En primer lugar, perfilamos los nuevos objetivos que se recogen en la memoria del mismo:

1.º Consensuar y armonizar los contenidos de las asignaturas dedicadas al estudio del Mundo Clásico en los primeros cursos de los Grados en Historia y Educación Primaria.

Entendíamos que el manual no podía circunscribirse solo al plan de estudios para el que comenzamos el proyecto, ya que algunas de las características de los alumnos (necesidad de motivación, de impacto visual y dinamismo de los contenidos), al igual que los contenidos, eran comunes a otras materias de diferentes grados, por lo que nos propusimos dar una visión más general y completa a los temas, adaptándolos a asignaturas como «Historia de la Península ibérica en la Antigüedad», «Historia del mundo clásico», «Roma e Hispania», o «Historia de España en la Edad Media», «Historia de Al-Andalus», pertenecientes a los grados de Historia y al doble grado en Geografía, Gestión del territorio e Historia.

2.º Establecer un debate sobre los contenidos fundamentales, los puntos claves, las informaciones más relevantes y las metodologías más exitosas para la enseñanza entre los profesores del Departamento de Historia Antigua que imparten docencia en los grados y las asignaturas implicados en el proyecto, así como con el profesor que tiene a su cargo estos contenidos en la Escuela Universitaria de Osuna.

Conseguir este objetivo era algo fundamental, ya que se buscó en todo momento generar un debate entre editores y autores para adaptar los contenidos partiendo de las experiencias de los docentes en el periodo de implantación del nuevo sistema de grados universitarios. Esta metodología de trabajo se basaba en el análisis, la reflexión y la autocrítica derivada de los resultados académicos, así como de los análisis realizados por medio de las encuestas creadas en el proyecto de innovación docente de 2012 que eran actualizados cada año.

3.º Generar unos materiales docentes que superen las características de los manuales tradicionales de Historia Antigua que resultan para el alumnado del Grado de Educación Primaria excesivamente teóricos, con demasiado texto y poca atención a la parte práctica de la docencia.

Para que este objetivo se materializara era necesario idear un nuevo formato que renovara los manuales tradicionales en una versión mucho más visual, con más recursos didácticos, que prestara además atención a la faceta práctica necesaria para los futuros docentes.

4.º Desarrollar un nuevo método de prácticas en el ámbito del conocimiento del Mundo Antiguo que genere asimismo una metodología alternativa de evaluación de los alumnos.

5.º Permitir a los alumnos ejercitar habilidades fundamentales para el ulterior desarrollo de su vida académica y profesional, tales como las relativas a la oratoria (capacidad de expresarse en público y de transmitir de forma clara y directa conocimientos e ideas), al trabajo en equipo y al manejo de nuevas tecnologías, fomentando siempre una atmósfera de pluralidad y tolerancia.

6.º Permitir adquirir al alumno una visión global de la actividad docente, siendo fundamental el que fuera consciente de su responsabilidad en la toma de decisiones y en el diseño de las pautas de trabajo a seguir.

Uno de los problemas era el derivado de la evaluación de la asignatura, el cual supuso un reto, ya que el alumnado no estaba acostumbrado a la elaboración de respuestas extensas y razonadas que se exigían de manera tradicional en las asignaturas de la licenciatura. Además, la asignatura en el Grado de Primaria estaba orientada hacia la docencia y era necesario un sistema que desarrollara sus capacidades docentes, por lo que fue imprescindible la elaboración de un nuevo sistema que debía plasmarse en el futuro manual. Así pues, estos objetivos abordaban estos puntos clave que resaltábamos en los proyectos de innovación docente, pues se centraban en la elaboración de un sistema de prácticas en las que se unieran el

interés del profesorado para que los alumnos profundizaran en los contenidos del temario junto a la posibilidad de que el propio material se convirtiera en una herramienta útil para el alumnado cuando se convirtiera en profesorado de primaria. Por este motivo, se diseñó un sistema de prácticas que partía de la elaboración de materiales asimilables a las tradicionales unidades didácticas, pero con características propias, destacando: una menor duración, la adaptabilidad al temario propio de la Educación Primaria a fin de ser usadas de manera complementarias, el trabajo de temas históricos con poca visibilidad en el currículum y la preocupación por temas transversales como la coeducación, la divulgación del patrimonio local, el papel de las mujeres, etc. Estas «UDs» eran trabajadas y diseñadas de manera grupal y se exponían con posterioridad en clase, aunando un trabajo de investigación histórica con uno de diseño didáctico.

7.º Fomentar el desarrollo de la capacidad crítica y la creatividad entre el alumnado.

Por último, nos planteamos que era fundamental para cualquier estudiante de historia el desarrollar el espíritu crítico que le permita entender los hechos históricos y analizarlos reduciendo el grado de influencia de elementos externos como son las diferentes opiniones y tendencias historiográficas. Por esta razón, era necesario que el nuevo manual presentara diferentes visiones y se apoyara en fuentes primarias contrapuestas para que el alumno accediera al conocimiento histórico de la manera más directa posible.

Tras definir objetivos aprovechamos la experiencia de varios de los miembros del equipo para comenzar a diseñar el formato, así incorporamos elementos de la revista *National Geographic*, para la que el profesor Lozano había trabajado (Lozano Gómez, 2013), la experiencia divulgativa del profesor Álvarez-Ossorio en su obra sobre la historia de Bollullos de la Mitación junto a F. A. Rivas Rivas (2006), así como nuestros conocimientos sobre las revistas de divulgación históricas más exitosas en el ámbito nacional en los últimos años, como *Iberia Vieja*, *Desperta Ferro*, *La aventura de la Historia*, etc. Las cuales estudiamos tanto en su composición, como en el tipo de información que incorporaban, el formato e incluso su difusión.

Título de la revista	Ejemplares vendidos en 2014
<i>National Geographic</i>	138 389
<i>Muy Historia</i>	93 050
<i>La aventura de la Historia</i>	52 900
<i>Historia y Vida</i>	58 147
<i>Historia de Iberia vieja</i>	26 750

Tabla 2. Datos sobre las tiradas de las principales revistas de divulgación histórica, rescatado de <http://historicaldigest.blogspot.com.es/2014/06/el-boom-de-las-revistas-de-historia.html>. Consultado 30/06/2017.

El incorporar estos elementos de diseño editorial tan poco ortodoxos en los manuales generales universitarios vino respaldado por la semejanza que en ellos percibíamos en algunos aspectos del diseño con los libros de las asignaturas de Ciencias Sociales de educación primaria, que ya los alumnos habían trabajado en otras asignaturas especializadas en didáctica y que en su futura carrera profesional utilizarían como herramientas propias. El acceso a libros de texto nos permitió entrelazar los elementos de las revistas de éxito editorial con las estructuras de esos manuales, dotándolos de los contenidos adecuados para alumnos universitarios. Si bien es cierto que hoy en día hemos conocidos nuevos formatos de libros multimedia como por ejemplo el «edubook» de Vicen Vives (<<http://edubook.vicensvives.com/es>>) o «somos link» de la editorial Edelvives (<https://www.somoslink.com/presentacion/>>) y así muchos otros, en el momento de la edición del libro y en el ámbito universitario existía y existe una carencia en el aspecto de diseños editoriales adaptados al nuevo alumnado, por lo que el planteamiento de generar un nuevo modelo de manual en formato digital y con nuevos elementos resultó un proyecto atractivo e innovador que buscaba renovar herramientas y contenidos para las materias arriba citadas.

Una vez aclarado el modelo de libro que queríamos y que teníamos capacidad de hacer, el trabajo de coordinación y selección quedó en manos de los coordinadores de la obra, quienes buscamos entre el profesorado de la asignatura la experiencia y formación necesaria para diseñar por medio del sistema de cuadros y dossieres propio de las revistas consultadas cada uno de los siete capítulos de que consta el libro. Así mismo, se contactó además con especialistas externos de otros departamentos para completar los contenidos más alejados a nuestra especialidad, especialmente los temas de la Historia Medieval.

Por medio de varias reuniones se crearon unos criterios generales conforme a los contenidos que se tenían que tratar, la extensión de los mismos, los materiales que se debían diseñar y el formato que deberían tener. En paralelo, y apoyándonos en la iniciativa del Dpto. de Historia Antigua de generar una base de datos de imágenes libres de derechos para elaboraciones propias de materiales docentes, se trabajó para que parte de esos materiales fueran a parar al equipo de diseño y maquetación bajo la dirección de María Luisa Rodríguez Jiménez, titulada en artes gráficas.

De esta manera se estableció que los capítulos debieran componerse de apartados en número de entre 6 a 8. Cada apartado abordaría los contenidos generales e incorporaría estudios específicos sobre aspectos destacados de cada tema que podrían ser recogidos por cuadros de en torno a 500 caracteres o *dossieres* de unos 3 000 caracteres, según la extensión necesaria (ver imagen 9, 10 y 11). Se estableció que todos los capítulos llevaran incorporadas unas líneas del tiempo al inicio de los mismos, a fin de facilitar la localización temporal del alumnado, hecho que no siempre percibimos, y nos obligamos de igual manera a incorporar junto a estas

líneas mapas –al menos uno del Mediterráneo y otro de España– a fin de enmarcar los contenidos en el espacio geográfico y que el alumno nunca lo perdiera de vista. Otros elementos que decidimos incorporar fueron los cuadros sinópticos, y los esquemas conceptuales, que permitieran al alumno entender de manera clara y sistemática parte de los contenidos. Además, se potenció el uso de imágenes de apoyo que aumentarían las posibilidades educativas de los materiales, redundarían en su originalidad e innovación y mejorarían la aceptación y utilidad de los contenidos por parte de los alumnos (ver imagen 8).

Uno de los apartados en el que más énfasis se puso fue en la elaboración de los materiales didácticos para el desarrollo de las prácticas en la asignatura de Fundamentos de Historia. La necesidad de explicar de manera clara cuál era el objetivo de los trabajos que los alumnos desarrollarían a lo largo de la asignatura y el enfoque genérico que permitiera extrapolar las actividades a otras titulaciones nos llevó a diseñar nuevos equipos de trabajo entre los miembros del equipo del proyecto de 2017 con el propósito de analizar las Unidades didácticas (UDs) recopiladas desde 2012 y generar modelos estandarizados en los que se incorporaran los elementos mínimos de cada UD, la bibliografía imprescindible, así como ejemplo de actividades para su desarrollo (ver imagen 7).

5. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN

Tras la edición de la herramienta tuvimos ciertas dificultades a la hora de presentar los resultados debido a que algunos de los objetivos venían aplicándose durante el periodo de elaboración del mismo, concretamente los objetivos del 4 al 6, centrados en la mejora del aprendizaje por medio de recursos que afectarían a la evaluación. Desde 2012 a 2017 se fue desarrollando el sistema de prácticas de unidades didácticas que presentaba un 30 % de la nota de la parte de la asignatura propia al Dpto. de H.^a Antigua y un 30 % de la nota en la Escuela Universitaria de Osuna en la que la asignatura es impartida por un solo profesor. Sin embargo, era necesario algún indicador que nos orientase sobre la validez y uso de los nuevos materiales.

Si bien los profesores hemos detectado que el sistema de prácticas ha mejorado la participación en las clases y hay un consenso en que gracias a ellas el alumno profundiza en ciertos aspectos de la materia consiguiendo una mayor implicación, es difícil cuantificar el éxito del nuevo manual, ya que la introducción metodológica ha ido realizándose de manera previa.

Para esta evaluación el mismo año de publicación realizamos un análisis de los resultados centrándonos en la evolución académica de varios grupos de estudiantes. Los criterios que seguimos para seleccionar los mismos fueron la continuidad del profesorado, una cuestión complicada al estar sujeta a la elaboración de

los planes de organización de docentes, y la introducción paulatina de los nuevos materiales. Además, generamos un grupo de control, en el que el nuevo manual aún no había sido incorporado, que sirviera de referencia para apreciar los posibles progresos.

De esta manera, en 2017, presentamos las estadísticas académicas de la primera convocatoria de exámenes de los últimos tres años en los grupos en que el profesor Álvarez-Ossorio impartió clase y el propio de 2017 en el que introdujo paulatinamente los materiales según se iban generando (Sánchez, Álvarez-Ossorio, Alarcón y Lozano, 2018, pp. 176-179). La elección de estos grupos se debió a que el profesor Álvarez-Ossorio ha impartido la asignatura desde su implantación en el grado hasta la fecha actual y representa la continuidad y evolución en la metodología de la misma. Los resultados de sus grupos se compararon con las estadísticas de los grupos en los que ha sido docente el profesor Sánchez Domínguez, profesor de la asignatura en la Escuela Universitaria de Osuna desde 2014. En sus grupos se prefirió no cambiar la metodología docente con respecto al manual hasta que el proceso de edición, publicación y difusión no estuviera terminado, hecho que no ocurrió hasta el curso 2017-2018, permitiéndonos poder usar sus estadísticas como grupo de control en el curso 2016-17.

Así podemos observar como en los grupos del profesor Álvarez-Ossorio se produjo una evolución positiva identificando como primer resultado un claro descenso en el abandono de la asignatura, reduciéndose el número de no presentados. En este punto hay que aclarar una situación que modifica los resultados del grupo de control al ser el curso 2014-15 el primer año con un nuevo profesor, lo que causó un efecto llamada de alumnos repetidores reduciendo el número de no presentados de manera considerable con respecto a los cursos siguientes (ver tablas 3 y 4).

En la relación de estudiantes que no llegaron al mínimo en cuanto a los objetivos podemos observar un leve descenso más pronunciado en el curso 2015-16 en el que se comienza a introducir las primeras versiones del manual (hemos de aclarar que en el curso 2016-17 hay un aumento de alumnos que se presentan afectando al número de suspensos y demás notas aumentando levemente el número). Esta variación no se aprecia en el grupo de control en el que se mantienen los materiales tradicionales y los apuntes de clase en vez del nuevo manual (ver tablas 3 y 4).

En lo referente a las demás calificaciones se constató en ambos grupos una mejora constante en los resultados, debida a la familiarización con los grupos, contenidos y metodología aunque el grupo que incorpora los nuevos materiales (el manual 2.0 y sus versiones de prueba) sufre un claro descenso en el número de aprobados debido al trasvase y mejoría en calificaciones de notable y sobresaliente, un fenómeno que no se aprecia de manera tan marcada en el grupo de control (ver tablas 3 y 4).

Notas	Alumnado 2014/2015		Alumnado 2015/2016		Alumnado 2016/2017	
	Grupo	Muestra	Grupo	Muestra	Grupo	Muestra
No presentados	45	6	47	18	22	13
Suspenso	32	10	29	11	29	15
Aprobado	22	27	16	13	12	17
Notable	32	7	76	14	51	18
Sobresaliente	2	1	19	1	14	0
Matrícula de Honor	6	2	4	3	6	1

Tabla 3. Evolución de las evaluaciones de los alumnos 2014-2017.

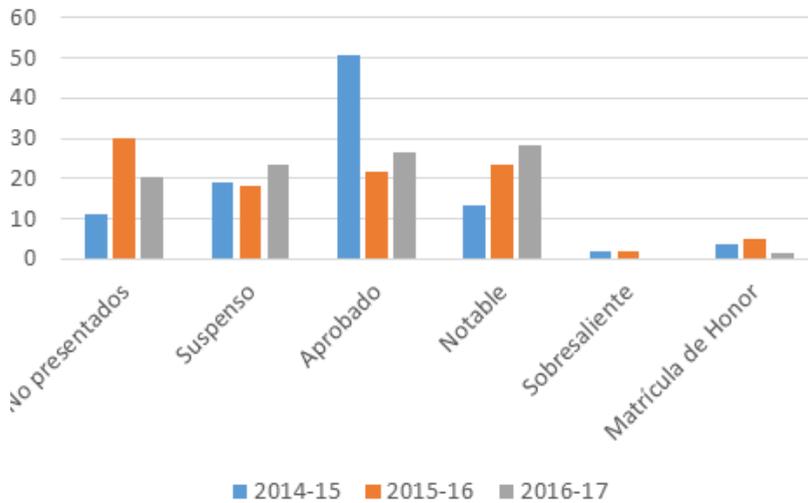
Notas	Alumnado (%) 2014/2015		Alumnado (%) 2015/2016		Alumnado (%) 2016/2017	
	Grupo	Muestra	Grupo	Muestra	Grupo	Muestra
No presentados	32,37	11,3	24,60	30	15,27	20,30
Suspenso	23,02	18,90	15,18	18,33	20,13	23,40
Aprobado	22	50,90	8,37	21,66	8,33	26,60
Notable	15,82	13,2	39,78	23,33	35,41	28,10
Sobresaliente	1,43	1,9	9,94	1,66	9,92	0
Matrícula de Honor	4,31	3,8	2,09	5	4,16	1,6

Tabla 4. Evolución de las evaluaciones de los alumnos de manera porcentual 2014-2017.

Evolución de los grupos en relación con la incorporación de nuevos materiales



Evolución del grupo control



Otro índice relativo de éxito es el número de descargas del manual, el cual, al estar alojado en el repositorio de la biblioteca de la universidad de Sevilla, puede seguirse sin dificultad identificando el número de descargas totales desde 2017, de 1584, y un total de 2723 consultas, pudiéndose identificar además un desglose por meses en el que vemos cómo las consultas se centran en los meses asociados al inicio de la asignatura entre enero y febrero (véase ilustración 1). Ciertamente hemos de recalcar el alcance relativo de estas estadísticas, que no reflejan el total debido a varias circunstancias. La primera es que en el centro adscrito donde desde el curso pasado se incorporó el manual no vuelca sus datos de consulta de los CD a través de los cuales acceden parte de su alumnado; además, el poder descargarlo en PDF supone que es almacenable y por tanto puede transferirse entre compañeros de un dispositivo a otro por medio de memorias USB u otros medios sin dejar un rastro de este proceso y evitando consumir datos en dispositivos portátiles o tiempo de conexión.

Por último, y como veremos más adelante, hemos continuado trabajando desde el equipo docente en diferentes proyectos de innovación, siendo uno en 2017/18 cuyo resultado ha sido la creación del blog «Fundamentos de Historia» (<<https://fhantiguaymedieval.blogspot.com/>>) desde el cual se puede consultar el manual sin necesidad de ser descargado en una vista por capítulos, por lo que debemos tener en cuenta este dato a la hora de formarnos una idea del impacto del recurso.

6. CONCLUSIONES PRELIMINARES, CAMINO A UN LIBRO 3.0

Tras la exposición de estos datos podemos afirmar que la introducción del manual y el cambio de metodología docente han supuesto una mejora en los resultados académicos, en el nivel de participación del alumno en las clases, así como en el dinamismo con el que transcurren las mismas. El alcance del manual todavía se circunscribe al ámbito local, aunque se aprecian diferentes descargas y consultas desde otras ciudades, comunidades y países, hecho que nos sorprende, ya que no se ha realizado una difusión del mismo (véase tabla 5).

Países con más consultas	Total	Ciudades con más consultas	Total
España	1303	Sevilla	261
Estados Unidos	56	Madrid	103
República Dominicana	21	Málaga	39
México	21	Dos Hermanas	38
Argentina	19	Barcelona	32
Ecuador	18	Los Palacios y Villafranca	25
Colombia	15	La Puebla De Cazalla	23
Reino Unido	12	El Viso Del Alcor	18
Irlanda	12	Zaragoza	17
Alemania	10	Valencia	16

Tabla 5. Datos extraídos del servicio IdUS a fecha de 20/02/2019.

Pese a todo tenemos que decir que los resultados expuestos en este punto distan aún mucho de ser concluyentes debido al poco lapso de tiempo estudiado y resultará difícil profundizar en los mismos, ya que aunque pretendemos mantener la continuidad del análisis apoyándonos en los recursos estadísticos de la Universidad de Sevilla a partir de la Secretaría Virtual y al sistema de encuestas de evaluación del profesorado de dicha universidad, así como de los datos facilitados por IdUs, deberemos introducir nuevas variables, pues el proyecto sigue en expansión.

Las convocatorias de ayudas de los planes de innovación docentes de la Universidad de Sevilla son un recurso a la vez que un motor de cambio, ya que en los últimos dos años, tras la finalización del proyecto de edición del libro, hemos conseguido la obtención de dos proyectos más, los cuales se engarzan directamente con la ampliación de este manual digital en busca de convertirlo en material multimedia.

En la convocatoria de 2017/18 con la ayuda del técnico Rodolfo Domínguez Petit, hemos incorporado materiales lúdicos a nuestra metodología docente por medio del diseño de diferentes secuencias de preguntas respuestas por medio

de la aplicación Kahoot, así mismo se ha diseñado el blog antes referido, así como el canal de YouTube «Fundamentos de Historia» en (<<https://www.youtube.com/channel/UC1c4kHIKTb-PMbvQYezellw>>, véase ilustración 3), en el cual hemos alojado diversos videos que se han incrustado en el programa Kahoot para enriquecerlo, dotando a las preguntas de un entorno visual, una descripción de las mismas y una explicación de las respuestas relacionadas con los contenidos del manual. Aún hay cuestiones que pulir, como el excesivo peso del archivo, así como su formato, no obstante, el siguiente paso en este camino es habilitar un nuevo archivo, con enlaces e inclusión de estos nuevos materiales, así como la incorporación de otros nuevos a modo de elementos multimedia que enriquezcan los contenidos y que permitan la interacción entre el alumnado y el manual.

Este proyecto es solo parte de una propuesta de solución pedagógica global con la que adaptarse a la nueva realidad, que poco a poco altera la realidad de lo que sucede en el aula, ya también en la educación superior universitaria. Nuestros alumnados han cambiado y es hora de que evolucionemos junto a ellos, a fin de darle un futuro, no solo a lo que desde nuestra parte corresponda a su formación, sino también a nuestra realidad didáctica, que parece estar en peligro de desdibujarse o incluso de desaparecer. Debemos generar alternativas para la enseñanza a nivel universitario y la divulgación de la Historia. Es nuestro deber como historiadores y educadores encontrar un equilibrio entre la transmisión y estudio de la historia y las necesidades de nuestro alumnado. Así, pretendemos con esta aportación promover un cambio que en nuestro caso no queda solo en una modernización de los materiales, sino que en realidad consiste en acometer una búsqueda por adaptar en nuestras clases las nuevas metodologías como la gamificación y los juegos de roles, estrategias que hemos comenzado a incorporar y esperamos poder seguir evaluando con el fin de mejorar nuestra docencia.

Notas	Alumnos 2014/2015		Alumnos 2015/2016		Alumnos 2016/2017	
	Grupo	Muestra	Grupo	Muestra	Grupo	Muestra
No presentados	45	6	47	18	22	13
Suspenso	32	10	29	11	29	15
Aprobado	22	27	16	13	12	17
Notable	32	7	76	14	51	18
Sobresaliente	2	1	19	1	14	0
Matrícula de Honor	6	2	4	3	6	1

Tabla 6. Comparativa de resultados académicos entre grupos y muestra. Cursos 2014 a 2017.

7. ANEXO I - IMÁGENES

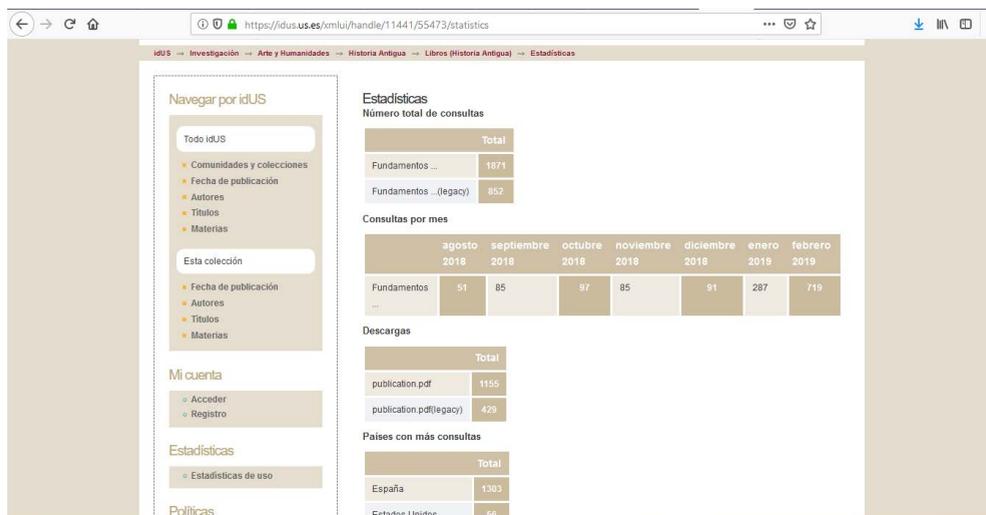


Ilustración 1. Captura de pantalla con estadísticas alojadas en IdUS sobre el libro *Fundamentos de Historia: Historia Antigua y Medieval de España*. <<https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/55473/statistics>>. Consulta 20/02/2019.



Ilustración 2. Captura de pantalla de la versión digital del manual *Fundamentos de Historia: Historia Antigua y Medieval de España* (Lozano Gómez, Álvarez-Osorio Rivas y Sánchez Domínguez, 2017).

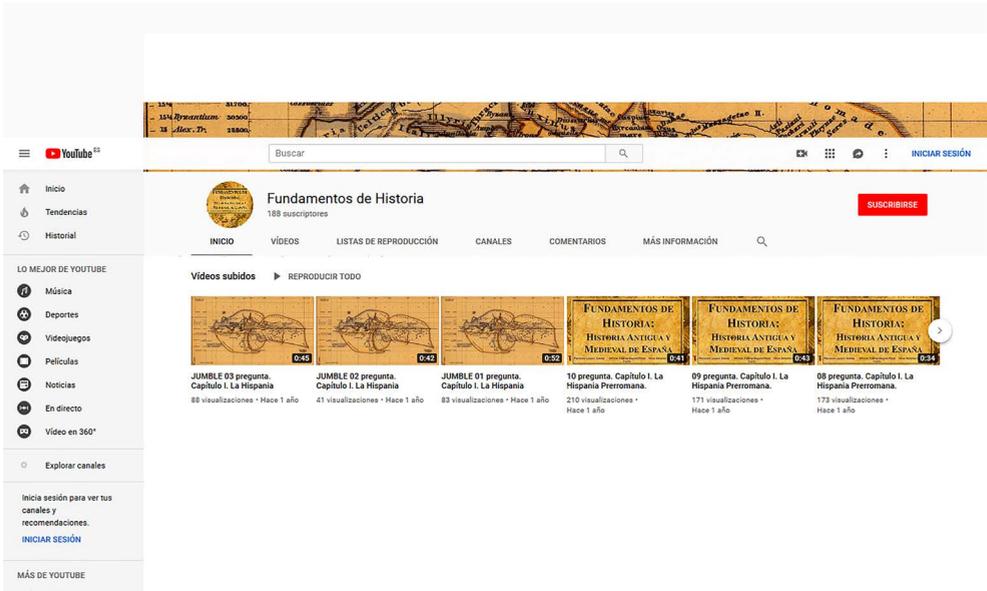


Ilustración 3. Canal de YouTube «Fundamentos de Historia». Consulta 21/02/2019.

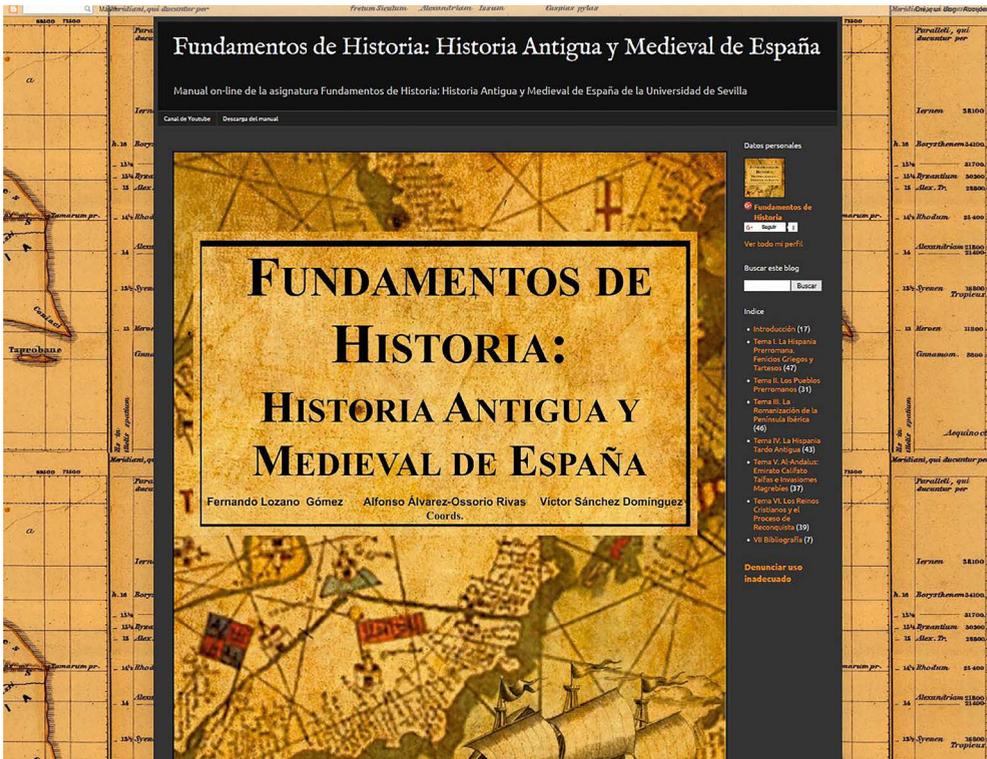


Ilustración 4. Captura de pantalla «Blog Fundamentos de Historia». <<https://fthantiguaymedieval.blogspot.com/>>. Consulta 19/02/2019.

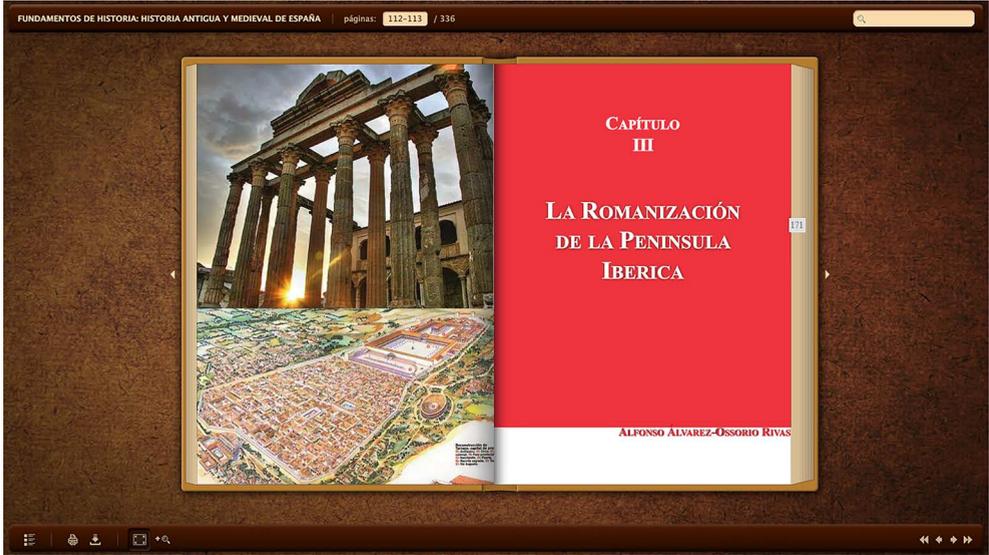


Ilustración 5. Captura de pantalla de comienzo de capítulo con imágenes emblemáticas.

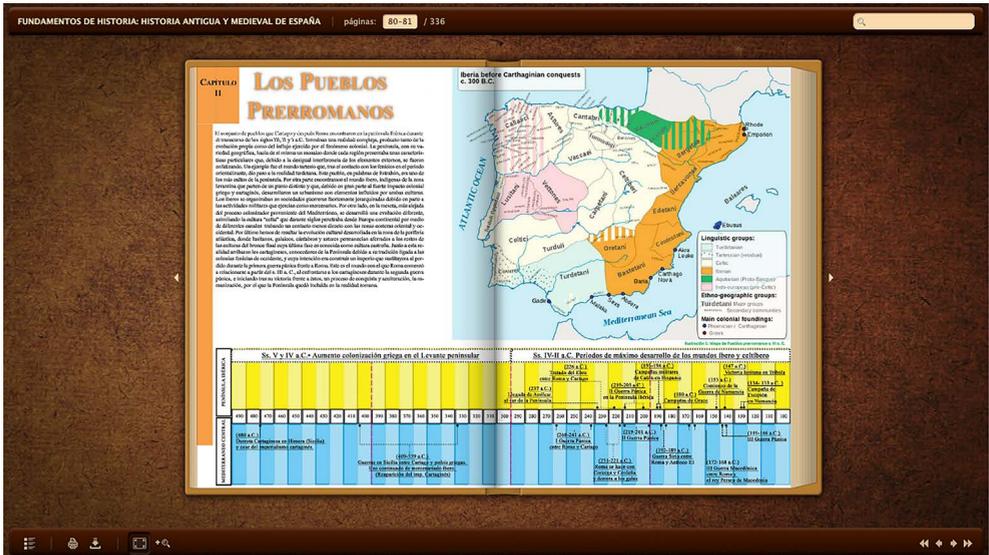


Ilustración 6. Captura de pantalla con ejemplo de introducción de capítulo con mapas y eje cronológico.

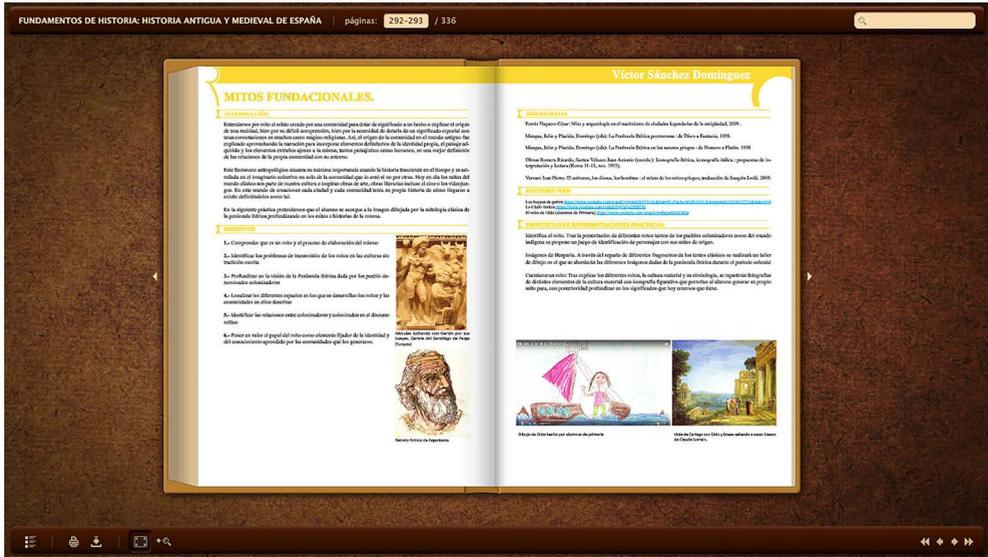


Ilustración 7. Captura de pantalla con ejemplo de materiales para elaboración de prácticas de programación de unidades didácticas.



Ilustración 8. Captura de pantalla con ejemplo de interior de capítulo con imágenes, mapas, cuadros textuales y otros elementos.

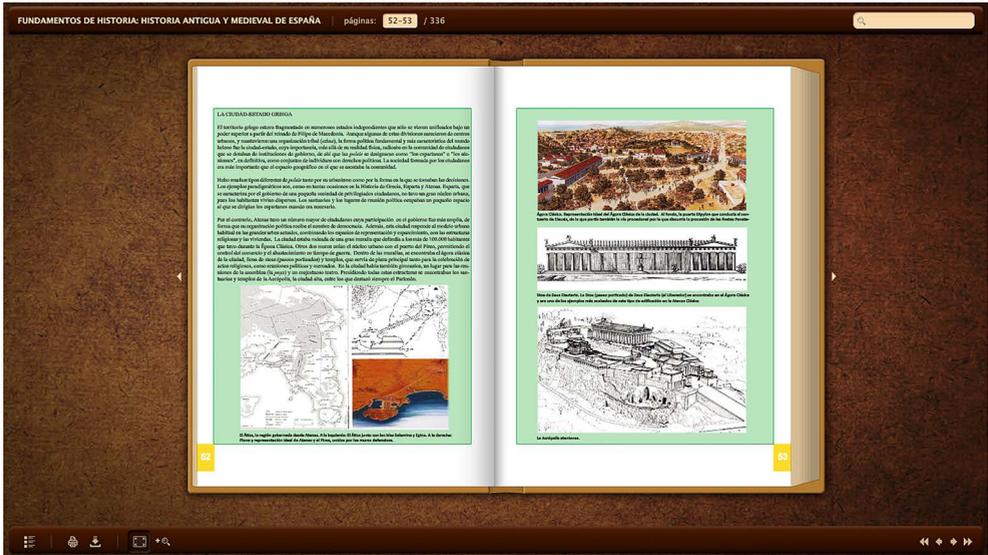


Ilustración 9. Captura de pantalla con ejemplo de *dossier* temático.

8. ANEXO II - ENCUESTA PROYECTO

1.- Los principales colonizadores del sur de la Península Ibérica antes de nuestra era fueron:

- A) Los fenicios. X
- B) Los griegos.
- C) Los etruscos.

2.- Las principales motivaciones de la colonización fenicia fueron:

- A) El comercio y la obtención de materias primas. X
- B) Constituir un imperio en esta región.
- C) La conversión religiosa de la población autóctona.

3.- La principal civilización indígena del sur de la Península Ibérica durante las colonizaciones fue:

- A) Tartessos. X
- B) Numancia.
- C) Vetones.

4.- Los fenicios fundaron, entre otras, una importante ciudad en el norte de África que, a la larga, también estaría presente en la Península Ibérica. Se trata de:

- A) Cirene.
- B) Alejandría.
- C) Cartago. X

5.- El contacto de las élites indígenas con los colonizadores provocó:

- A) Su desaparición.
- B) Su aculturación y sofisticación. X
- C) Una profunda decadencia cultural.

6.- Numancia es una ciudad:

- A) Ibérica.
- B) Celta.
- C) Celtíbera. X

7.- ¿Quiénes combatieron en la Segunda Guerra Púnica?

- A) Romanos y cartagineses. X
- B) Romanos y griegos.
- C) Cartagineses y fenicios.

8.- Viriato fue un caudillo:

- A) Visigodo.
- B) Ibérico.
- C) Lusitano.

9.- ¿Cuál es el nombre de la primera fundación romana en Hispania?

- A) Hispalis.
- B) Itálica.
- C) Tarraco.

10.- ¿Cuál era la capital de la Bética?

- A) Corduba.
- B) Hispalis.
- C) Emerita Augusta.

11.- El emperador romano Augusto dividió la Península Ibérica en tres provincias:

- A) Gallaecia, Lusitania y Bética.
- B) Hispania Citerior, Tingitania y Bética.
- C) Lusitania, Bética y Tarraconensis.

12.- ¿Qué diferenciaba a las provincias senatoriales de las imperiales?

- A) La presencia de legiones acantonadas en el territorio.
- B) La existencia de minas de oro.
- C) La existencia de colonias romanas.

13.- ¿Cuáles de los siguientes productos y materias primas se exportaron abundantemente de Hispania durante el Imperio romano?

- A) Aceite de oliva y salazones.
- B) Naranjas y estaño.
- C) Trigo y vino.

14.- ¿Qué dos emperadores del siglo II d.C. pertenecieron a familias de Itálica?

- A) Agripa y Augusto.
- B) Adriano y Trajano.
- C) Marco Aurelio y Trajano.

15.- ¿Qué tres escritores romanos pertenecieron a familias de Hispania?

- A) Tito Livio, Horacio y Virgilio.
- B) Séneca, Tito Livio y Lucano.
- C) Lucano, Séneca y Marcial.

16.- ¿Cuál de los siguientes pueblos bárbaros no se asentó en la península ibérica?

- A) Los suevos.
- B) Los visigodos.
- C) Los sajones. X

17.- ¿Cuál de los siguientes emperadores tuvo orígenes hispanos?

- A) Teodosio. X
- B) Constantino.
- C) Galerio.

18.- ¿Cuál de estas religiones profesaban los visigodos cuando llegaron a la península Ibérica?

- A) El islam.
- B) El cristianismo arriano. X
- C) El judaísmo.

19.- ¿Cuál de las siguientes potencias no cohabitó con el mundo visigodo en la península ibérica?

- A) El imperio bizantino.
- B) El reino suevo.
- C) El reino franco. X

20.- ¿Con qué batalla comenzó la conquista musulmana de la Península Ibérica?

- A) Covadonga.
- B) Guadalete. X
- C) Navas de Tolosa.

21.- La capital administrativa del Califato andalusí estaba en:

- A) Toledo.
- B) Sevilla.
- C) Córdoba. X

22.- La dinastía que gobernó Granada hasta su toma en 1491 se llamaba:

- A) Omeya.
- B) Abásida.
- C) Nazarí. X

23.- La Giralda de Sevilla pertenece al estilo:

- A) Almohade. X
- B) Andalusí.
- C) Magrebí.

24.- Las divisiones administrativas del territorio de Al-Andalus se denominan:

- A) Provincias.
- B) Emiratos.
- C) Coras. X

25.- El centro de mercado en una ciudad andalusí se denomina:

- A) Foro.
- B) Plaza.
- C) Zoco. X

26.- Cómo se llamaban los territorios controlados por Carlomagno en la Península Ibérica?

- A) Marca Franca.
- B) Marca Hispánica. X
- C) Condados Catalanes.

27.- ¿Cuál fue el primero de los reinos cristianos peninsulares?

- A) Asturias. X
- B) León.
- C) Castilla.

28.- ¿Cómo se denomina a los musulmanes que permanecieron viviendo en los territorios conquistados por los cristianos?

- A) Almogáraves.
- B) Almohades.
- C) Mudéjares. X

29.- ¿Qué nombre recibía el gremio de los pastores y ganaderos castellanos creado por Alfonso X?

- A) Honrado Concejo de la Mesta. X
- B) Casa de Ganaderos de Zaragoza.
- C) Cofradía de Ganaderos de Castilla.

30.- ¿Cuál fue el motor económico de Castilla tras la gran crisis del s. XIV?

- A) El cultivo del olivar y el comercio de aceite.
- B) La minería y comercio del hierro.
- C) La producción y comercio de lana. X

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, J. (dir.). (2007). *Entre fenicios y visigodos: la Historia Antigua de la Península Ibérica*. España: La Esfera de los Libros.
- Álvarez, Melero, A., Álvarez-Ossorio, Rivas, A., Cidoncha, Redondo, F., y Sánchez Domínguez, V. (2017). El uso del Kahoot y del Jumble como herramienta de trabajo para la enseñanza para la Historia Antigua y Medieval de España. En M. Rodríguez Lopez y R. Anguita Martínez (coords.), *Innovaciones en el aprendizaje con tecnologías digitales* (pp. 97-108). Camas: Egregius.
- Barceló, P. y Ferrer, J. J. (2007). *Historia de la Hispania romana*. Madrid: Alianza
- Buzón García O. (ed.). (2018). *Innovación y tendencias educativas: un camino hacia nuevas formas de aprendizaje*. Camas: Egregius.
- Caballero Oliver, J. D. (2000). *Didáctica de las Ciencias Sociales para profesores de Educación Secundaria*. Sevilla: MAD.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.
- García de Cortázar, F. y González Vesga, J. M. (2009). *Breve Historia de España*. Madrid: Alianza.
- Hernández Cardona, F. X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales Geografía e Historia*. Barcelona: Graò.
- Lozano Gómez, F. (2013). *Roma domina el mundo*. Collection Historia. National Geographic. Barcelona: The National Geographic Society.
- Lozano Gómez, F., Álvarez-Ossorio Rivas, A. y Sánchez Domínguez, V. (2017). *Fundamentos de Historia. Historia Antigua y Medieval de España*. Sevilla: Servicio de Audiovisuales Universidad de Sevilla.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer*, 94(2), pp. 273-285.
- Mitre, E. (1979). *La España medieval: sociedades, estados, culturas*. Madrid: Istmo.
- Porlan, R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

- Rivas Rivas, F. A. y Álvarez-Ossorio Rivas, A. (2006). *Una Ventana al Pasado. Historia de Bollullos de la Mitación*. Sevilla: Padilla Libros Editores y Libreros.
- Rodríguez López, M. y Anguita Martínez, R. (coords.). (2018). *Innovaciones en el aprendizaje con tecnologías digitales*. Camas: Egregius.
- Salinas de Frías, M. (2006). *Los pueblos prerromanos de la península ibérica*. Madrid: Akal.
- Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A., Alarcón Hernández, C. y Lozano Gómez F. (2018). Innovación didáctica de la Historia: del manual al libro 2.0. Nuevos modelos de educación para nuevas necesidades educativas. En O. Buzón García (ed.), *Innovación y tendencias educativas: un camino hacia nuevas formas de aprendizaje* (pp. 161-185). Camas: Egregius.
- Suárez Fernández, L. (1986). *Historia de España Antigua y Media*. Madrid: Rialp.
- Trepat, C. A. y Comes, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Graò.



LA VISIBILIDAD DE LO COTIDIANO. DIDÁCTICA, HISTORIA Y FUENTES DOCUMENTALES PARA EL ESTUDIO DE LA VIDA UNIVERSITARIA EN LA SALAMANCA MODERNA

*The Quotidian Visibility. Didactics, History and Documentary Sources
to Study University Life in Salamanca at Early Modern Age*

Francisco Javier Rubio-Muñoz

kopolo@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 11/06/2019

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo el empleo de las fuentes primarias como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia. Hasta hace pocos años la importancia de los archivos históricos para la investigación teórica en el ámbito de las Humanidades había eclipsado su potencial didáctico. Una de las causas ha sido la existencia de ideas preconcebidas en el tratamiento y el uso de las fuentes documentales, si bien se han producido cambios. Actualmente, en el proceso de construcción del pasado se trasciende de los espacios y usos tradicionales de las fuentes generando, con ello, una nueva cultura histórica. Teniendo en cuenta este contexto, se propone acercar y utilizar el patrimonio histórico documental en las aulas con una finalidad didáctica. La metodología se basa en el itinerario didáctico por un archivo histórico aprovechando las múltiples opciones que ofrecen estos espacios para el aprendizaje constructivo de la Historia. El contexto educativo que promueve el aprendizaje deja de ser el aula y el centro para pasar a ocupar un espacio distinto, el archivo, a través de un contacto directo con las fuentes históricas en el que se prescinde de filtros como el libro de texto. Este hecho constituye uno de sus atractivos principales, unido al componente esencialmente práctico, un aspecto que, en el caso de la enseñanza de la Historia, resulta difícil de lograr.

Palabras clave: Archivos; didáctica; Historia; Universidad de Salamanca; vida cotidiana estudiantil; Edad Moderna.

Abstract: This paper aims to use historical documents from archives as a resource in the teaching History. The importance of historical archives for theoretical research in Humanities has overshadowed its didactic potential until a few years ago. One of the causes has been the existence of preconceived ideas in the treatment, use and research on primary sources. Fortunately, agents involved in the construction of the past have changed, transcending space and traditional uses of historical sources and creating thereby a new historical culture. Considering this context, the approach and didactic use of historical documents heritage in the classrooms is proposed. Methodology is based on the educational itinerary through an historical archive taking advantage of multiple options for constructive learning of history offered by these spaces. The educational context that promotes learning is no longer the classroom: it occupies a different space instead, the archive. The objective is to produce direct contact with historical sources in which filters such as textbooks are dispensed with. This fact is one of its main attractions, along with the essentially practical component, an aspect that, in case of teaching history, it is generally difficult to achieve.

Keywords: Archives; Didactics; History; University of Salamanca; quotidian student life; Early Modern Age.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Fuentes para la historia de la vida cotidiana estudiantil en la Edad Moderna: el testamento. 4. ¿Cómo acercar al alumnado a los archivos? Una propuesta didáctica a través de la vida cotidiana estudiantil en la Edad Moderna. 4.1. Fase introductoria. 4.2. Propuesta de trabajo de indagación y empatía histórica. 4.3. Propuesta de itinerario didáctico. 4.4. Propuesta de análisis de fuentes: el testamento estudiantil. 4.5. Propuesta de taller paleográfico: elaboración de un testamento estudiantil. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Las dificultades que actualmente presenta una disciplina como la Historia están muy relacionadas con la falta de entendimiento de los procesos históricos, como ha demostrado la dilatada trayectoria investigadora de Fontana, Prats o Pagès, entre otros. Los alumnos suelen tener problemas para empatizar con los modos de vida del pasado, algo que se agrava con el corsé que supone el currículo escolar en relación a ciertos temas. Efectivamente, la legislación educativa sobre los contenidos poco o nada dice acerca de cuestiones tan relevantes como la vida cotidiana de las sociedades pretéritas. Son, por tanto, elementos invisibles que, sin embargo, pueden y deben ser tratados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

Por otro lado, la falta de empatía del alumnado, que generalmente posee una concepción *mamotrética* sobre la Historia, puede ser explicada en parte por el desconocimiento de las fuentes —principalmente documentales, aunque no solo— sobre las que se construye el conocimiento histórico. Por esta razón, es indispensable poner de relieve la materia prima sobre la que la sociedad actual debe aprender del ayer para entender el hoy y comprender el mañana.

En las páginas que siguen se pretende, precisamente, abordar simultáneamente ambas cuestiones, es decir, hacer visibles temas cotidianos a través de una in-

roducción de las fuentes documentales del pasado en las aulas. Un pasado que puede estar muy próximo al presente, algo que, por ejemplo, ocurre en centros educativos como las universidades. Y es que el mundo estudiantil es inherente a la evolución de las instituciones de educación superior, un hecho que puede servir de excusa para hacer de la empatía un arma de seducción que acerque la Historia a los discentes.

No en vano, la dilatada trayectoria histórica de algunas universidades como la de Salamanca —que centrará esta propuesta— traspasa años, decenios y siglos. Concretamente ocho centurias de cambios, pero también de continuidad, entre las que se dieron periodos de florecimiento y de decadencia. Así, del Estudio Salmantino ha quedado una imagen de esplendor durante la primera parte de la Edad Moderna, momento en que se convirtió en la institución de educación superior más importante de Europa. No se puede por menos que dar a conocer, desde la didáctica de la Historia, algunos de sus entresijos.

Hasta hace pocos años la importancia de los archivos históricos para la investigación teórica en el ámbito de las Humanidades había eclipsado su potencial didáctico. Una de las causas ha sido la existencia de ideas preconcebidas en el tratamiento, el uso y la investigación de las fuentes documentales. En consecuencia, la labor en los archivos se venía asociando habitualmente a dos figuras: la del archivero, cuyo trabajo transita por la paciencia y el silencio necesarios para mantener y clasificar los documentos; y la del historiador, quien, en calidad de investigador, utiliza las fuentes escritas para entender la Historia. Aunque todavía predomina esta visión clásica, poco a poco se han ido rompiendo los esquemas. Actualmente, en el proceso de construcción del pasado se trasciende de los espacios y usos tradicionales de las fuentes generando, con ello, una nueva cultura histórica.

2. MARCO TEÓRICO

El diálogo entre archivos y aulas para el estudio de la Historia ha ido reforzándose a lo largo de los últimos años, pasando desde tímidos acercamientos a la consolidación de proyectos colectivos. De este modo, las primeras investigaciones sobre la enseñanza de la Historia en torno a los archivos tenían un carácter disperso al terminar el siglo xx, si bien existían precedentes en torno a grupos de investigación surgidos a finales de los setenta. Fue el caso de *Germanía-75*, en la línea de la historiografía marxista, e *Historia 13-16* siguiendo la *New History* (Prats, 1989, pp. 201-210; Sallés, 2010, pp. 5, 10), que propugnaban imitar en las aulas la metodología del historiador. Ya a finales de los noventa fueron surgiendo algunas reflexiones generales sobre el tema, tanto en el ámbito europeo (Walne, 1985), como en el marco español, como son las de Pagès y Santisteban (1994, pp. 109-165), González (1994, pp. 65-71) o Estepa (1995, pp. 55-72; 2004, pp. 33-46).

No obstante, las investigaciones enfocadas en los usos didácticos de archivos locales españoles son más numerosas, de modo que su tratamiento se hace bien desde el punto de vista de la propia institución o bien desde algunas de sus fuentes. En esta línea pueden destacarse algunos ejemplos como el de González y Martín (1995), sobre el Archivo Municipal de La Laguna, o el de Sebastiá y Blanes (1999) y Sebastiá (2001), quienes proponen algunas actividades por medio de archivos municipales valencianos en relación con el currículo de Educación Primaria, ESO y Bachillerato. Martínez y Ponce (2003, pp. 475-488), por su parte, presentan una propuesta muy concreta basada en una única fuente para estudiar el fenómeno repoblador en Almería a finales del siglo xvi. En el caso de Fernández y González (2003, pp. 555-568), se aboga por el uso didáctico de diversa documentación procedente de varios archivos de Cuenca, estableciendo algunos modelos de trabajo. Estos modelos de trabajo se elaboran a través de ejemplos seleccionados y transcritos previamente por el profesor. Además, los autores analizan situaciones y problemas del pasado mediante casuística inquisitorial y judicial.

La consolidación de esta trayectoria tuvo su eco hace más de tres lustros, momento en el que alcanzó una mayor difusión a través de grupos consolidados. La Universidad de Barcelona alberga uno de los núcleos impulsores de una línea de investigación que articula la didáctica de las Ciencias Sociales y las fuentes de archivo; es el caso de Gemma Tribó y su equipo de *Arxididàctica*. Su ámbito de actuación se circunscribe principalmente a Cataluña, en donde, partiendo de trabajos previos como el de Pagès y Santisteban (1994) han explorado las posibilidades de colaboración entre universidad, archivos y centros escolares, con notables resultados. Así, las *Jornades Educació-Arxius* del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona son fruto de esta vía de trabajo, cuya síntesis se encuentra en algunas publicaciones como las de Tribó (2002, 2006). Algunos de los caminos emprendidos inciden, entre otros aspectos, en las posibilidades de la investigación sobre Historia local en las aulas dentro del paradigma humanista-ecológico, el currículum escolar y los archivos o la potencialidad didáctica de las fuentes (Tribó, 2005, pp. 67-82, 107-124, 149-170). En esta línea Serrat (2002, pp. 27-36) consideraba los archivos como entornos de aprendizaje destacando algunas posibilidades de trabajo.

La madurez del alumnado es un punto clave para una intervención didáctica más eficaz, de modo que los niveles de bachillerato y universidad están centrando las últimas propuestas. Por citar algunas experiencias recientes, Reina (2009) explora la Historia de España en Bachillerato, el mismo sector del alumnado que centra la experiencia de Prieto, Gómez y Miralles (2013, pp. 1-14), aunque, en este caso, utilizan como fuentes libros parroquiales del siglo xix. Moreno (2016, pp. 64-68) tomó como fuente el Catastro de Ensenada en el grado de Magisterio en Educación Primaria, mientras García-Morís (2016, pp. 71-85) enfocaba el trabajo en las aulas con documentación demográfica de la Edad Moderna.

Hay que señalar que, paralelamente a esta eclosión de trabajos, también se ha generado un pensamiento reflexivo sobre las opciones y limitaciones del uso de las fuentes documentales y los archivos en la educación. Al analizar las propuestas didácticas han surgido nuevas cuestiones acerca del papel de archiveros, profesores y escolares (Vicente y Estepa, 2012, pp. 2002-2017), o las posibilidades con el tratamiento digital de la documentación histórica, como señalaba Cerdá (2010, pp. 85-97). Por lo tanto, el empleo de fuentes documentales en la enseñanza de la Historia no es un tema inexplorado; así lo demuestran los paulatinos progresos en las relaciones entre las instituciones archivísticas y educativas. No obstante, todavía dista de ser un tema recurrente por el docente, debido, en gran parte, a la necesidad de conocimientos bastante especializados, disponibilidad y existencia de archivos en el entorno escolar, etc.

Santacana (2002, pp. 7-88) mencionaba acertadamente que los tres grandes problemas que ofrece el alumnado a la hora de comprender la Historia son: el uso de la Historia como justificante ideológico; el sentimiento de que la Historia les es ajena y poco útil, y la concepción de que se trata de un corpus teórico que debe aprender por imposición del profesor, asumiendo la identificación de aprender con memorizar. En relación con estas dificultades, la propuesta que se presenta tiene como objetivo principal acercar a los alumnos al pasado de una forma diferente a la habitual, dando lugar a un aprendizaje significativo. Precisamente Fernández y González (2003, p. 555) inciden sobre esta idea que relaciona los archivos con la enseñanza de la Historia, ya que surge un interés por el alumnado que permite la reflexión, el enunciado de hipótesis y la creación de una conciencia crítica y autónoma que, en suma, sienta las bases del conocimiento del pasado.

La utilización en el aula de fuentes primarias, siguiendo a Pagès y Santisteban (2010, p. 297), contribuye al conocimiento de la Historia superando la estructura de los libros de texto, además de que el estudiante, añaden Prats y Santacana (2011), es protagonista en la fabricación del conocimiento histórico. Así pues, la didáctica de la Historia pasa por acercar el estudio de los tiempos pretéritos a los alumnos, de tal modo que se hace necesario transmitir una idea dinámica sobre la forma en que el pasado ha llegado hasta nosotros.

En definitiva, esta propuesta tiene como principal objetivo el empleo de las fuentes documentales como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia. Se pretende que los alumnos comprendan la importancia de las fuentes y los métodos de investigación que utilizan los historiadores, convirtiéndose en la excusa para que se acerquen a una parcela del pasado que queda invisibilizado; en este caso, la vida cotidiana estudiantil en la Universidad de Salamanca durante su periodo clásico o de esplendor (la Edad Moderna). Teniendo en cuenta este contexto, se propone abordar el tratamiento didáctico del patrimonio histórico documental relacionado con la Universidad de Salamanca a través de una fuente que, paradójicamente, no se encuentra entre los muros universitarios.

3. FUENTES PARA LA HISTORIA DE LA VIDA COTIDIANA ESTUDIANTIL EN LA EDAD MODERNA: EL TESTAMENTO

La Universidad de Salamanca, fundada por Alfonso IX en 1218, fue uno de los centros educativos superiores más notables de la Monarquía Hispánica durante gran parte de la Edad Moderna. En este sentido, los estudios jurídicos salmantinos abastecieron de letrados al aparato burocrático del Estado, a la vez que suponía una forma de ascenso social: la llamada promoción por las letras (Pelorson, 2008; Rodríguez-San Pedro, 1986). Del mismo modo, la importancia del colectivo discente para la ciudad de Salamanca y su Universidad queda ilustrada en el hecho de que existían, en la segunda mitad del siglo xvi, más de 7 000 estudiantes en una ciudad de unos 24 000 habitantes, lo cual supone casi un tercio de su población; un grupo social, por cierto, muy superior al de otras grandes universidades españolas de la época, como eran Alcalá y Valladolid, con 3 200 y 1 300 matriculados respectivamente hacia 1580 (Kagan, 1986).

En cuanto a la vida cotidiana estudiantil durante el periodo moderno, existen trabajos sobre la sociología histórica de los escolares que hoy en día constituyen una línea de investigación abierta, los cuales se centran en las características del estudiantado, sus modos de vida (Rodríguez-San Pedro y Polo, 2001; Torremocha, 1998, 2012; Polo, 1991) o el análisis de las naciones o grupos de estudiantes según su procedencia geográfica (Rodríguez-San Pedro, 2001; Rubio-Muñoz, 2014) entre otros temas. También son novedosos algunos enfoques como el acercamiento a la vida cotidiana estudiantil a través de sus actitudes ante la vida y la muerte en la Edad Moderna, aspectos que se pueden abordar a partir de las fuentes notariales, es decir, la documentación generada por los escribanos (Rubio-Muñoz, 2016).

En el caso salmantino, la producción documental de los escribanos o notarios públicos de la Edad Moderna se conserva el Archivo Histórico Provincial de Salamanca. Esta institución iniciaba su andadura en el Palacio de Anaya de Salamanca allá por 1931. Tras los años de la Guerra Civil, en el que el archivo queda en un estado lamentable, y los años 40 del siglo xx, cuando sufre un incendio, es trasladado al edificio de las Escuelas Menores, perteneciente a la Universidad de Salamanca. Tampoco tendría aquí el mejor de los destinos, de modo que, a medida que el archivo fue recogiendo documentos de variada índole según la legislación estatal y, por tanto, el volumen de fondos era cada vez mayor, estos se fueron repartiendo por varios edificios. Tras varias décadas de avatares y cambios de destino, se crea un edificio ex profeso para albergar la documentación en 1992, si bien no se pondría en marcha hasta pasados seis años en los que hubo que acondicionar sus instalaciones. Actualmente destaca el servicio de difusión cultural y educativa del archivo, que organiza visitas guiadas y actividades pedagógicas en colaboración con centros e instituciones culturales. Además, las instalaciones del archivo cuentan, aparte de los espacios dedicados al depósito y los despachos del personal, con sala de investi-

gadores, aula didáctica, sala de exposiciones y conferencias, laboratorio de restauración, espacios de reprografía...

Hay que mencionar que el fondo más voluminoso del Archivo Histórico Provincial de Salamanca es la documentación procedente de la Delegación de Hacienda (Catastro de Ensenada, Contaduría, etc.), si bien los protocolos notariales, tanto por volumen y antigüedad como por ser los más consultados, constituyen uno de los conjuntos más importantes. Este tipo de documentación es susceptible de ser utilizada como recurso didáctico de tal manera que los alumnos puedan comprender los modos de vida de personas comunes y semejantes a ellos que existieron más de cuatro siglos atrás.

Dentro de la documentación notarial, el testamento, en tanto que es un documento redactado en primera persona, ofrece una visión muy atractiva para el estudio retrospectivo de la vida cotidiana no solo del individuo que lo otorga, sino también de los seres humanos que le rodearon. Además, es válido para entender el imaginario acerca de la muerte y, en suma, del contexto de individuos casi anónimos que pasan de puntillas por la Historia. Existen varios tipos de testamento, siendo lo frecuente entre los estudiantes los testamentos abiertos o nuncupativos, a los que se puede añadir un codicilo o documento que modifica alguna de las mandas testamentarias, y menos común los testamentos cerrados o *in scriptis*, al cual acompaña la firma de siete testigos, y en ocasiones la petición de apertura ante las autoridades (Lorenzo, 1991). En este caso varios testigos son llamados a declarar acerca de la identidad del fallecido, dando a veces detalles de las circunstancias de la muerte, sus vínculos, etc. También son interesantes los inventarios *post mortem*, un documento que detalla las posesiones del difunto.

El valor de esta fuente documental para el estudio de la vida cotidiana es enorme ya que el momento de afrontar el final de la vida se convierte en una pequeña autobiografía que da cuenta de aspectos sociales, económicos y culturales:

- Las relaciones sociales se pueden clasificar en función del parentesco, el paisanaje y la amistad. Estos vínculos son interpretables en muchas ocasiones en un plano de igualdad —no faltan alusiones al compañero de estudios—, pero a veces denotan un clientelismo no solo con profesores, sino también entre los propios estudiantes; por ejemplo, aquellos estudiantes con menos recursos entrasen a servir a los que eran más acaudalados (Rodríguez-San Pedro y Polo, 2001).
- En el plano económico es posible investigar en el nivel de vida de los estudiantes; dónde vivían y con quién; qué bienes poseían; qué deudas tenían; a quién prestaban, etc.
- A nivel cultural, el hecho de que los testamentos sean testimonios personales invita a indagar en la intrahistoria de los sentimientos, temores, vínculos ocultos, religiosidad,... así como la formación cultural a través de sus bibliotecas.

4. ¿CÓMO ACERCAR AL ALUMNADO A LOS ARCHIVOS? UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA VIDA COTIDIANA ESTUDIANTIL EN LA EDAD MODERNA

La variedad de temas que pueden tratarse a través de los testamentos hace que, *a priori*, resulten sugerentes para llevarlos al aula. Ahora bien, el tratamiento didáctico de esta fuente implica utilizar una metodología en la que el alumno consiga un aprendizaje significativo a través de la empatía con los modos de vida del pasado. En este sentido, el docente es consciente de que el conocimiento histórico no resulta, con bastante frecuencia, un elemento atractivo para los alumnos; razón de más para que, como educadores, se empleen metodologías diversas que puedan captar su interés. La Historia es un conocimiento en construcción, por tanto, su acercamiento en las aulas debe realizarse desde estrategias que incluyan la indagación como parte de la metodología de los historiadores, superando el carácter erudito o curioso para considerarse como ciencia social (Prats y Santacana, 2011, p. 18).

Una de las metodologías más efectivas a la hora de enseñar Historia es la interactiva, dentro de la cual el método de indagación dota a los alumnos de estrategias individuales encaminadas a producir un aprendizaje por descubrimiento; sería, por tanto, un método inductivo (Quinquer, 1997, pp. 100, 114). En este sentido, la investigación-acción, dentro del aprendizaje por indagación, sostiene que la construcción del conocimiento es llevada a cabo por el alumno dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Elliot, 2000; Latorre, 2003). Aplicado al tratamiento didáctico de la fuente documental indicada, se darían varias etapas sucesivas:

- propuesta de un tema de trabajo a los estudiantes;
- planificación las tareas necesarias para lograr los objetivos;
- ejecución;
- presentación;
- evaluación del proceso y del resultado.

La empatía histórica juega un papel crucial en el desarrollo del proyecto, ya que la imaginación es un arma poderosa, si bien, a su vez, esta debe ser alimentada por elementos tangibles (Serrat, 2002, pp. 27-29). En este sentido, la empatía histórica puede trabajarse a través de los archivos y las fuentes documentales dado que estos se configuran como entornos de aprendizaje muy útiles para tratar diferentes contenidos conceptuales y procedimentales que normalmente quedan invisibilizados en la enseñanza de la Historia. Se trata, en fin, de trasladar al alumno al pasado por medio de una especie de viaje en el tiempo que culmina con la elaboración de un documento primario.

Para lograr que los alumnos empaticen es indispensable que se trasladen al lugar donde se alojan las fuentes históricas. Por esta razón, el itinerario didáctico por el archivo puede incluirse aprovechando las múltiples opciones que ofrecen estos espacios para el aprendizaje constructivo de la Historia. El contexto educativo que promueve el aprendizaje deja de ser el aula para pasar a ocupar un espacio distinto, el archivo, a través de un contacto directo con las fuentes históricas en el que se prescinde de filtros como el libro de texto. Este hecho constituye uno de sus atractivos principales, unido al componente esencialmente práctico, un aspecto que, en el caso de la enseñanza de la Historia, resulta difícil de lograr. Así, el hecho de visitar un archivo histórico permite enriquecer y ampliar el léxico, al mismo tiempo que los alumnos pueden interactuar con los propios fondos documentales, utilizando algunas de las metodologías del historiador y convirtiéndose en investigadores por un día. Como se ha mencionado, con ello se desarrolla la empatía, de tal modo que, tras una experiencia de investigación fuera del aula, pueden comprender con mayor profundidad los fenómenos históricos.

Por otro lado, se trabajan casi todas las competencias a la hora de tratar las fuentes históricas y los archivos en clase, sobre todo la competencia de conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas, así como la competencia de aprender a aprender. El resto de las competencias se tratan de una forma indirecta: la competencia matemática, por ejemplo, a la hora de realizar cálculos sencillos con la cronología; la competencia digital a través del uso de recursos y fuentes de información volcadas en la red y la competencia del sentido de la iniciativa y el espíritu emprendedor, mediante el protagonismo que poseen los estudiantes, de cuya iniciativa personal depende el planteamiento y la resolución de problemas. Además, comprueban la existencia de actividades profesionales relacionadas con el conocimiento del pasado.

Hay que añadir que en los métodos interactivos el profesor asume un rol de guía que proporciona recursos y organiza el proceso; de ahí que sea necesaria cierta formación específica en materias como paleografía o diplomática que se suma al conocimiento disciplinar adquirido a lo largo del tiempo. Y es que la experiencia con documentos primarios requiere un diseño previo y cuidadoso que debe ser consensuado con el personal del archivo. No se trata de saturar a los alumnos con una batería de descripciones teóricas, sino contextualizar la actividad y tener la capacidad para resolver posibles dudas. En este ámbito de actuación, el contacto directo con los documentos –ver, tocar, oler la Historia– es muy recomendable, aunque no siempre posible. Por esta razón los recursos archivísticos en red disponibles hoy día complementan (y a veces sustituyen) el formato físico de las fuentes, en una «armonización entre tradición y modernidad» (Tribó, 2005, p. 26).

4.1. Fase introductoria

La introducción de fuentes documentales en el aula puede hacerse desde diversas perspectivas, siendo lo recomendable comenzar desde un enfoque más generalista. En él, los alumnos pueden descubrir la importancia de los documentos como elementos que generan la Historia que convencionalmente se divide en períodos. Por esta razón, sería oportuno que los jóvenes pudieran consultar directamente algunos ejemplos documentales que abarcasen desde la época medieval hasta el período contemporáneo. Después, pueden llevarse a cabo experiencias con un tipo de fuente en concreto para lograr un proceso investigador a través del método inductivo: hipótesis-análisis de fuentes-síntesis.

La propuesta puede dividirse en varias sesiones subdivididas en etapas, que parten de la introducción del tema y se indaga sobre los conocimientos previos:

- Tras conocer qué saben los alumnos sobre el tema, se realiza una visita didáctica por el Archivo Histórico Provincial de Salamanca, en donde se tendrá un contacto directo con las fuentes para así conocer la función de los documentos en la Historia.
- En segundo lugar, se les propone realizar, en grupos de trabajo, un proyecto de investigación. Este tendrá como objetivo tratar un tema invisible en el currículo educativo: «La vida cotidiana estudiantil en la Universidad de Salamanca», el cual se ubicará cronológicamente en la Edad Moderna.
- Después, tendría lugar el análisis directo con fuentes seleccionadas en el archivo, por grupos de trabajo.
- En cuarto lugar, se efectuaría un taller de paleografía y confección del soporte, con el objetivo de que puedan elaborar una fuente siguiendo la estructura formal de los ejemplos documentales examinados más a fondo en el archivo.
- Finalmente, se realiza una presentación de los resultados, antes de concluir con la evaluación final de la experiencia.

De modo introductorio se debe llevar a cabo una indagación sobre los conocimientos previos, ya que saber lo que conocen los alumnos sobre las épocas en cuestión y sobre las fuentes es muy importante para enfocar el aprendizaje constructivo en las carencias que pueden tener (Coll, 1990; Gómez, 1991). Para ello, se puede comenzar con un cuestionario en el que se aborde el concepto de fuente histórica, es decir, si tienen un concepto amplio en tanto a cualquier elemento que aporte información sobre el pasado o, en cambio, tienen una idea más particular (que haya pasado un tiempo para determinar su carácter de «histórica», o si solo se relacionan con documentos escritos, por ejemplo). También es interesante conocer si los alumnos tienen alguna noción previa de la existencia de los archivos históricos, si han visitado alguno con anterioridad o, en cambio, si desconocían la existencia de estas instituciones.

Este sondeo puede ayudar al profesor a entender el grado de conocimiento o desconocimiento acerca de los archivos, y, por consiguiente, la ausencia o presencia de visitas previas. Las posibles causas pueden vincularse a las funciones que los alumnos arrojan a un archivo, bien como un simple edificio que contiene, almacena y conserva fuentes históricas, o bien como un centro de investigación o difusión de conocimiento. Ligado a ello también puede indagarse sobre la concepción que tienen los alumnos sobre el acceso y las posibles restricciones a este tipo de lugares, es decir, si solo pueden acceder investigadores y personas acreditadas con un interés justificado o, en cambio, el acceso a los archivos es libre para cualquier ciudadano (como ocurre en el caso de los archivos públicos).

4.2. *Propuesta de trabajo de indagación y empatía histórica*

El *leitmotiv* de la propuesta y, por tanto, el tema del trabajo de indagación es el de la vida cotidiana estudiantil en la Universidad de Salamanca durante la Edad Moderna. El periodo elegido se justifica por dos razones. La primera, la escasez de documentos que han llegado a nosotros sobre la vida cotidiana antes de ese momento, lo cual haría imposible trabajar con fuentes primarias. Y no menos importante es el hecho de que en el imaginario colectivo de las formas de vida académica quedó grabado precisamente este momento en el que la institución alcanza su mayor esplendor.

La investigación-acción en la enseñanza y el aprendizaje de la Historia concibe el hecho educativo como una labor de investigación, que en este caso se hará en grupo. Lo importante es el propio proceso en sí y la reflexión en torno a cómo se llega al conocimiento del pasado y, en definitiva, a la adquisición de una conciencia histórica. Por esta razón, para llevar a cabo la investigación por parte del alumnado, el profesor debe facilitar a cada grupo un dossier de información con diversas fuentes, sumado a otras posibles lecturas recomendadas.

Siguiendo las instrucciones del profesor, cada grupo indagará sobre el tema en cuestión mediante el trabajo en equipo, de tal manera que, acudiendo a diversas fuentes, los alumnos elaborarán una síntesis diferente de las formas de vida de los estudiantes universitarios en la Edad Moderna. Así, tras recopilar la información suficiente deben escribir un pequeño trabajo de investigación en donde se plasmen las características más importantes del mundo estudiantil universitario, con temas como la vida académica, la indumentaria, el hábitat, la comida, las relaciones sociales, el nivel económico, etc. Con este trabajo, los alumnos fabrican un corpus teórico de contenidos para partir hacia la fase práctica, al tiempo que adquieren conocimientos nuevos.

No obstante, lo que suscita un mayor interés en esta parte es que, al consultar diversas fuentes y, sobre todo, al realizar un ejercicio de reflexión que supone confrontar información procedente de diversos orígenes y formatos, cada alumno y cada grupo se aproxima a la labor del historiador; algo que, sin duda, deriva en un ejercicio de empatía estimulante para iniciar la siguiente fase.

4.3. Propuesta de itinerario didáctico

El uso del itinerario didáctico para tratar aspectos históricos y culturales en las aulas cuenta con una larga trayectoria que ha demostrado su eficacia (Ávila, 2003). Como parte de la educación no formal, los itinerarios didácticos tienen numerosas ventajas, principalmente las derivadas del contacto directo con la realidad. Ello permite una observación que enlaza ideas previas con la adquisición de nuevos contenidos dentro de un aprendizaje significativo, además de contribuir a la formación de un sentido crítico mediante una interacción del alumno con el contexto histórico.

Lo que se trata de esbozar aquí es la importancia de que los alumnos entiendan que existen otros espacios de aprendizaje más allá del aula. Para el conocimiento del pasado, los archivos son centros vivos en los que continuamente los investigadores obtienen la materia prima con la que se fabrica la Historia, mientras que los miembros del archivo se encargan de custodiar, ordenar, preservar y hacer accesible la documentación guardada. Es, por tanto, un lugar donde existe un trabajo multidisciplinar en el que la colaboración y la interacción entre diferentes agentes ofrece una metodología muy útil y extrapolable a las aulas. Por lo tanto, una visita didáctica al archivo requiere de un esfuerzo previo de planificación con el personal de la institución para que no se convierta en un mero paseo.

Dicho esto, el itinerario didáctico puede dividirse en varias paradas:

- Una primera parte a modo de introducción, de carácter más teórico y expositivo acerca de las distintas áreas (públicas, técnicas y de depósito), la historia del archivo y los documentos que alberga.
- Un segundo momento en el que se visitan los espacios destinados al depósito documental según diversas salas dedicadas a un tipo determinado de fuente. En cada una de estas áreas los alumnos pueden observar los documentos y su forma de agrupación (legajos) destacando los protocolos notariales, la cartografía, planos y documentos con formato especial. Además, se puede ofrecer la consulta de los documentos más antiguos, siempre que sea posible.
- A continuación, puede incluirse una parte más técnica: tareas de restauración de documentos, laboratorios de análisis y catalogación o el espacio de digitalización de los fondos.
- Por último, la visita a la sala de investigación en la cual los alumnos se informan del protocolo de acceso a las fuentes documentales: fichas, consulta de inventarios y documentos, etc. Si es posible, sería muy recomendable que los alumnos pudieran manipular una selección de documentos, siempre con la supervisión del profesor y del personal del archivo.

La documentación que puede ser mostrada en la visita didáctica varía lógicamente dependiendo del archivo. En el caso del Archivo Histórico Provincial de Salamanca, se puede observar documentación desde época medieval relacionada con

la monarquía y los poderes eclesiásticos que fundamenta la Historia de las grandes instituciones; legajos con protocolos notariales de diversas épocas relacionados con la Historia socioeconómica, la vida cotidiana o las mentalidades de diferentes sectores sociales. También existen ejemplos que contribuyen a la enseñanza de la geografía: cartografía o algunos libros del Catastro de Ensenada. El objetivo es que los alumnos puedan comprobar la variedad de posibilidades ofrecidas por un archivo para investigar el pasado materializadas en documentos muy diferentes tanto en el formato, soporte, datación, origen, etc.

4.4. *Propuesta de análisis de fuentes: el testamento estudiantil*

Esta parte de la propuesta puede ser considerada como un instante clave en el que los alumnos empatizan con la labor del historiador justamente en el momento en el que se está fabricando el conocimiento histórico de forma directa. De todo el abanico documental señalado, el primer contacto con las fuentes de diversas épocas y tipos predispone al alumno a trabajar con la documentación histórica, pudiendo avanzar en un nivel de concreción mayor hacia el análisis de un documento en concreto. En este sentido, y previamente a la visita, el profesor consensua con los miembros del archivo la selección de varios ejemplos de testamentos estudiantiles que puedan ser examinados por los alumnos con detenimiento. No se trata de que transcriban el documento –tarea que debe ofrecerse por el profesor–, sino de acercarse a los tipos escriturarios de la época.

Es importante señalar que los testamentos estudiantiles no siempre se hacían en el momento previo a la muerte; también podía ser un documento que se redactaba gozando de buena salud (Rubio-Muñoz, 2016). Salir del ámbito familiar a estudiar a otra ciudad suponía no pocos riesgos en la Edad Moderna; de ahí que también se hicieran de forma preventiva. Por otro lado, los testamentos suelen tener una estructura más o menos fija, comenzando con fórmulas religiosas estereotipadas, seguidas de las disposiciones relacionadas con la salvación del alma (sepultura, entierro, misas,...) y, finalmente, un apartado para las donaciones, actos de caridad y resto de mandas a familiares, parientes o conocidos (López Benito, 1992). En ellas se podía incluir gastos, deudas, bienes, etc.

La finalidad es que los alumnos entiendan que, tanto el documento en sí (aspectos formales) como todo el proceso que conduce a su creación forman parte de unos modos de vida correspondientes a la realidad histórica de las sociedades del pasado; en este caso de estudiantes tal y como son los alumnos actuales. Para ello, analizarán cada documento construyendo una ficha que siga unas pautas básicas para su catalogación, descripción formal, soporte, contenido, fotografía, etc. Después indagarán en la información diversa que puede obtenerse de esta fuente y que hemos descrito anteriormente, clasificándola según sea un aspecto social, económico, cultural...

4.5. *Propuesta de taller paleográfico: elaboración de un testamento estudiantil*

El segundo ejercicio de empatía trata de hacer que los alumnos se pongan en la piel de sus homónimos en el siglo XVI para que conciban cómo era la vida cotidiana de los estudiantes en ese momento. Tras un contacto directamente con las fuentes, se ha intentado que fueran ellos mismos quienes fabricasen un documento a imitación de los testamentos analizados a fondo en el archivo.

A tal efecto, se imparte un taller de paleografía que tiene como objetivo comprender algunas de las formas escriturarias vistas tras la experiencia previa. Dicho taller se justifica para lograr efectivamente la empatía histórica: no solo es relevante el hecho de mantener un contacto directo con las fuentes, sino que los alumnos deben trasladarse al lugar del sujeto histórico —en este caso, un estudiante universitario de la Salamanca Moderna— ya que, de lo contrario, puede quedar en lo anecdótico. Para ello, el alumnado podrá experimentar por sí mismo a través de las formas, técnicas y soportes de la escritura en el periodo moderno, algo que trasciende de la teoría clásica que se refleja en los programas educativos.

Utilizando técnicas de simulación experimental, en el taller se elaborará el instrumental y materiales necesarios para que el alumno se traslade a un acto cotidiano en la Edad Moderna: redactar un documento, una tarea que normalmente realizaba el notario o escribano público. Para ello se fabrica una especie de cálamo por medio de plumas de ave a las que se incorpora en su extremo una plumilla. Con tinta china y con unos patrones se les muestran alfabetos de varias tipologías: gótica, cortesana, humanística y procesal, siendo lo más sencillo que los alumnos escriban con el tipo de letra humanística. La elaboración del soporte se realizaría por los propios alumnos utilizando para ello técnicas como la del café, ya que permite escribir encima del papel con tinta sin que haya problemas de absorción. Esta técnica consiste en sumergir los folios en una mezcla con café durante unos minutos para que este empape el soporte y le dé una tonalidad oscura, así como un aspecto acartonado. Una vez hecho este paso, se saca del recipiente y se tiende en una superficie lisa. Cuando se ha secado, el soporte está listo para ser utilizado.

Es, por tanto, el momento de aplicar todos los conocimientos adquiridos para realizar un testamento con tinta y pluma, imitando, en la medida de lo posible, la caligrafía aprendida. Las posibles dificultades de esta parte deben ser indicadas previamente a los alumnos, sobre todo aquellas ligadas con la ausencia de normas ortográficas (por ejemplo, el uso indiscriminado de letras como la b, v, h, mayúsculas, etc.). No obstante, conocer cómo se escribía en el pasado o la evolución del idioma también se relaciona con otras áreas, como la lingüística, lo cual respalda la visión interdisciplinar de esta propuesta.

En cualquier caso, se trata de que los alumnos reflejen su pasado inmediato, la familia, los bienes que acumulan, las relaciones sociales,... en el documento que están elaborando, igual que hacían sus colegas de antaño. Con ello se invita a la

reflexión que se desprende acerca de la figura y la vida del estudiante universitario: un ser humano común y corriente que también forma parte de la Historia, a pesar de que su tratamiento en el aula habitualmente quede invisibilizado como otros tantos agentes históricos considerados como secundarios.

5. CONCLUSIONES

A través de esta propuesta y su investigación previa queda de manifiesto que los documentos, en tanto que son transmisores de información sobre una parcela del pasado, despliegan un componente didáctico innegable. Al integrarse en la práctica docente, los alumnos logran entender el pasado desde una perspectiva cercana, directa, al mismo tiempo que aumenta su predisposición, ya que se pasa de lo abstracto (el pensamiento histórico) a lo concreto (el documento que lo genera). En definitiva, la relevancia de las fuentes históricas se explica tanto por su contenido histórico como por el valor intrínseco del documento, ya que es un resto del pasado que debe ser conservado y accesible a la ciudadanía. Ello solo puede hacerse mediante un cambio de mentalidad en torno a la función de los archivos, en tanto que son instituciones que conservan, protegen y difunden la documentación de nuestro pasado, pero también centros vivos (como la propia Historia) que participan en la educación de la sociedad.

Lo que aquí se sugiere es un trabajo de empatía doble: por un lado, ponerse en la piel del historiador; por otro, con el sujeto histórico en cuestión (el estudiante universitario del siglo XVI). En el caso de los ejercicios de indagación del alumnado se ha mencionado la idoneidad de ofrecer la información en bruto sobre la que deberían trabajar por dos razones: primeramente, los temas de vida cotidiana, en tanto que son casi invisibles en el currículo, generan complicaciones a la hora de la búsqueda de información. Y, en segundo lugar, los estudiantes actuales suelen presentar problemas de filtro al examinar contenidos, sobre todo en Internet. Es en este momento en el que el profesorado, como conocedor de las necesidades del alumnado y de su contexto de enseñanza, debe establecer unos objetivos y unos contenidos adecuados, así como una metodología que favorezca el aprendizaje y una evaluación en consonancia con la dinámica del aula.

A pesar de considerar que las fuentes documentales primarias constituyen un interesante recurso didáctico, es cierto que hay limitaciones: la especialización en el tema y el reto que supone llevar a los alumnos a un archivo son motivos que a menudo impiden su realización. Además, como indican Prats y Santacana (2011), se deben adaptar los documentos al nivel del alumnado, amén de otras dificultades a las que los docentes pueden enfrentarse: la necesidad del trabajo didáctico previo de documentación para trabajar las fuentes; el lenguaje (castellano antiguo) que resulta difícil no solo para los alumnos, sino también para el profesorado, u otros

problemas ligados a que en muchas ocasiones se impide la manipulación de las fuentes por parte del alumnado (Serrat, 2002, pp. 27-28).

No obstante, la comprensión del pasado a través de las fuentes archivísticas aporta a los alumnos herramientas para afrontar, desde una perspectiva social y crítica, los retos a los que se tendrán que enfrentar. Y en el caso del profesorado, también es importante que adquieran la capacidad para reflexionar sobre qué se enseña y cómo se enseña en relación al pasado; solo así el docente podrá intervenir verdaderamente en el futuro de la sociedad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, R. M. (2003). La función de los itinerarios en la enseñanza y el aprendizaje del patrimonio histórico-artístico. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 36, pp. 36-45.
- Cerdá, J. (2010). Los archivos, un lugar para descubrir. Experiencias de dinamización cultural. En J. González (coord.), *III Jornadas «Archivando»: La difusión en los archivos*. Actas de las Jornadas (pp. 85-97). León: Fundación Sierra Pambej.
- Coll, C. (1990). Constructivismo y educación. La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (vol. 2, pp. 157-188). Madrid: Alianza.
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Estepa, J. (1995). El archivo en la enseñanza de la Historia. *Revista TRIA*, 2, pp. 55-72.
- Estepa, J. (2004). El patrimonio documental y los archivos como recursos en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En R. Rey (coord.), *Aprender y enseñar con el archivo: séptimas jornadas archivísticas* (pp. 33-46). Huelva: Diputación Provincial.
- Fernández, A. y González, F. (2003). Uso didáctico del legado histórico conservado en los archivos. En E. Ballesteros (*et al.*) (coords.), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales*, (pp. 555-568). Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- García-Morís, R. (2016). Propuesta metodológica para el uso de fuentes históricas demográficas de la Edad Moderna como recurso didáctico. *Revista de Didácticas Específicas*, 14, pp. 71-85.
- Gómez, M. A., Sanz, A. Pozo, J. I. y Limón, M. (1991). Conocimientos previos y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 12-14.
- González, F. (1994). Las fuentes documentales: utilización didáctica en la enseñanza de la historia. *Aula de innovación educativa*, 23, pp. 65-71.
- González, L. y Martín, U. (1995). *Los archivos en la enseñanza de la Historia*. La Laguna: Excmo. Ayuntamiento de La Laguna-Delegación de Cultura y Patrimonio Histórico-Artístico.
- Kagan, R. L. (1986). *Universidad y sociedad en la España Moderna*. Madrid: Tecnos.
- Latorre, A. (2007). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López Benito, C. I. (1992). *La nobleza salmantina ante la vida y la muerte (1476-1535)*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Lorenzo, F. J. (1991). *Muerte y ritual en la Edad Moderna. El caso de Zamora (1500-1800)*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Martínez, J. M. y Ponce, P. (2003). Las actividades en Ciencias Sociales. El Patrimonio documental: los libros de apeo/repartimiento como recurso didáctico. En E. Ballesteros (et al.) (coords.), *El Patrimonio y la didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 475-488). Cuenca: Asociación de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Moreno, R. (2016). El Catastro de Ensenada, al alcance del aula. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 85, pp. 64-68.
- Ortega, J. I. (2016). Un acercamiento al aprendizaje significativo de la historia: la utilización de la crónica de Carlos V en el aula. En F. García, C. J. Gómez y R. A. Rodríguez (coords.), *La Edad Moderna en Educación Secundaria: experiencias de investigación* (pp. 27-38). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (1994). Elements per a un ensenyament renovat de les Ciències Socials: Procediments amb fonts primàries i aprenentatge de la Història. *I Jornades de Didàctica de les Ciències Naturals i Socials al Baix Llobregat*. Col. Llorenç Sans d'Estudis del Baix Llobregat (pp. 109-165). Barcelona: Publicaciones de la Abadía de Montserrat.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación Primaria. *Cadernos Cedes*, 30(82), pp. 281-309.
- Pelorson, J.-M. (2008). *Los letrados juristas castellanos bajo Felipe III. Investigaciones sobre su puesto en la sociedad, la cultura y el Estado*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Polo, J. L. (1991). Estudiantes manteístas salmantinos en la Universidad de Salamanca de la primera mitad del siglo XVIII. *Studia Historica: Historia Moderna*, 9, pp. 23-41.
- Prats, J. (1989). Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias de «Germanía-75» e «Historia 13-16». En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 201-210). Madrid: Visor.
- Prats, J. y Santacana, J. (2011) Trabajar con fuentes materiales en la enseñanza de la Historia. En J. Prats (coord.), *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 11-37). Barcelona: Graó.
- Prieto, J. A., Gómez, C. J. y Miralles, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, pp. 1-14.
- Quinquer, D. (1997). Estrategias de Enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagès (coords.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 97-121). Barcelona: Horsori.
- Ramírez, G. (1996). *Bases teóricas para la enseñanza de la Historia en un proyecto curricular para la ESO*. Valencia: ECIR.
- Reina, J. A. (2009). *Historia de España. Los Archivos en la Historia de Bachillerato. Aplicación didáctica*. Málaga: Ediciones didácticas y pedagógicas.

- Rodríguez-San Pedro, L. E. (1986). *La universidad salmantina del Barroco, período 1598-1625*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca-Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Salamanca.
- Rodríguez-San Pedro, L. E. (2001). Cátedras, grupos de presión y naciones de estudiantes en la Salamanca del siglo XVII. En E. González y L. Pérez (coords.), *Colegios y Universidades I. Del Antiguo Régimen al liberalismo* (pp. 107-132). México: CESU-UNAM.
- Rodríguez-San Pedro, L. E. y Polo, J. L. (eds.). (2001). *Vida estudiantil en el Antiguo Régimen. Miscelánea Alfonso IX, 2001*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Rubio-Muñoz, F. J. (2014). La nación de Extremadura en la Universidad de Salamanca durante su etapa clásica. *Norba. Revista de Historia*, 24/2011, pp. 225-256.
- Rubio-Muñoz, F. J. (2016). Solidaridad estudiantil ante la vida y la muerte en la Universidad de Salamanca del siglo XVI. *Tiempos Modernos. Revista de Historia Moderna*, 32(1), pp. 179-204.
- Sallés N. (2011). La enseñanza de la historia a través del aprendizaje por descubrimiento: evolución del proyecto treinta años después. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 10, pp. 3-10.
- Santacana, J. (2002). La investigación en archivos: pautas y propuestas para la escuela secundaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, pp. 7-20.
- Sebastiá, R. (coord.). (2001). *Fuentes documentales en las ciencias sociales. El Archivo Municipal de Sant Vicent del Raspeig*. San Vicente (Alicante): Editorial Club Universitario.
- Sebastiá, R. y Blanes, G. (1999). *El aprovechamiento didáctico de los Archivos y su concreción en el Archivo Municipal de Alcoi*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Serrat, N. (2002). Una simbiosis archivo-escuela. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, pp. 27-36.
- Torremocha Hernández, M. (2012). Los estudiantes universitarios en la Edad Moderna: líneas de investigación. En L. E. Rodríguez-San Pedro, y J. L. Polo (eds.), *Historiografía y líneas de investigación en historia de las universidades:*

- Europa mediterránea e Iberoamérica. Miscelánea Alfonso IX, 2011* (pp. 219-241). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torremocha Hernández, M. (1998). *La vida estudiantil en el Antiguo Régimen*. Madrid: Alianza Editorial.
- Tribó, G. (2002). Archivos municipales y comarcales y didáctica de la historia. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 34, pp. 46-57.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Instituto de Ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona-Horsori.
- Tribó, G. (coord.). (2002). *Didáctica amb fonts d'arxius*. Barcelona: Instituto de ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona.
- Tribó, G. (coord.). (2006). *Democràcia, ciutadania i arxius*. Barcelona: Instituto de ciencias de la Educación-Universidad de Barcelona.
- Vicente, P. y Estepa, J. (2012). Didáctica del patrimonio documental. Qué piensa el profesorado, el alumnado y el archivero. En A. Peinado (coord.), *I Congreso Internacional «El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación»* (pp. 2002-2017). Jaén: Universidad Internacional de Andalucía.
- Waine, P. (recop.). (1985). *La administración moderna de archivos y gestión de documentos: el prontuario Ramp*. París: UNESCO.



«VIVIR LA INFANCIA EN TIEMPOS DE GUERRA». UN PROYECTO DE INNOVACIÓN CON FUENTES ORALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO¹

*Live Childhood in Times of War. A Research Project
with Oral Sources in the University Scope*

Miriam Sonlleve Velasco

miriam.sonlleve@uva.es

Universidad de Valladolid. España

Carlos Sanz Simón

csa02@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 11/06/2019

RESUMEN: En el presente artículo mostramos una experiencia práctica llevada a cabo con 83 estudiantes de la Facultad de Educación de Segovia, nacida del Proyecto de Innovación Docente *Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente* de la Universidad de Valladolid. El objetivo de esta experiencia es superar la visión de la historia de la educación entendida como una disciplina del pasado, para pasar a establecer un diálogo entre la educación pretérita y la actual. Para ello, formamos a nuestros estudiantes de Magisterio en el uso de fuentes orales, desde las que tratamos de recuperar la experiencia de personas de la provincia de Segovia que vivieron su infancia durante el periodo de la Guerra Civil Española (1936-1939). El proyecto, titulado *Vivir la infancia en tiempos de guerra*, trata de ofrecer a los docentes en formación una visión de lo que significó este periodo de nuestra historia reciente para los menores que sufrieron el hambre, la muerte y la escasez de recursos personales y materiales. Asimismo, les invita a conocer el papel que jugaron la familia y la escuela como agentes educativos de primer orden en aquellos años; y a construir una mirada crítica sobre los usos y abusos políticos de la historia. Los resultados de la experiencia muestran cómo el uso de

¹ El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid (CT17/17-CT18/17) cofinanciado por el Banco Santander.

estas fuentes es una herramienta imprescindible para despertar la mirada crítica de los estudiantes hacia nuestro pasado y mejorar su conocimiento sobre la historia de la educación española del siglo XX.

Palabras clave: Formación Docente; Guerra Civil; Historia de la Educación; Oralidad; Proyecto de Investigación.

ABSTRACT: In the present article we show a practical experience carried out with 83 students of the Faculty of Education of Segovia. The experience is part of the project of Teaching Innovation *Memory of the contemporary school: oral sources, iconographic and other pedagogical resources for the teacher training* of the University of Valladolid. The objective of this experience is to overcome the vision of the history of education, understood as a discipline of the past, in order to establish a dialogue between past and current education. To do this, we train our trainee teachers in the use of oral sources, from which we try to recover the experience of people from the province of Segovia who lived their childhood during the period of the Spanish Civil War (1936-1939). The title of the project is «*To live childhood in times of war*», tries to offer teachers in formation a vision of what this period of our recent history meant for children who suffered hunger, death and lack of personal and material resources. Likewise, it invites them to know the role played by the family and the school as first-class educational agents in those years; and to build a critical view of the political uses and abuses of history. The results of the experience show how the use of these sources is an essential tool to awaken the critical look of students towards our past and improve their knowledge about the history of Spanish education of the 20th century.

Keywords: Teacher Education; Civil War; History of Education; Orality; Research Project.

SUMARIO: 1. La memoria como ejercicio necesario para conectar pasado, presente y futuro. 2. Las fuentes orales como recurso para la enseñanza. 2.1. El síndrome de Damocles en las fuentes históricas tradicionales. 2.2. Potencialidades de la historia oral en el ámbito educativo. 2.3. Proyectos de historia oral en el nivel universitario. 3. Enseñar la Historia de la Educación a través de fuentes orales. Un proyecto de innovación docente. 4. El proyecto «Vivir la infancia en tiempos de guerra». 4.1. Descripción, contexto y objetivos. 4.2. Diseño y secuenciación del proyecto. 5. Apuntes metodológicos. 5.1. Fases de la investigación. 5.2. Participantes. 5.3. Instrumentos para la recogida de datos. 5.4. Análisis de los datos. 6. Resultados. 6.1. Influencia del proyecto en el conocimiento de los estudiantes sobre la vida y la educación en el periodo de la Guerra Civil española. 6.1.1. Conocimiento de las repercusiones de la Guerra Civil en el colectivo infantil. 6.1.2. Valoración sobre la influencia de la familia en la educación de la infancia. 6.1.3. Influencia de la escuela en la identidad de la infancia durante la Guerra Civil. 6.1.4. Importancia del proyecto para la comprensión de la pérdida de derechos e indefensión de la infancia ante una ofensiva. 6.1.5. Conocimiento de la educación española a lo largo del siglo xx. 6.2. Visión general y aprendizajes de la práctica realizada. 6.2.1. Aprendizajes de la práctica realizada. 6.2.2. Sentimientos provocados tras la realización de la entrevista oral. 6.2.3. Relaciones del proyecto con el futuro profesional de los maestros en formación. 7. Algunas conclusiones sobre la experiencia. 8. Referencias bibliográficas.

1. LA MEMORIA COMO EJERCICIO NECESARIO PARA CONECTAR PASADO, PRESENTE Y FUTURO

La enseñanza de la Historia ha estado ligada siempre a una necesaria conexión con el presente y se ha entendido como un medio para replantear y afrontar el futuro con una clara conciencia sobre lo vivido.

Las últimas décadas del siglo xx presentaron una ruptura con los paradigmas tradicionales en la investigación histórica. Las catástrofes humanas que se vivieron a lo

largo de la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Civil Española, las dictaduras latinoamericanas y el conflicto de la Guerra Fría hicieron de este siglo un campo de batalla de ideas políticas y sociales que se vieron reflejadas en los modos de investigar aquel relato del pasado (Becerra, 2014). Frente a la Historia oficial de estos acontecimientos, escrita por la hegemonía dominante, se ocultaba silenciada –como anunciaba Paul Ricoeur (2004)– una historia manipulada y censurada que mostraba la versión de las víctimas de aquellos conflictos políticos y militares. Pero no fueron pocos los que trataron de ocultarla. Junto a los historiadores que tuvieron cierta inercia por mantener algunos silencios se posicionó un nutrido número de docentes que, a pesar de conocer que la historia que estaba escrita sobre aquel pasado solo representaba a una minoría de la población, siguió transmitiendo el discurso dominante en las aulas.

La enseñanza de una versión del pasado bañada por la injusticia y la falta de verdad, puede considerarse una aberración en términos científicos, didácticos y políticos, pues como detalla Chartier (2007), a través de la misma se ayuda no solo a que la historia oficial haga desaparecer a las víctimas, sino también a sus recuerdos y con ellos parte de la historia. El profesor Enzo Traverso criticaba en uno de sus trabajos cómo tradicionalmente la historiografía se ha presentado no solo como el lugar para la producción de saberes, sino también como el espacio para la reproducción de olvidos. Ciertamente, «cuando los revela, los analiza y los colma, es cuando cumple su función crítica» (Traverso, 2010, p. 80) y se asienta en los pilares de la justicia social.

Laura Benadiba (2007) explica que los docentes tienen la responsabilidad de construir esta memoria que ha sido tradicionalmente silenciada por la historiografía. Como afirma la autora, en la transmisión del pasado se encuentra la llave para comprender el presente y sobre todo para valorarlo desde una conciencia crítica. Estamos convencidos de que si el futuro docente es consciente de la intención que guía su praxis y desarrolla habilidades y actitudes que respondan a una construcción y enseñanza justa del conocimiento, responderá a los objetivos y las expectativas de una historia crítica y asentada en la verdad (Tribó, 2005; Mendioroz-Lacambra, 2016).

La sociedad de nuestros días demanda la necesidad de formar maestros con unos sólidos conocimientos sociales y culturales que permitan responder a los interrogantes de una sociedad en permanente cambio que frecuentemente se olvida de su pasado por la inmediatez del presente. Por ello, uno de los principales retos a los que se enfrentan los docentes universitarios que están formando a los maestros del mañana es, sin duda, explicitar la enseñanza de la Historia más allá de esa explicación multicausal que permite observar, analizar y reflexionar críticamente sobre el pasado, el presente y el futuro; pero también, establecer la relación entre el conocimiento histórico y las innumerables capacidades y valores implícitos que se encuentran en esta área de conocimiento (Andreu, 2017).

La tradición identitaria que enraizó en la enseñanza de la historia en los siglos XIX y XX entendió que los ciudadanos pertenecientes a un Estado-nación se presentaban como un cuerpo homogéneo, que compartía una historia, un territorio y una cultura.

Algunos estados –como el español– asumieron desde entonces la tarea de internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos para el refuerzo de los sentimientos de pertenencia comunitaria y la instrucción histórica a través de contenidos y efemérides. La enseñanza de la Historia se ha transmitido desde entonces, atendiendo a estos patrones, desde los discursos pedagógicos, los relatos nacionales y los libros de texto (Boyd, 2000, 2013; González, 2006; Valls, 2008).

Son muchos los estudios realizados en los últimos años que revelan la importancia de rescatar la conciencia histórica para la enseñanza de una Historia alejada de hitos y protagonistas oficiales. Para ello, los investigadores exponen que es necesario adentrarse en los debates acerca de la conciencia histórica como actividad práctica, aspecto que implica establecer discusiones intelectuales y prácticas culturales que articulen pasado, presente y futuro. Además, se necesita debatir sobre los sentidos hegemónicos a través de los cuales se ha construido la historia y los procesos de identidad nacional (Pérez, Garguin y Sorgentini, 2017).

Laville (2003) explica que esta corriente de la «conciencia histórica» permite considerar la memoria y la identidad como campos de interés, así como revisar los fundamentos, contenidos y funciones de la educación ciudadana. Cuestionar la enseñanza de la historia desde la «conciencia crítica» permite avanzar en las relaciones entre tiempo histórico y tiempo social, razonar la construcción de identidades y valores y fomentar un pensamiento crítico y reflexivo. Como afirma Tutiaux-Guillón (2003) estos aspectos son imprescindibles para crear en el alumnado una conciencia sobre el pasado y desarrollar en ellos una actitud abierta, tolerante y democrática que se resista a las imposiciones políticas.

Desde este punto de partida y modo particular de entender la historia y de acercarse al pasado, un grupo de docentes e investigadores vinculados con la Educación, iniciamos en el curso 2016/2017 en la Universidad de Valladolid un Proyecto de Innovación Docente que trataba de acercar a nuestros estudiantes hacia una historia de la educación crítica de la mano de fuentes orales. El historiador Peter Burke indicó, en un ejercicio de clarificación sobre el devenir de la Nueva Historia, que los nuevos planteamientos en las formas de hacer Historia deben caracterizarse por huir de las fuentes meramente documentales o normativas y reforzó el ideal de que la historia no puede ser objetiva (Burke, 1999). Nuestra percepción del pasado como sujetos –y como partes integrantes de colectividades– nos impide concebir la Historia como una creación ajena a los prejuicios y condicionamientos inevitables y, por supuesto, historiables.

Desde este Proyecto de Innovación Docente hemos llevado a cabo a lo largo de estos años varios proyectos en diferentes asignaturas de los Grados de Magisterio de la Universidad de Valladolid, vinculados con la Historia de la Educación. El último de ellos, realizado en el curso académico 2018/2019 y titulado *Vivir la infancia en tiempos de guerra*, es un claro ejemplo de esa forma de transmitir la historia crítica que planteaba el profesor Traverso.

Enmarcado en el contexto de la Guerra Civil Española en la provincia de Segovia, tratamos desde sus objetivos que los futuros docentes recojan el relato de quienes vivieron en primera persona este conflicto bélico que ha explicado —y explica— tendencias, políticas, proyectos e ideas que nuestro país hoy afronta. En línea con la idea de Burke (1999), pretendemos a través de este escapar de la historia positivista o normativa basada en los grandes documentos y descender en la realidad histórica, en los estamentos sociales y conocer el testimonio de uno de los sectores más perjudicados de aquella batalla: la infancia. Las consecuencias de aquella batalla, sin duda, trascendieron los tres años que duró el conflicto prolongándose a lo largo de décadas. Pero sus recuerdos han ahogado la memoria de muchos niños y niñas que sufrieron aquella guerra y que sus experiencias vitales quedaron marcadas por una infancia en la que el hambre, la muerte y la represión se convirtieron en sus compañeros de juego.

Concedores a través de algunos estudios previos de lo ocurrido en aquellos años y sabiendo que la voz de las generaciones que la vivieron se apaga progresivamente, consideramos que era nuestro deber como historiadores de la educación acercar a los estudiantes a esta versión del pasado ¿Y por qué no hacer de estos testimonios el contenido de una asignatura? ¿Por qué no partir de la propia investigación para construir un conocimiento en el que el alumnado sea partícipe? ¿Por qué no hacer que los y las relatoras sean los encargados de hacer Historia y de evidenciar los usos y abusos que se han llevado a cabo con ella?

El presente artículo se propone dar a conocer la experiencia del proyecto *Vivir la infancia en tiempos de guerra*, realizado por 83 estudiantes de la Facultad de Educación de Segovia y a partir de la misma analizar: 1) la influencia que para ellos ha tenido el proyecto en el conocimiento de la Guerra Civil española y la educación de la infancia en el aquel periodo de nuestra historia reciente; y 2) los sentimientos que les ha generado conocer a través de fuentes orales la historia de un periodo tan convulso como el que vivió España a finales de los años treinta del siglo xx y lo aprendido de este proyecto para su futura profesión.

2. LAS FUENTES ORALES COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

2.1. *El síndrome de Damocles en las fuentes históricas tradicionales*

Como buenas cortesanas aduladoras de personajes históricos relevantes, las fuentes escritas se han presentado a lo largo de la historia como garantes de la verdad. Su afán por el poder las llevó a convertirse durante siglos en la única forma de acercarse al pasado.

Las minorías selectas no dudaron en aprovecharse de la escritura para ofrecer una visión única del tiempo antiguo en su propio beneficio. Como afirma Paul Thomson, los historiadores, que pertenecían a las clases administrativas y gobernantes,

se pusieron al servicio de aquel tiempo histórico dividido en reinados y dinastías, en el que las clases trabajadoras –a menos que fueran conflictivas– no fueron consideradas. De este modo, cualquier documento personal, local o extraoficial perdió cualquier posibilidad de ser conservado, pues no tenía ningún valor para la clase dominante (Thompson, 1988, p. 11).

La creación de archivos locales y nacionales siguió esta tendencia de la primacía de lo escrito. Registros de nacimiento y defunción, archivos judiciales, censos, gráficas, actas, expedientes y hasta imágenes y correspondencia privada de las clases dirigentes fueron conservados y custodiados en estos espacios como garantes de la indiscutible y única verdad histórica.

Pero los vertiginosos cambios políticos, económicos y sociales ocurridos en el siglo xx hicieron que la fuente escrita se viera amenazada. El repudio hacia los totalitarismos y autoritarismos que dejaron en aquel contexto a millones de víctimas presas del devenir histórico, hicieron que tomara un valor fundamental para contar lo ocurrido la fuente oral. En torno a ella aparecía la memoria de quienes jamás fueron considerados para contar el pasado. La aparición de la Memoria a través del uso de testimonios de vida como instrumento de análisis social, introdujo nuevos elementos que permitieron reordenar el discurso político precedente jerarquizando a los protagonistas y desalojando de su lugar preferente a las élites del poder (Díaz y Gago, 2006).

A partir de entonces, el relato hegemónico de tiempos pretéritos empezó a sentir el peligro de ver amenazada su credibilidad. La primacía de las fuentes documentales para historiar las épocas precedentes fue desde entonces cediendo terreno a la fuente oral, que avanzaba en la presentación de nuevos temas no considerados por la historiografía tradicional.

Historia y Memoria fueron durante un tiempo un campo de batalla para los investigadores de la ciencia histórica. La primera asentada en la fuente escrita y la segunda en la oral compitieron por imponerse en la construcción de los hechos históricos. No fueron pocos los que caracterizaron por entonces a la Historia como un proceso intelectual objetivo y a la memoria como una actividad subjetiva y emocional, haciendo de este modo que esta última no se considerara adecuada en los círculos académicos oficiales. El historiador François Hartog ha sido uno de los críticos franceses más importantes –junto con Pierre Nora o Paul Ricoeur, entre otros– de esta postura que condena la Memoria al ámbito extraacadémico. Así, afirma en uno de sus trabajos que la memoria es un derecho, un deber, un arma, una alternativa a la historia que ha fallado, que ha muerto. Una historia de vencedores y no de víctimas, de olvidados, de dominados y de minorías. Una historia que no juzga ni condena, sino que humaniza y vuelve su mirada hacia la verdad (Hartog, 2009, p. 128).

Sin duda, Historia y Memoria están condenadas al entendimiento si se quiere construir una versión lo más aproximada posible a la verdad de nuestro pasado. La Memoria amplía el campo de la Historia, porque ayuda a reconstruir aquellos

acontecimientos que han quedado oscurecidos por la escasez de fuentes. Pero, además, su importancia reside en que ofrece una historia desmitificada y crítica, renueva enfoques y abre nuevos campos de investigación (Ferrando, 2006, p. 19). Alejarse de los centros de poder para tomar el testimonio de la gente común no solo permite democratizar el discurso histórico, sino que nos acerca a la experiencia humana.

Recuperar la memoria histórica como base de la ciudadanía democrática es hoy en España un deber de justicia histórica, pues no solo sirve para afirmar nuestra democracia, sino que constituye una inversión de futuro, porque la identidad se construye en buena medida con el material de la memoria (Moliner, 2006).

Son varias las investigaciones que se presentan en nuestros días a las que se alude para referirse a la importancia de la formación del pensamiento histórico del alumnado de primaria y secundaria, pero no resultan ser frecuentes las investigaciones sobre la formación del profesorado para la Enseñanza de la Historia y del pensamiento histórico (Chávez y Pagès, 2017). Explican estos autores que para la formación de este pensamiento histórico se hace necesario establecer cuatro ejes: 1) la construcción de la conciencia histórico-temporal; 2) la comprensión de las formas de representación de la historia; 3) el desarrollo de la empatía histórica, como capacidad para imaginar lo que ocurrió en otros tiempos; y 4) el aprendizaje de la interpretación histórica, a través de la lectura, el tratamiento y contraste de fuentes históricas (pp. 75-76).

Una de las mejores técnicas que se presentan para ensamblar estos cuatro ejes es la narrativa. Las fuentes orales permiten alejarse de la memorización de hechos históricos y adentrarse en el conocimiento de vivencias únicas que humanizan esos acontecimientos (Soria, 2015).

2.2. Potencialidades de la historia oral en el ámbito educativo

Tradicionalmente se ha recurrido a la enseñanza de la historia en el sistema educativo a través de la fuente escrita. Con frecuencia, se han realizado otras actividades complementarias como el visionado de documentales, la visita a museos o la asistencia a charlas, como métodos innovadores para enseñar a los estudiantes el pasado, actividades residuales que no han favorecido la motivación del alumnado hacia la comprensión de este pasado ni su interés por la Historia.

Numerosas experiencias demuestran el valor de las fuentes orales como una de las formas más gratificantes para aprender historia (Maizkurrena, 2008; Benadiba y Plotinsky, 2008). Sin duda, su uso en el aula convierte al alumnado en testigo prioritario del relato del pasado y le aporta la posibilidad de acceder a una historia conocida, alejada de los grandes relatos históricos y asentada en la microhistoria.

Entre los beneficios más destacados de esta forma de enseñar la Historia en el aula toma especial interés la posibilidad que esta ofrece de que el alumnado tenga

un contacto directo con el medio en el que vive. Relacionar los acontecimientos que ha visto y estudiado en las diferentes etapas del sistema educativo a través de los libros de texto, con la experiencia de personas cercanas, resulta un aspecto crucial para que aprenda la historia como una experiencia real y pueda establecer conexiones entre el pasado y el presente. Y es que, como afirma Benadiba (2015), las fuentes orales ayudan a cuestionar la idea de que «el pasado ya pasó». Con la recuperación de los testimonios orales se puede analizar cómo el pasado está presente en las prácticas cotidianas y cómo influye en la manera de pensar y de actuar en el presente (p. 92).

Es precisamente esta conexión entre pasado y presente la que posibilita humanizar la historia que contamos, al no basarla exclusivamente en hechos, datos estadísticos y fechas, sino al ser construida desde un contexto cercano al estudiante y a sus experiencias personales, un hecho que aviva su interés y motivación por el conocimiento pretérito (Rodríguez, Luque y Navas, 2014). Además, desarrollar proyectos de trabajo en el contexto local a través de un objetivo concreto de estudio resulta de gran interés para promover el debate y la colaboración de familiares, vecinos e instituciones locales, abriendo un espacio para el debate público y la recuperación del patrimonio histórico material e inmaterial.

Otro de los beneficios más importantes que se han destacado en el uso de fuentes orales en el aula es que a través de estas se ofrece la oportunidad de aproximar a los estudiantes hacia procesos de investigación. Una de las singularidades que brinda este tipo de fuente es que el estudiante interviene desde el primer momento en su creación, aportando una fuente histórica inédita. La entrevista realizada fuera del espacio ordinario de aprendizaje les hace entrar en contacto con personas que generalmente se encuentran al margen de la institución educativa y tienen una larga experiencia de vida, por tanto, les invita a plantearse algunos dilemas como la cuestión de la temporalidad, de la ordenación cronológica, de la sucesión, del cambio y de la complejidad del tiempo histórico (Ferrando, 2006, p. 118).

Acercar al estudiante a la historia de testigos vivos posibilita trascender los límites de la hegemonía cultural y penetrar en la subjetividad, en la experiencia individual y, en definitiva, en el ser humano. Es esa subjetividad, la que como Benadiba (2011) afirma, adquiere un papel fundamental para lograr que la Historia y las Ciencias Sociales puedan ser apropiadas por parte de los estudiantes de una manera significativa. Precisamente, esta subjetividad es la que parte de la verbalización de acontecimientos por parte de los entrevistados, así como la narración de sus proyectos, frustraciones, ilusiones y éxitos, en los que quedará patente lo individual y lo colectivo. Los estudiantes se apropiarán de la historia narrada concreta para entender el pasado desde la singularidad, la conexión con lo humano y la significación.

Además, Costa y Magalhaes (2001) detallan que el trabajo con fuentes orales para la formación de futuros docentes es muy importante, ya que contribuye a su capacitación en el propio conocimiento de la persona y le ofrece la posibilidad de

construir un aprendizaje simbólico y significativo. La fuente oral se convierte así en un recurso importante no solo para que el estudiante compruebe cómo la memoria tiene una perspectiva individual, sino que esta no puede ser comprendida sin tener en cuenta el contexto social en el que se teje. Se ayuda de este modo a reflexionar sobre la compleja red de relaciones que se establecen entre lo individual y lo colectivo tan difícil de transmitir desde otro tipo de fuentes.

En este complejo tejido social otra de las potencialidades del uso de la fuente oral es que permite al alumnado conocer los testimonios de personas que han estado al margen de la historia. El contacto con colectivos excluidos, les estimula a reflexionar sobre algunos temas transversales como el lenguaje, el género o la exclusión social que favorecen la visión crítica hacia el pasado y el presente. Además, el contacto directo con la realidad investigada permite desarrollar una serie de sentimientos y emociones personales que ayudan a conocer la complejidad de las relaciones sociales primarias (Grana y Alonso, 2009).

En definitiva, la oralidad se presenta como un proceso potencialmente transformador para cambiar las formas de pensar, de ver y de ser, para fomentar la escucha activa y atenta al pasado, para desafiar los límites de lo estático, para penetrar en el mundo de lo cotidiano, para acercarse a grupos oprimidos por el sistema y, cómo no, para enseñar una Historia que deja a un lado los grandes acontecimientos históricos para dar voz al sentimiento humano.

2.3. *Proyectos de historia oral en el nivel universitario*

La tradición de la historia oral ligada a la docencia en el ámbito histórico-educativo cuenta con una amplia trayectoria en España. Son varias las experiencias que revelan el valor de esta fuente para la enseñanza de la historia y el conocimiento del pasado. Haciendo un estudio exploratorio a través de las temáticas que se han presentado hasta el momento, vemos cómo se han abordado a través de fuentes orales ejes temáticos como el género en el siglo xx (Grana y Alonso, 2009; Redondo, 2012), el franquismo (Robles y Grana, 2007; Benadiba y Plotinsky, 2008; Grana y Alonso, 2009; Grana, 2012; Ortega, 2012; Sonlleve, Sanz y Rabazas, 2018) o la Segunda República (Rabazas *et al.*, 2018). Algunas de estas experiencias han sido llevadas a cabo en museos vinculados con el patrimonio histórico-educativo, mostrándose estos lugares como espacios destacados para el recuerdo y la memoria.

Dentro del ámbito universitario son varios los proyectos que han sido realizados con este tipo de fuentes. Así, a finales del siglo xx se encuentran algunas experiencias en forma de talleres (Hernández, Iglesias y Quintana, 1991). Unos años más tarde, ya iniciado el siglo xxi, vieron la luz, nuevas experiencias como la de Anadón (2006), en la Universidad Complutense de Madrid, que trataba de recuperar a través de fotografías y relatos orales la historia pasada; o la de Jiménez (2009) en la Universidad de Granada, con fines semejantes. A estas experiencias les siguieron

algunos proyectos más ambiciosos como el de Cuesta (2009), vinculado con la recuperación de la memoria de la Guerra Civil; el de Ferrando (2006), relacionado con la inmigración catalana en el siglo xx.

Desde el año 2010 han surgido nuevos proyectos que, adaptándose a los nuevos tiempos, trabajan con fuentes orales y audiovisuales, como el realizado en la Universitat de Barcelona, bajo el nombre *Habilitats i competències dels estudiants universitaris en la utilització de les fonts orals i audiovisuals de la història de l'educació contemporània*. En él se parte de la reflexión sobre qué y cómo se enseña la Historia de la Educación, haciendo uso de las fuentes orales y audiovisuales y considerando al alumnado como parte activa del proceso educativo (Moreu, 2010). Por su parte, el profesor Pablo Álvarez Domínguez, de la Universidad de Sevilla, implantó el proyecto *Producción y narración digital colaborativa entre estudiantes universitarios: Elaboración de vídeos didácticos y creativos mediante role playing*, haciendo uso de los discursos narrativos e implicando, nuevamente, al alumnado como eje central de la educación en Historia.

Destacamos en este recorrido el caso de Ortega Castillo (2012), quien puso en marcha hace unos años un proyecto docente basado en la recuperación de historias de vida durante el franquismo con alumnado del Grado de Educación Infantil de la Universidad de Málaga. Para su consecución, se partía de dos bloques temáticos. El primero llevó por título *La infancia de mis abuelos*, y consistía en la aplicación de entrevistas no sistematizadas con los familiares del alumnado. El segundo bloque se basaba en aplicar la información que habían obtenido a través de las historias de vida al temario de la materia, constituida en torno a los ejes de espacio, contenido, maestros y alumnos.

En los últimos años, otros trabajos como el de Bilbao, Pérez y Ezkurdia (2014), para la recuperación de testimonios de maestros por parte de los docentes en formación; o el de Andreu (2017) sobre las relaciones entre la Historia y la identidad, marcan nuevas líneas de investigación. También, la obra de Martínez, García-Moris y García (2017), que recopila un importante número de experiencias con estudiantes de Magisterio –y algunas de ellas con fuentes orales y etnográficas– para la enseñanza de las Ciencias Sociales, resultan ser trabajos reseñables en este apartado de la investigación.

El análisis de las experiencias anteriormente mencionadas nos lleva a extraer dos conclusiones fundamentales. La primera de ellas es que no son abundantes los proyectos con fuentes orales en el ámbito universitario. Sí existen, en cambio, muchas más experiencias en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato dentro de la asignatura de Historia, como la de Sarria (2008). Si bien se observa cómo tímidamente su uso va aumentando a lo largo de los años, aún nos encontramos ante una práctica poco usual en el aula universitaria. La segunda –que muestra una amplia conexión con la primera conclusión– es que la mayoría de las experiencias formativas presentadas se vinculan exclusivamente con una asignatura de los

diferentes planes de estudio, un aspecto que impide que los estudiantes sean capaces de conocer las posibilidades interdisciplinares que ofrece el trabajo con este tipo de fuentes orales.

Sin duda, como afirma Benadiba (2007) y se ha puesto de relieve en multitud de trabajos, la enseñanza de la Historia en el aula resulta ser compleja, pero las fuentes orales nos ofrecen la oportunidad de analizar los procesos sociales y la vida de la gente común y ponerlos en debate con la macrohistoria, algo que muy pocas fuentes permiten hacer.

3. ENSEÑAR LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE FUENTES ORALES. UN PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

En el curso académico 2016/2017 una decena de docentes de la Universidad de Valladolid detectamos cómo en los planes de estudio de Magisterio de Educación Infantil y Primaria de nuestra institución no existía ninguna asignatura concreta que enseñara a nuestros estudiantes la Historia de la Educación Española Contemporánea. Tras un análisis pormenorizado de las guías docentes de todas las asignaturas que componen dichas titulaciones, advertimos que este contenido se trabajaba en algunos de sus bloques de forma transversal o residual.

Al inicio del curso 2016, realizamos una encuesta piloto a más de ochenta estudiantes de Magisterio de la Facultad de Educación de Segovia, que cursaban sus estudios desde primero hasta cuarto curso de Grado. En dicha encuesta preguntábamos por algunos hitos relevantes de nuestra historia pasada vinculados con fechas conmemorativas, personajes relevantes, acontecimientos de la educación del siglo xx y algunas otras cuestiones ligadas con la pedagogía contemporánea. Esta encuesta nos permitió detectar las graves consecuencias que estaba teniendo en la formación de los futuros docentes, el tratamiento transversal de los temas vinculados con la Historia de la Educación Española Contemporánea y debatir sobre las repercusiones que estas carencias tendrían en sus trayectorias profesionales.

Los resultados obtenidos sirvieron de aval en septiembre de ese mismo año para presentar un Proyecto de Innovación Docente (PID) en la Universidad de Valladolid cuyos objetivos trataban de: a) Potenciar el uso de las fuentes orales y fotografías como recursos para la enseñanza de asignaturas con contenidos histórico-educativos en el Grado de Maestro; b) Introducir al alumnado en el campo de la investigación narrativa e iconográfica, a través de pequeños proyectos de investigación histórico-educativa que pusieran en juego estrategias democráticas y comprometidas; c) Conseguir que los futuros docentes construyeran una visión comprensiva del funcionamiento histórico de la escuela, a partir de la reflexión crítica sobre los cambios en la formas de educar a la infancia; d) Crear un grupo de

trabajo multidisciplinar entre profesionales de distintas áreas que favoreciera una estructuración de la enseñanza universitaria más holística e integradora y fomentara el desarrollo de actividades de investigación con intereses compartidos; y e) Acercar los conocimientos producidos en la Universidad a la sociedad a través de actividades formativas que rescatasen la memoria histórico-educativa y recuperasen el patrimonio escolar.

Después de tres años de trabajo y bajo el nombre *Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente*, el Proyecto está teniendo su continuidad en el presente curso académico y ha sido calificado por el Área de Formación e Innovación Docente de la Universidad de Valladolid como *Destacado*, tomando como criterios positivos para esta valoración su coherencia, trayectoria, relevancia y carácter innovador.

El PID se enmarca dentro de la línea estratégica propuesta por el Vicerrectorado para el curso 2018/2019, que toma a los estudiantes como eje central de la Universidad, siendo nuestra prioridad ofrecer la mejor formación posible a los futuros docentes para que puedan tener una carrera profesional exitosa, sustentando sus aprendizajes en una buena formación histórico-educativa.

El Proyecto también viene justificado por la necesidad de introducir metodologías docentes innovadoras en las clases teóricas y prácticas del ámbito universitario y la transformación del papel docente de transmisor de conocimientos a guía y orientador del aprendizaje, aspectos que van en consonancia con las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior.

Nuestro objetivo prioritario es formar a los estudiantes del Grado en Maestro de la UVa en contenidos vinculados con la Historia de la Educación Contemporánea, a través de proyectos de trabajo –previamente programados por los miembros del PID para las diferentes asignaturas que participan en el mismo–, que utilizan el método de investigación biográfico-narrativo y la iconografía como fuentes primarias de conocimiento para profundizar en la educación pretérita. El trabajo con fuentes orales e iconográficas en el ámbito universitario supone una innovación educativa, porque, como apunta Fuertes (2015), este tipo de fuentes no han sido apenas utilizadas en este nivel y posibilitan al estudiante el acercamiento al conocimiento a través de una intervención activa. El uso de este tipo de herramientas convierte al estudiante en investigador y posibilita la adquisición de competencias y habilidades difíciles de conseguir por otros medios. Como ya hemos visto, estudios nacionales e internacionales avalan el valor de esta metodología para la formación universitaria y demandan su uso en la formación del profesorado.

Además, el PID cuenta actualmente con la participación de un grupo interdisciplinar de docentes de la Universidad de Valladolid, la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Málaga, con una amplia experiencia en temas vinculados con la metodología biográfico-narrativa, la Historia de la Educación y la Innovación Educativa. Algunos de estos profesores y profesoras han sido reconocidos

por su trayectoria excelente en acciones y proyectos ligados a la mejora docente y social. Esta participación no solo ha beneficiado a nuestros estudiantes, sino que también nos ha permitido consolidar una red de trabajo colaborativa entre el profesorado del Proyecto, que nos obliga a reflexionar sobre nuestra práctica en el aula, compartir materiales de trabajo y llevar nuestras experiencias a la práctica social, aspectos de gran interés para evitar el aislamiento profesional.

El trabajo con organismos locales y regionales, así como con otras instituciones universitarias, nos ha ofrecido también la posibilidad de realizar algunas experiencias sociales (Sonlleve, Sanz y Rabazas, 2018), que tratan de recuperar la memoria histórica del siglo xx y dar a conocer los conocimientos generados en la universidad a la sociedad, repercutiendo estas actividades en el contexto institucional.

Actualmente son más de 200 estudiantes los que han podido participar en esta propuesta innovadora desde diferentes asignaturas de sus planes de estudio², mostrando el 90 % de los mismos en las encuestas finales del Proyecto, un alto nivel de satisfacción con los aprendizajes adquiridos, la metodología utilizada y la formación recibida.

4. EL PROYECTO «VIVIR LA INFANCIA EN TIEMPOS DE GUERRA»

4.1. Descripción, contexto y objetivos

Dentro de la línea de actuación del Proyecto de Innovación Docente mencionada en el anterior apartado, durante el curso 2018/2019 se programó un proyecto en la Facultad de Educación de Segovia, que trataba de recuperar la historia local de la infancia durante el periodo de la Guerra Civil (1936-1939).

En dicho proyecto participaron las asignaturas de *Educación para la Paz y la Igualdad*, impartida en el primer cuatrimestre del primer curso del Programa de Estudios Conjunto de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria y que tiene una carga de 6 créditos ECTS; y la asignatura *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*, impartida en el segundo cuatrimestre del primer curso de la Titulación de Grado en Educación Infantil, con una carga de 6 créditos ECTS.

La asignatura *Educación para la Paz y la Igualdad* cuenta entre sus contenidos con un bloque destinado a la enseñanza de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la España contemporánea. Asimismo, la asignatura *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil* trata en uno de sus bloques de dar a conocer cómo fue

² Actualmente participan en el PID los Departamentos de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales y de la Matemática; Pedagogía; y Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, de la Facultad de Educación de Segovia. Además, colaboran docentes del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid y del Departamento de Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

la educación en España en el siglo XX. Estas conexiones entre los bloques de las dos asignaturas nos llevaron a programar un proyecto desde el que mostrar a nuestros estudiantes cómo en tiempos de guerra, la infancia se presenta como uno de los colectivos sociales más vulnerables.

Elegimos de este modo que nuestros estudiantes investigaran el periodo de la Guerra Civil Española, para mostrarles cómo en aquellos años los menores se vieron sometidos a la escasez de alimentos y las deficientes condiciones sanitarias, aspectos que desembocaron en un incremento de enfermedades y en el peor de los casos, la muerte. A esta terrible privación se unió un modelo educativo represor, que violó la libertad y la capacidad crítica de los más pequeños. Queríamos que a través de la propuesta los docentes en formación fueran conscientes de la necesidad de conocer nuestro pasado reciente para poder valorar la importancia de una educación que potenciara el diálogo, la paz y la igualdad de derechos y oportunidades.

Esta intención educativa nos llevó a plasmar cuatro objetivos fundamentales para nuestro proyecto, titulado *Vivir la infancia en tiempos de guerra*: 1) Conocer cómo influyó la guerra civil española en los menores segovianos; 2) Valorar el papel de la familia y la escuela durante el conflicto armado; 3) Reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante cualquier ofensiva; y 4) Analizar la evolución de la educación en España a lo largo del siglo xx.

4.2. *Diseño y secuenciación del proyecto*

A nivel metodológico, el proyecto se inserta en la perspectiva cualitativa y trata de recuperar testimonios orales de la guerra civil en la provincia de Segovia. Se trata de una metodología activa, participativa y cooperativa que pasa por un total de siete fases, que pasamos a describir a continuación. Esta propuesta toma en consideración algunos aspectos que señalaban Feliu y Hernández (2013) en su obra sobre cómo enseñar la Guerra Civil española a los estudiantes a partir de experiencias concretas y enmarcadas en un contexto local, fomentando un debate crítico entre los estudiantes que no se reduzca a entender este periodo a través de fechas, batallas y personajes.

A) Elección del objeto de estudio

El proyecto *Vivir la infancia en tiempos de guerra* fue considerado por el equipo docente de las asignaturas *Educación para la Paz y la Igualdad* y *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil* de la Facultad de Educación de Segovia, tras la realización de un estudio exploratorio sobre publicaciones relacionadas con la educación en el periodo de la Guerra Civil Española (1936-1939). Dicho estudio inicial, llevado a cabo a través de las bases de datos de Web of Science, SCOPUS, TESEO, Dialnet e

ISOC, trataba de recuperar los estudios nacionales e internacionales relacionados con el descriptor «educación y guerra civil española». Tras el análisis de los 686 estudios encontrados extrajimos tres conclusiones fundamentales: a) que la mayor parte de las investigaciones se centraban exclusivamente en la educación formal; b) que muchos de estos trabajos consideraban la educación durante el periodo de la guerra civil a nivel local o regional (las zonas que acumulan un mayor número de estudios son Cataluña, Mallorca, País Vasco, Valencia y León); y c) que la fuente oral no ha sido la más considerada para la recuperación de las experiencias educativas de esta etapa pretérita.

Estas conclusiones nos llevaron a iniciar un proyecto que tratara de dar a conocer a nuestros estudiantes, a través de fuentes orales, cómo había sido vivida por la infancia de la provincia de Segovia la educación entre 1936 y 1939. Decidimos trabajar en este periodo histórico no solo porque los bloques de las dos asignaturas nos invitaban a hacerlo, sino también porque nos ofrecía la posibilidad de encontrar testimonios directos de aquel drama humano y obtener otras fuentes primarias para indagar en la educación de estos años.

La ausencia de estudios previos sobre esta región española y sobre la consideración de la educación desde el ámbito formal y no formal fue clave para que pudiéramos presentar nuestra propuesta dentro del ámbito de la innovación educativa. Además, la temática se vinculaba específicamente con uno de los bloques de las dos asignaturas vinculadas al PID, aspecto que nos ayudó a poder trabajar la experiencia en nuestras clases durante un tiempo prolongado y a conectarla con otros contenidos del temario.

Otro hecho a destacar que nos llevó a la decisión de contextualizar el proyecto en la provincia de Segovia, es que un amplio porcentaje de los estudiantes matriculados en las dos asignaturas habían nacido y vivido sus experiencias vitales en dicha región, por lo que el proyecto les permitiría trabajar desde su contexto más cercano y recuperar los testimonios de personas allegadas, posibilitándonos de este modo el acceso a las fuentes orales. Cumplíamos de este modo con los criterios de interés, motivación, originalidad y utilidad, que como explica Emili Ferrando, son necesarios para elaborar cualquier trabajo de investigación con fuentes orales (Ferrando, 2006, p. 27).

Para programar el proyecto tuvimos en cuenta algunos otros aspectos que es necesario destacar. El primero de ellos, es que tuviera un grado de dificultad asumible para nuestros estudiantes. Para ello, consideramos la necesidad de plantear diversas fases en su desarrollo y actuar como acompañantes y guías de su aprendizaje durante la duración de la experiencia. Precisamente esta duración fue otro de los aspectos considerados. La contextualización cuatrimestral de las asignaturas nos obligaba a establecer unos periodos determinados para el desarrollo del proyecto. Así, creímos conveniente dedicar el periodo de un mes como el tiempo adecuado para poder llevar a cabo la experiencia.

B) Aproximación al periodo histórico de la Guerra Civil Española (1936-1939)

Tras la concreción de las actuaciones iniciales por parte del profesorado, comenzamos con el trabajo en el aula. En una primera fase, ofrecimos a nuestros estudiantes un listado con algunas publicaciones que seleccionamos de las bases de datos consultadas, con el fin de poder documentarles en el periodo de la Guerra Civil Española. Como detalla Mendioroz-Lacambra (2016) capacitarles en la búsqueda y tratamiento de la información resulta imprescindible para conocer el estado de la cuestión del problema que están investigando y hacerles conscientes de la importancia de la lectura y la reflexión para iniciar cualquier proyecto de estas características.

Los estudios fueron leídos de forma individual, permitiendo al alumnado formarse en aspectos centrales y componentes históricos del tema escogido. Posteriormente, los textos fueron debatidos en pequeños grupos, con el fin de poder comentar con otros compañeros las conclusiones extraídas.

Después de la fase de lectura, invitamos a nuestros estudiantes en pequeños grupos a continuar su formación consultando fuentes hemerográficas, censos, fotografías y vídeos con el fin de que pudieran zambullirse en este periodo de la historia de España. Durante este periodo, el profesorado también colaboró proporcionándoles recortes de prensa local sobre noticias ocurridas en la provincia de Segovia en el periodo de la guerra civil, además de ofrecerles documentación recogida del Instituto Nacional de Estadística, manuales escolares de este periodo y otras fuentes primarias.

Tras el debate en pequeños grupos y la búsqueda de fuentes primarias, terminamos esta segunda fase con una discusión en asamblea con el grupo clase. Esta sesión permitió a los futuros docentes extraer algunas conclusiones. La primera de ellas fue darse cuenta de los usos y abusos políticos de la narración del pasado a través de los libros y de las fuentes estadísticas, un hecho que despertó una conciencia crítica entre nuestros estudiantes. La segunda de estas conclusiones es que percibieron cómo algunos sectores de la población (principalmente la infancia, el colectivo femenino y los sectores marginados) apenas se veían representados en las fuentes hemerográficas consultadas. Y una tercera conclusión es que verbalizaron cómo ellos mismos no estaban suficientemente formados en temas relacionados con la historia pasada, discutiendo sobre cómo el periodo de la Guerra Civil en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato había sido tratado en los diferentes cursos de forma residual.

Estas conclusiones llevaron al alumnado a comprender cómo la historia estaba sometida a ciertos filtros que impedían tener una visión global y asentada en los pilares de la verdad sobre nuestro pasado, aspecto que favoreció su motivación e interés por continuar el proyecto e investigar sobre el periodo histórico marcado.

C) Formación metodológica

La tercera fase tenía como objetivo formar a nuestros estudiantes en la creación de fuentes orales. Para ello, primero ofrecimos una sesión teórica para enseñar qué eran, su relación con la investigación histórica y los beneficios y limitaciones que nos ofrece esta forma de acercarnos al pasado.

En un momento posterior, tratamos de enseñar al alumnado cómo la herramienta más utilizada para la recuperación de testimonios es la entrevista e indagamos sobre sus usos. Con esta teoría inicial pretendíamos ofrecer cierta seguridad al profesorado en formación y facilitarle un decálogo de elementos clave para que esta parte de la investigación no quedara manchada por los errores comunes que suelen cometerse como entrevistador novel. Esta fase permitió a los futuros docentes familiarizarse con la metodología que iba a guiar la investigación de sus proyectos.

D) Hipótesis de trabajo y redacción del cuestionario

Avanzando en nuestro proyecto, la cuarta fase tenía como objetivo establecer las hipótesis de trabajo y redactar un cuestionario que les sirviera de guía durante las entrevistas.

Para la formulación de hipótesis, les pedimos que confeccionaran una lista sobre preguntas y posibles respuestas de los hechos ocurridos durante el periodo bélico a nivel local. Tras una sesión de debate de estas preguntas, los estudiantes llegaron a la conclusión de que algunas de ellas podían ser respondidas con los documentos que habían sido utilizados en la fase B, pero de otras se desconocía la respuesta exacta.

A partir de estas preguntas comenzamos a privilegiar aquellas más relacionadas con el foco del proyecto «experiencias infantiles vinculadas a la educación durante la guerra civil» y a excluir algunas otras que no resultaban importantes para la investigación. Para esta selección, les recordamos de nuevo que los objetivos del proyecto eran: 1) Conocer cómo influyó la guerra civil española en los menores segovianos; 2) Valorar el papel de la familia y la escuela durante el conflicto armado; 3) Reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante cualquier ofensiva; y 4) Analizar la evolución de la educación en España a lo largo del siglo xx.

La formulación de preguntas fue clave para distinguir posibles temas principales y secundarios de la investigación, así como para descubrir los apartados en los que queríamos dividir el cuestionario para responder al objetivo del proyecto. Finalmente, docentes y estudiantes elaboramos un cuestionario compuesto por 25 preguntas (Tabla 1). Las preguntas estaban ordenadas en cinco bloques de contenido –Recuerdos del contexto en el que se teje la vivencia personal; Descubrimiento del comienzo de la guerra civil; Vivencias en el contexto familiar; Experiencia escolar; Memoria y sentimientos tras el conflicto bélico– desde los cuales el alumnado pretendía conocer

la repercusión de la Guerra Civil en la trayectoria vital de las personas que iban a ofrecer su testimonio y profundizar en la educación recibida en este periodo.

Decidimos que el tipo de entrevista más conveniente para este proyecto debía ser cerrada, semidirigida y centrada en las experiencias biográficas de la persona que decidiera aportar su testimonio, con el fin de que los estudiantes se sintieran seguros en su realización y ahondaran en los aspectos subjetivos de la vivencia de la persona entrevistada.

Tabla 1. Cuestionario «Vivir la infancia en tiempos de guerra»

Bloques de contenido	Preguntas
Recuerdos del contexto en el que se teje la vivencia personal	1. ¿Cómo recuerdas el lugar en el que vivías cuando comenzó la Guerra Civil? (habitantes, economía, tradiciones...)
	2. ¿Cómo era tu casa?
	3. ¿Qué recuerdas sobre tu familia?
	4. ¿Tus padres eran creyentes? ¿Iban a misa?
	5. ¿Qué relaciones tenías con vecinos y amigos?
Descubrimiento del comienzo de la Guerra Civil	6. ¿Cómo te enteraste de que había empezado la guerra?
	7. ¿Qué recuerdos tienes de aquel día que comenzó la guerra?
	8. ¿Cambió tu vida en aquel periodo?
	9. ¿Cuáles fueron tus sentimientos al conocer que había empezado la guerra?
Vivencias en el contexto familiar en tiempo de guerra	10. ¿Alguien te explicó lo que suponía aquel conflicto?
	11. ¿Qué experiencias recuerdas junto a tu familia durante la guerra?
	12. ¿Perdiste a algún familiar en aquellos años?
	13. ¿Tu familia disponía de recursos alimenticios, higiénicos...?
	14. ¿Participabas con tus padres en celebraciones religiosas? ¿y patrióticas?
Experiencia escolar	15. ¿Qué actividades realizabas con tu familia en el tiempo de ocio?
	16. ¿Ibas a la escuela cuando empezó la guerra? ¿Cómo era tu escuela?
	17. ¿Cómo estaba distribuido el aula?
	18. ¿Qué materiales escolares solían utilizarse?
	19. ¿Recuerdas las actividades que realizabais durante la jornada escolar?
	20. ¿Cómo podrías describir a tu maestro/a?
Memoria y sentimientos tras el conflicto	21. ¿Qué recuerdos tienes del día que terminó la guerra?
	22. ¿Seguiste estudiando después de la guerra?
	23. ¿Cómo vivió tu familia el final del conflicto?
	24. ¿Qué recuerdas de los poderes locales tras el fin de la guerra? (Iglesia, Alcalde, Guardia Civil...)
	25. ¿Cómo cambió tu vida aquel conflicto? ¿Qué sentimientos tienes al recordarlo?

Fuente: Elaboración propia.

Para que el alumnado pudiera enmarcar la experiencia de la persona entrevistada, el profesorado elaboró una ficha biográfica que trataba de recoger datos personales del entrevistado como el nombre y los apellidos, la fecha y el lugar de nacimiento, el estado civil, los estudios realizados y la profesión, que debía ser cumplimentada en el momento previo a la realización del encuentro grabado.

E) Búsqueda de fuentes

La quinta fase del proyecto consistió en la búsqueda de personas que hubieran nacido en la provincia de Segovia antes de 1933 y estuvieran en plenas condiciones para poder narrar su experiencia.

En esta fase pedimos a los estudiantes que se agruparan en parejas, de tal forma que aquellos que no tuvieran acceso a los testimonios de personas segovianas con las características mencionadas pudieran trabajar con otros compañeros que sí lo tuvieran.

Identificados 21 participantes en cada uno de los grupos-clase, nacidos en la capital de Segovia y los pueblos de la provincia, pedimos a las parejas que tuvieran un primer contacto con la persona que iba a ceder su testimonio. Esta reunión debía servir para comunicar los objetivos del proyecto, explicar con qué fines iba a ser utilizado el testimonio, crear un ambiente de confianza y proponer una fecha para la realización de la entrevista.

Además, en esta fase debatimos con los estudiantes sobre los códigos éticos que íbamos a seguir en la investigación, siguiendo las propuestas de Kirsch (1999) y Sandín (2003). Los acuerdos a los que llegamos y que debían tener en cuenta en todas las entrevistas fueron: a) Obtener consentimiento para grabar las entrevistas y transcribirlas posteriormente con fines puramente investigadores; b) Proteger la confidencialidad de las personas participantes, evitando añadir al informe final cualquier dato personal que no fuera objeto del estudio; c) Asegurar que los participantes no se vieran afectados por su colaboración en la investigación, garantizando su bienestar y reputación; y d) Permitir que la participación de los participantes en el estudio fuera voluntaria, pudiendo retirarse de la misma en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa.

Del mismo modo, indicamos al alumnado algunas pautas para la realización de la entrevista cuando aspectos como: el espacio en el que se iba a realizar, el buen funcionamiento de las grabadoras, el correcto tratamiento a la persona que iba a ceder su testimonio, la empatía, el cuidado del lenguaje, etc.

F) Elaboración del trabajo final

La penúltima fase de la investigación tuvo tres actividades claramente diferenciadas: la transcripción de la entrevista, la interpretación de los datos y la elaboración de las conclusiones.

Para la transcripción de la entrevista pedimos a los futuros docentes que reprodujeran en un documento las palabras textuales de los narradores, pero además que indicaran todos aquellos aspectos no verbales que hubieran percibido durante el encuentro grabado (silencios, gestos, movimientos...). Esta transcripción literal nos iba a permitir en una fase posterior enseñar a nuestros estudiantes los giros que se producen en el discurso y el poder de la comunicación no verbal para expresar sentimientos y emociones.

Tras esta primera actividad se procedió a hacer una interpretación de la información recogida en el aula. Para ello, pedimos que cada pareja ordenara los datos recogidos en un esquema desde el cual se pudiera comprobar si las respuestas obtenidas en los testimonios nos permitían dar contestación a los interrogantes que nos planteábamos al comienzo del estudio.

Esta organización de la información también nos permitió facilitar a los estudiantes la elaboración de algunas conclusiones por cada bloque de contenido y formular nuevos interrogantes que podríamos tener en cuenta en estudios posteriores con otros grupos de estudiantes.

G) Reflexión final

El proyecto *Vivir la infancia en tiempos de guerra* concluyó con un debate final en el aula en el que cada pareja mostraba al resto de la clase las conclusiones a las que había llegado a través de su estudio. La verbalización de las experiencias llevó a los estudiantes a establecer algunas conexiones entre lo descubierto a través de los testimonios y lo aprendido en las primeras fases de investigación con fuentes escritas, iconográficas y estadísticas.

En la discusión de los datos, también aparecieron algunas voces que mostraron la crítica a las fuentes orales, un tema que era para nosotros de gran interés, pues nos permitía saber si el alumnado era capaz de establecer una crítica ante cualquier fuente histórica y poder debatir sobre algunos aspectos de la fuente oral como la fiabilidad, la autenticidad, los problemas del recuerdo, el olvido y la memoria o las conexiones entre el pasado y el presente.

Esta sesión de debate también fue positiva para que el proyecto de historia oral no quedara aislado de los contenidos trabajados en las diferentes asignaturas. Por ello, en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad*, debatimos sobre las conexiones existentes entre la experiencia y la conculcación de los derechos humanos en aquel periodo de nuestra historia reciente, el tratamiento del género y la influencia de los conflictos armados para los grupos sociales más vulnerables, temas que coinciden con tres bloques de la asignatura. En el caso de la materia *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*, aprovechamos la sesión para finalizar haciendo mención a la influencia de la familia en el cuidado, la protección y la transmisión de modelos para la infancia; el papel de la escuela

como agente de socialización, las repercusiones de la guerra civil en la educación española del siglo XX y la comparación de las experiencias vividas por estos menores españoles con otros europeos que vivieron su infancia en el marco de la Segunda Guerra Mundial.

La última fase culminó con la entrega de un cuestionario anónimo de cinco preguntas vinculadas con los objetivos de la investigación, que trataban de valorar la opinión de los estudiantes en relación a la propuesta. Además, cada participante debía entregar un informe cualitativo individual en el que concretara el porqué de sus respuestas.

5. APUNTES METODOLÓGICOS

5.1. Fases de la investigación

La investigación que presentamos se asienta en una metodología mixta. Son cuatro las fases por las que ha pasado el estudio. La primera de ellas se basó en la caracterización de los participantes de la muestra y en la elaboración de un cuestionario que atendiera a los objetivos del Proyecto «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Posteriormente, tras la realización del Proyecto, se administraron los cuestionarios por el equipo de investigación para el alumnado matriculado en las asignaturas *Educación para la Paz y la Igualdad y Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*, de la Facultad de Educación de Segovia. Además, en esta fase, se pidió a los participantes la elaboración de un informe cualitativo en el que además de explicar el porqué de las respuestas de cada uno de los ítems, dieran a conocer los sentimientos que les había provocado conocer de primera mano el testimonio de un niño o una niña que vivió durante su infancia la Guerra Civil y las conclusiones que extraía del proyecto para su aprendizaje. Tras la recogida de datos, se procedió a su categorización bajo los objetivos del presente artículo. Finalmente, los datos fueron puestos en discusión con otros estudios previos y se redactó el informe de resultados.

5.2. Participantes

En el proyecto participaron 83 estudiantes de la Facultad de Educación de Segovia matriculados en el curso 2018/2019 en las asignaturas Educación para la Paz y la Igualdad del primer curso del Programa de Estudios Conjunto de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria y Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil del primer curso de la Titulación de Grado en Educación Infantil.

En la asignatura Educación para la Paz y la Igualdad llevaron a cabo la experiencia 7 hombres y 35 mujeres. De ellos, 21 proceden de la provincia de Segovia y el

resto de Guadalajara (1); Mallorca (1); Madrid (6); Almería (1); Valladolid (3); Pontevedra (1); Cáceres (1); Cantabria (1); León (1); Albacete (1) y Toledo (1).

En la asignatura Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil participaron 41 estudiantes, de los cuales 38 son mujeres y 3 son hombres. De entre este grupo de estudiantes 17 proceden de la provincia de Segovia y el resto de Palencia (1); Madrid (12); Alicante (1); Burgos (2); Soria (1); Valladolid (3); La Rioja (1); y Orense (2).

La edad media de los dos grupos de participantes es de 20 años.

5.3. Instrumentos para la recogida de datos

Explicábamos en apartados previos que la recogida de datos se realizó a través de dos instrumentos: un cuestionario y un informe.

Con relación al cuestionario, para conocer la valoración que los estudiantes hacían de la experiencia vivida en el proyecto se formularon cinco ítems correspondientes con los objetivos del proyecto (Tabla 2). Para la respuesta a cada uno de los ítems se utilizó una escala tipo Likert de cinco puntos donde 0 es «totalmente en desacuerdo» y 5 es «totalmente de acuerdo».

Tabla 2. Cuestionario del Proyecto «Vivir la infancia en tiempos de guerra»

Ítems	0	1	2	3	4	5
1. El proyecto me ha ayudado a conocer la influencia de la Guerra Civil en la infancia						
2. El proyecto me ha permitido valorar la influencia de la familia en la educación de la infancia durante el periodo de la Guerra Civil						
3. El proyecto ha sido relevante para descubrir el influjo de la educación formal en la identidad de la infancia durante la Guerra Civil						
4. El proyecto me ha ayudado a reflexionar sobre la pérdida de derechos y la indefensión que vive la infancia ante una ofensiva						
5. El proyecto ha favorecido mi aprendizaje en el conocimiento de la educación española del siglo xx						

Fuente: Elaboración propia.

Para completar los datos cuantitativos, se pidió a cada estudiante que realizase un informe individual cualitativo, en el que explicaran el porqué de cada una de las respuestas ofrecidas a estos cinco ítems y, además, que escribieran una reflexión sobre la práctica realizada. En ella, pedíamos que cada persona expresara sus aprendizajes durante el desarrollo del proyecto y los sentimientos que les había suscitado el conocer a través de fuentes orales la historia de un periodo tan convulso como el que vivió España a finales de los años treinta del siglo xx. Además, cada participante debía terminar este informe con una conclusión sobre lo aprendido y explicar para qué les servía este conocimiento como futuros maestros.

5.4. *Análisis de los datos*

Los datos cuantitativos fueron sometidos a un análisis a través del programa estadístico SPSS 20.0 desde las variables sexo y grupos. Junto al análisis descriptivo simple de estas variables, realizamos un análisis general de las respuestas ofrecidas por los estudiantes en cada uno de los ítems propuestos en el cuestionario.

Para el análisis de datos cualitativos se trabajó con el programa Atlas.ti. Para este análisis, primero se leyeron los 83 informes individuales redactados por los estudiantes y se procedió a realizar un mapeo general de sus respuestas. Después se llevó a cabo una categorización simple, seleccionando los extractos relevantes de cada una de las respuestas cualitativas de los cinco ítems del cuestionario, así como las respuestas ofrecidas en la última pregunta del informe, ordenadas bajo tres categorías: aprendizajes de la práctica; sentimientos provocados tras la realización de la entrevista; y relaciones del proyecto con su el futuro profesional de los maestros en formación.

Una vez realizados los dos análisis, se pusieron en debate los datos cuantitativos y cualitativos para la realización del informe de resultados. En el mismo, se presentan los más relevantes de cada una de las categorías mencionadas anteriormente. A los datos analizados se ha unido la discusión de los resultados con los obtenidos en otras investigaciones similares, con el objetivo de potenciar el estudio.

Para la presentación de resultados, además de los gráficos de sectores que muestran las respuestas a cada pregunta del cuestionario, se han escogido algunos extractos de texto de los informes de los estudiantes con el objetivo de que el lector pueda conocer directamente desde la voz de los participantes el significado del proyecto y los aprendizajes obtenidos en el mismo. Las citas literales están acompañadas del sexo del estudiante y la asignatura desde la que ha realizado el proyecto. Para el sexo utilizamos las siglas H (hombres) y M (mujeres). Para la categorización por asignaturas nos servimos de las siglas EPI (Educación para la Paz y la Igualdad) y CPEI (Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil).

Los resultados se presentan discutidos bajo dos categorías de análisis generales, que se corresponden con los dos objetivos que nos marcábamos al inicio del artículo: 1) Conocer la influencia del proyecto en el conocimiento de los estudiantes sobre la vida y la educación en el periodo de la Guerra Civil española; y 2) Analizar la visión general de los estudiantes en la temática y los aprendizajes de la práctica realizada como profesionales del Magisterio. Dentro de estas dos grandes categorías de análisis se integran otras subcategorías que permiten profundizar en los datos analizados.

6. RESULTADOS

Para valorar el impacto de la experiencia en la formación del alumnado hemos analizado en conjunto el cuestionario final del proyecto realizado y el informe realizado por cada uno de los ochenta y tres estudiantes. Pasamos a mostrar los resultados obtenidos de acuerdo con los objetivos del artículo.

6.1. *Influencia del proyecto en el conocimiento de los estudiantes sobre la vida y la educación en el periodo de la Guerra Civil española*

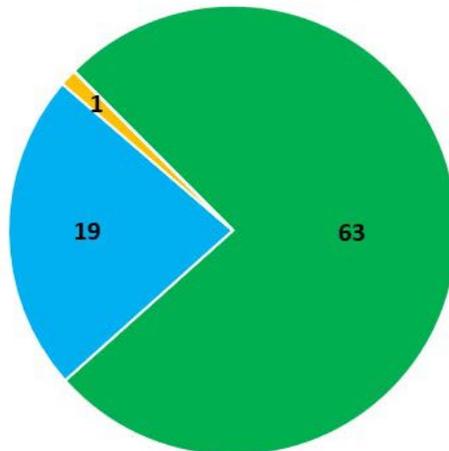
6.1.1. Conocimiento de las repercusiones de la Guerra Civil en el colectivo infantil

De acuerdo con los datos recogidos en el cuestionario de los estudiantes, más de un 98 % del alumnado afirma estar de acuerdo (22,9 %) o muy de acuerdo (75,9 %) en que el proyecto «Vivir la infancia en tiempos de guerra» les ha servido para tener un conocimiento general sobre la influencia de la Guerra Civil Española en el colectivo infantil segoviano. Solo un estudiante no muestra opinión al respecto, cómo podemos ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Respuestas de los estudiantes al ítem 1 del cuestionario de valoración del proyecto

1. El proyecto me ha ayudado a conocer la influencia de la Guerra Civil en el colectivo infantil

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo



Si nos fijamos en las respuestas ofrecidas atendiendo a la variable sexo, la media de las mujeres (4,80) es superior a la de los hombres (4,40). Los sentimientos de las mujeres hacia el colectivo infantil y las vivencias que tuvieron durante el periodo bélico les hacen ser más sensibles hacia esta problemática.

Los niños cuando son pequeños solo se deberían preocupar de jugar y de vivir su infancia con felicidad, y la realidad es que a todos estos niños que les tocó vivir esta tragedia les robaron toda su infancia y ya no la van a poder recuperar (Informe, M, EPI).

La asignatura también parece ser ilustrativa de las respuestas ofrecidas por los estudiantes. En *Educación para la Paz y la Igualdad*, del Programa de Estudios Conjunto de Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria, la media de las respuestas recogidas (4,88) es superior a la de *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil* (4,63), del Grado En Educación Infantil. En ambos grupos, uno de los aspectos que más llamó la atención de los estudiantes fue cómo queda marcado en el recuerdo de la infancia, la guerra, el hambre, la muerte y la falta de recursos.

Cuando comentamos las entrevistas clase me di cuenta de que lo que nos había contado la persona que entrevistamos se repetía una y otra vez en los testimonios. Todos esos menores habían vivido el hambre, habían sufrido la muerte de familiares y conocidos, habían vivido su infancia en la más completa miseria... Aquello que a veces habíamos visto en las películas era real (Informe, M, CPEI).

La experiencia les sirve para tomar conciencia sobre cómo ciertos contenidos históricos han sido obviados a lo largo de su escolarización y la práctica les hace despertar una conciencia crítica ante los usos y abusos políticos del pasado.

Al principio del proyecto te das cuenta de que algunos colectivos no aparecen representados en las gráficas que nos trajo la profesora, ni en los periódicos y que apenas hay documentación sobre ello. Cuando hicimos las entrevistas y debatimos en grupos ya vimos que esa historia de la infancia nadie de clase la conocía. Sabíamos fechas, conocíamos personajes históricos, pero desconocíamos las repercusiones de aquella batalla (Informe, M, CPEI).

Como explican Feliu y Hernández (2013), el uso de las fuentes orales permite profundizar en el aprendizaje de una serie de conocimientos que no quedan reflejados en los libros de texto ni tampoco en los estudios a través de fuentes escritas. Por ello, los estudiantes que realizan este tipo de proyectos desarrollan una mayor sensibilización hacia las problemáticas sociales y hacia algunos aspectos propios de la cotidianidad que hasta el momento desconocían cuando pensaban en la Guerra Civil.

6.1.2. Valoración sobre la influencia de la familia en la educación de la infancia

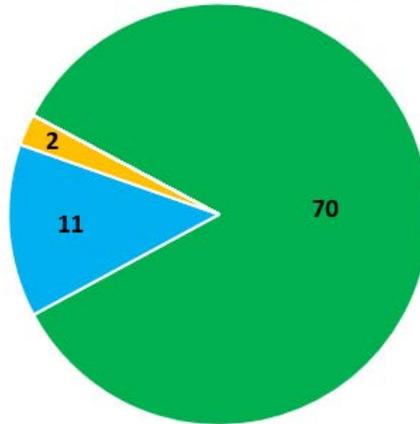
En relación con las respuestas obtenidas en el cuestionario sobre el segundo ítem, que trataba de evaluar si a través del proyecto el estudiante había podido conocer la influencia de la familia en la educación de la infancia durante la Guerra

Civil, más del 97 % expresa una opinión positiva al respecto. Dos estudiantes no se posicionan ante este ítem, como se detalla en el gráfico que mostramos a continuación:

Gráfico 2. Respuestas de los estudiantes al ítem 2 del cuestionario de valoración del proyecto

2. El proyecto me ha permitido valorar la influencia de la familia en la educación de la infancia durante la Guerra Civil

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo



Atendiendo a la variable «sexo», la media de las respuestas ofrecidas por los hombres (4,30) es inferior a la de las mujeres (4,89). Ellas muestran en sus respuestas cualitativas cómo las madres constituyeron en aquel periodo un ejemplo de entrega y abnegación hacia la infancia.

En la entrevista de María hemos visto como ella recurre constantemente al recuerdo a su madre y la describe como una mujer buena, que se quitaba de comer para dárselo a sus hijos. Ella misma empezó a hacer lo mismo durante la posguerra, cuando sus hermanos pequeños pasaban hambre. Esto nos enseña cómo se reproducen los mismos comportamientos que la familia transmite en la infancia (Informe, M, CPEI).

El proyecto les hace ser conscientes de cómo en la mayoría de las familias se seguía un modelo de educación patriarcal-popular, caracterizado por la inculcación del principio de autoridad, representado en la figura paterna; en el que la madre se convertía en el refugio emocional de los menores y donde los niños eran sometidos a la norma. Además, ellas destacan desde la voz de los testigos vivos del conflicto, la pérdida de derechos a la que se vieron abocadas las mujeres desde el comienzo de la guerra y las diferencias en la educación de género transmitidas en el contexto familiar.

Inmaculada nos contó que muchas veces a ella no le dejaban salir a la calle con sus amigas porque tenía que trabajar, mientras que su hermano sí podía hacerlo. Estaba obligada a hacer lo que le mandasen. Y a pesar de no haber vivido la guerra de la peor manera, no tenía opinión propia con respecto a algunos temas (Informe, M, EPI).

En el caso de los estudiantes, al tratar esta problemática, se recurre con mayor frecuencia a la importancia de las enseñanzas familiares para aquellos menores que no pudieron asistir a la escuela y no tanto a los sacrificios familiares de los progenitores, especialmente de la madre, para proteger a los menores del hambre y la escasez.

La mayoría de las entrevistas dejan ver cómo la familia fue muy importante para educar a la infancia de estos años. Muchas de las personas entrevistadas no habían podido ir a la escuela y aprendieron todo lo que saben hoy de sus propios padres y de sus familiares (Informe, H, CPEI).

Estas respuestas nos llevan a pensar indudablemente en cómo el género marca el foco desde el que entender los acontecimientos del pasado y las formas de educar a la infancia a través de la familia. Estudios recientes, como el de Martínez y Ramírez (2017), nos invitan a formar al profesorado desde una mirada feminista que deconstruya los mandatos de género heteronormativos y elimine los roles y estereotipos de género, para que no sean transmitidos en el aula, una tarea sencilla, cuando se parte de los propios prejuicios que muestran los estudiantes. Las mismas autoras señalan que una buena forma de educar al profesorado bajo las claves de la des-patriarcalización consiste precisamente en dar voz a colectivos silenciados, como las mujeres y las personas sometidas tradicionalmente al silenciamiento de sus experiencias.

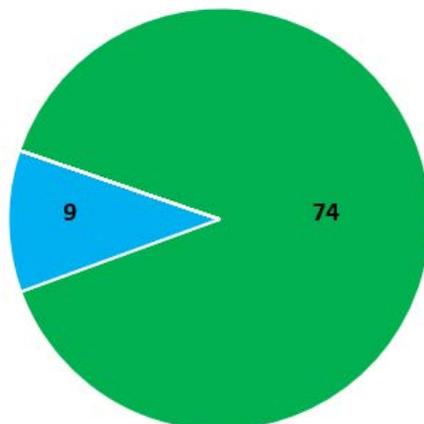
Si nos fijamos en la asignatura en la que fue impartida el proyecto, las medias son muy similares. En *Educación para la Paz y la Igualdad* la media es de 4,88 puntos mientras en *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil* la media es de 4,75 puntos. Las repuestas ofrecidas en los informes por ambos grupos muestran cómo los estudiantes consideran a la familia como uno de los agentes de socialización más importantes para la educación de los menores de aquel periodo.

6.1.3. Influencia de la escuela en la identidad de la infancia durante la Guerra Civil

El tercer ítem del cuestionario pretendía conocer en qué grado los estudiantes habían percibido que el proyecto les había permitido descubrir el influjo de la escuela en la creación de la identidad de los niños y niñas que asistieron durante el periodo de la Guerra Civil a las aulas españolas. En este caso, el 100 % de los estudiantes mostraron estar de acuerdo (10,8 %) o muy de acuerdo (89,2 %) con las bondades del proyecto para tal fin, como mostramos en el gráfico siguiente:

Gráfico 3. Respuestas de los estudiantes al ítem 3 del cuestionario de valoración del proyecto**3. El proyecto ha sido relevante para descubrir el influjo de la educación formal en la identidad de la infancia durante la Guerra Civil**

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo



Desde la variable sexo, nuevamente la media de las respuestas ofrecidas por los participantes masculinos (4,70) es inferior a la de las mujeres (4,91). A través del informe se puede ver cómo las mujeres perciben en mayor grado la falta de materiales y recursos que tenían las escuelas segovianas del momento, un aspecto que despierta en ellas cierto sentimiento de tristeza al ver las privaciones a las que la infancia estuvo sometida.

Quando nos contó que en su escuela no tenían juguetes, ni cuentos, ni ningún material sentí tristeza. Todos los niños de la clase tenían que compartir las cartillas y las pinturas que les dejaba la maestra, porque allí no había nada y las familias tampoco tenían dinero para comprarlo. Pienso en esa experiencia y creo que marcará a cualquiera (Informe, M, EPI).

Ellos destacan en mayor grado la escasa experiencia educativa que vivieron las personas entrevistadas y la importancia que tiene la educación para la vida de las personas, un aspecto que les permite valorar su papel como docentes y que también aparece reflejado en otras investigaciones como las de Grana y Alonso (2009).

Ahora vemos lo difícil que era estudiar en esa época y que solo unos pocos privilegiados podían hacerlo, con lo que me ayuda a tener aún más ganas de seguir mi camino (Informe, H, CPEI).

Atendiendo a la asignatura, aunque la diferencia de medias no es significativa, se observa que, en la materia de *Educación para la Paz y la Igualdad*, de la doble titulación de Grado en Educación Infantil y Primaria, la media (4,92) es superior a la de *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*, de la titulación del Grado en Infantil (4,85). Los datos cualitativos de ambos grupos demuestran cómo los estudiantes perciben, por el tipo de estudios que están realizando, que uno de los agentes más influyentes para la educación de la infancia, durante el periodo de la Guerra Civil, fue el maestro. Sus prácticas en el aula les ayudan a conocer la importancia de este agente para la transmisión de la cultura entre los menores.

La maestra tuvo un papel protagonista. Como nos contaba la persona entrevistada fue ella la que les enseñó a leer y a no tener miedo de lo que estaba pasando. La maestra no faltaba nunca a clase y cuando se escuchaban a los aviones se ponía a cantar con las niñas, para que no les prestasen atención. Para mí tiene un mérito destacable (Informe, M, CPEI).

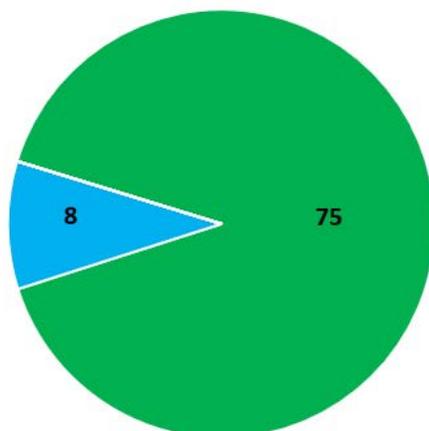
Estudios como el de Bilbao, Pérez y Ezkurdia (2014), en el que desde la asignatura Trabajo Fin de Grado de la titulación de Magisterio recuperan las historias de vida de maestras vascas, se percibe, igual que en nuestra investigación, cómo el trabajo del alumnado con fuentes orales les ayuda no solo a recuperar la memoria pasada, sino también a dar valor a la propia profesión docente. Las autoras de la investigación explican en su trabajo que esta es una asignatura pendiente tanto en la formación inicial como en la continua del profesorado, pues solo conociendo nuestra historia como docentes, podremos resituar nuestras prácticas y dignificar la profesión del Magisterio.

6.1.4. Importancia del proyecto para la comprensión de la pérdida de derechos e indefensión de la infancia ante una ofensiva

En relación con los datos recogidos en el cuestionario sobre la consideración del alumnado respecto a si el proyecto les había ayudado a reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos que vive la infancia ante una ofensiva y la indefensión que sufre este colectivo, descubrimos que el 100 % de los estudiantes dicen estar de acuerdo (9,6 %) o muy de acuerdo (90,4 %) con los resultados del proyecto para este fin. El gráfico siguiente representa sus respuestas:

Gráfico 4. Respuestas de los estudiantes al ítem 4 del cuestionario de valoración del proyecto**4. El proyecto ha posibilitado reflexionar sobre la pérdida de derechos humanos y la indefensión que vive la infancia ante una ofensiva**

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo



Atendiendo a la variable sexo, comprobamos que la media de las respuestas ofrecidas por las mujeres antes este ítem (4,91) es superior a la de los hombres (4,80). A ambos sexos, lo que más les llama la atención es cómo las personas entrevistadas, a pesar del paso del tiempo y su corta edad al comenzar el conflicto, recuerdan nítidamente el día que comenzó la guerra y sus experiencias en aquel periodo.

Me ha llamado mucho la atención cómo eran capaces de vivir en unas condiciones infrahumanas, comiendo lo mínimo y, sobre todo, cómo se normalizaba el tener que esconderse cuando oían un avión que se aproximaba (Informe, M, EPI).

Además, el contacto directo con los relatos les hace expresar ciertos aprendizajes interesantes en relación a los silencios que se presentan en los libros de texto hacia algunos temas del pasado.

Esto es algo que los libros de historia no muestran, ya que se centran en números, fases y batallas dejando de lado el componente más importante de una guerra, el humano. Es importante conocer esa evolución y componente político, sin duda, pero no podemos dejar de lado esas historias de «la gente de a pie», del pueblo, que son los que sacan adelante el país y los verdaderos protagonistas. Creo que debemos concienciarnos de la importancia de esa intrahistoria que es, al menos desde mi punto de vista, la base y la cima de lo que comúnmente llamamos Historia (Informe, H, EPI).

González (2015) explica que los libros de texto contienen valores, ideas y conocimientos influenciados por diferentes elementos políticos y sociales que se espera sean abrazados y legitimados por los estudiantes. En el caso de la Guerra Civil, la investigación de este autor y la de otros como Boyd (2000; 2006), deja claro cómo aún en nuestros días, esta parte de la Historia de España sigue sometida a la censura de algunos contenidos sociales y se centra en el conflicto político. Los estudiantes dan cuenta de esta realidad y además la critican, un aspecto que nos permite anunciar que ha despertado en ellos una mirada crítica no solo ante los acontecimientos de aquel periodo, sino también hacia ciertos materiales e instrumentos escolares que sirven de guía para enseñar la Historia en la escuela.

Si nos fijamos en la media de los grupos por asignatura, los matriculados en *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil*, del Grado de Educación Infantil tienen una media de respuesta inferior (4,87) a la de las personas que cursan *Educación para la Paz y la Igualdad*, de la doble titulación de Grado en Infantil y Primaria (4,92). En esta última asignatura, precisamente, uno de los bloques de contenido trata sobre los Derechos Humanos y se había impartido antes de llevar a cabo al proyecto, por ello creemos que los participantes encuentran en la experiencia una mayor vinculación con este ítem.

Lo aprendido en esta entrevista me ha hecho darme cuenta de que no existía ningún derecho humano. Podríamos decir que al niño se le vulneraban todos los derechos, hasta el de la educación ya que la mayoría tuvieron que dejar el colegio para ponerse a trabajar (...). Sin duda, la guerra cambió sus vidas para siempre (Informe, M, EPI).

A estos últimos alumnos, además, el proyecto les hace presentar una opinión crítica ante otras situaciones semejantes que vivimos en nuestros días, en las que la infancia sufre las consecuencias de un conflicto armado. Sus informes dan cuenta de cómo antes de llevar a cabo la experiencia del proyecto, se mantenían indiferentes ante estas problemáticas y tras él despiertan una mirada crítica.

Ahora miro la televisión y me doy cuenta de cómo los niños refugiados y todos los que están viviendo la guerra en nuestros días sufren los mismos problemas que las personas que entrevistamos. Antes lo veía como algo lejano, pero ahora siento que podemos hacer más de lo que estamos haciendo (Informe, M, EPI).

Los sentimientos de los estudiantes al conocer los testimonios de este recuerdo vivo de la guerra les hace reflexionar sobre las consecuencias que tiene esta vivencia para la trayectoria vital de los menores que la sufren.

Quizá uno de los aspectos importantes y que mejorarían los aprendizajes de los estudiantes para comprender cómo fueron las experiencias de los menores du-

rante la guerra sería ampliar el proyecto en la línea que muestra en su trabajo Jaén (2015), basada en la arqueología del conflicto. La programación de itinerarios didácticos para que los alumnos se acerquen a los vestigios y paisajes de la guerra, los investiguen y exploren con personas que convivieron que ellos, podría ser una buena herramienta para acercarlos a este periodo de nuestra historia reciente.

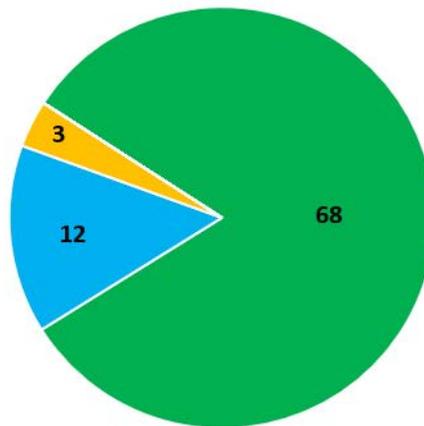
6.1.5. Conocimiento de la educación española a lo largo del siglo xx

El último ítem del cuestionario trataba de valorar el grado de satisfacción del alumnado participante en el proyecto con la posibilidad que este les había ofrecido para tener un conocimiento más preciso de cómo había evolucionado la educación española a lo largo del siglo xx. Ante esta pregunta más del 80 % de los estudiantes consideran estar «muy de acuerdo», un 14,4 % afirman estar «de acuerdo» y menos de un 4 % no muestran estar «ni de acuerdo ni en desacuerdo». El gráfico 5 recoge sus respuestas:

Gráfico 5. Respuestas de los estudiantes al ítem 5 del cuestionario de valoración del proyecto

5. El proyecto ha favorecido mi aprendizaje en el conocimiento de la educación española a lo largo del siglo XX

■ Totalmente de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo ni en desacuerdo ■ En desacuerdo ■ Totalmente en desacuerdo



Si analizamos este ítem atendiendo a la variable «sexo», vemos cómo la media de las respuestas ofrecidas por los hombres (4,90) es en este caso superior a la de las mujeres (4,76). Curiosamente fueron los alumnos los que al comenzar el proyecto parecían tener un desconocimiento mayor del periodo de la Guerra Civil y lo que supuso el conflicto bélico para las generaciones que lo padecieron. Sus informes reflejan las conexiones que el proyecto les ha permitido establecer entre los distintos periodos en los que se divide la historia española del siglo xx.

A través de la práctica he podido diferenciar un poco más los acontecimientos que ocurrieron el siglo pasado. En los debates hablamos de los cambios que se produjeron tras la guerra y lo que ocurrió después y esto me hace ver la historia pasada de otra manera (Informe, M, CPEI).

Coincidiendo con investigaciones como la de Benadiba y Plotinsky (2008), el proyecto da muestras de cómo el trabajo con fuentes orales en el aula nos permite superar las dificultades que el alumnado tiene para la comprensión de los conceptos históricos y sociales. Además, la consulta de fuentes hemerográficas durante las primeras fases del proyecto fue importante para que los estudiantes se adentraran en el conocimiento de la institución educativa española de mediados del siglo xx y comprendieran la ruptura que supuso la Guerra Civil con las directrices educativas marcadas por el gobierno republicano.

El proyecto nos ha servido para ver cómo cambió todo con la guerra. La legislación educativa del franquismo no tenía nada que ver con la dictada por el gobierno de la República y ese cambio también se ve en las entrevistas (Informe, M, CPEI).

Desde la variable «asignatura», la media de respuestas del alumnado de *Corrientes Pedagógicas de la Educación Infantil* (4,82) es sensiblemente superior a la ofrecida en la asignatura de *Educación para la Paz y la Igualdad* (4,73). Consideramos que estas respuestas pueden venir de algún modo condicionadas por los propios contenidos de las asignaturas, pues en la primera de ellas, uno de los bloques trata expresamente de aproximar a los estudiantes a la educación española del siglo xx, por lo que el proyecto les ha permitido tener una conexión directa con varios contenidos abordados en el aula.

Como ocurría en el trabajo de Mendioroz-Lacambra (2016), los estudiantes pusieron de manifiesto a través de sus informes, cómo antes de llevar a cabo el Proyecto, confundían hechos históricos, tenían importantes errores conceptuales y cronológicos y manifestaban algunos problemas para interrelacionar las diferentes etapas del siglo xx, aspectos que fueron mejorados durante el desarrollo del Proyecto.

6.2. Visión general y aprendizajes de la práctica realizada

6.2.1. Aprendizajes de la práctica realizada

Uno de los aprendizajes más importantes que los estudiantes destacan del proyecto es la importancia de establecer puentes intergeneracionales para conectar pasado y presente. Curiosamente, estos mismos aprendizajes se han encontrado en otros talleres de memoria histórica, como el realizado por Benadiba y Plotinsky

(2008) en España y Argentina. Sin duda, las relaciones que se establecen entre los entrevistados, que portan la experiencia vivida, y el alumnado, que recibe de manera activa el recuerdo elaborado desde el presente de aquella experiencia, convierte para ellos el pasado en una «historia reciente» (p. 158).

Este fue un hecho que desgraciadamente ocurrió en nuestro país no hace muchos años, pero que muchas personas lo ven muy lejano y no le muestran la suficiente atención que se merece, a pesar de que forma parte de nuestra historia más reciente. Muchos, incluido yo, hemos desaprovechado la oportunidad de preguntar a personas de nuestro entorno cómo vivieron la guerra, y es un aspecto que tendríamos que cambiar y aprovechar sus vivencias, porque estos «niños de la guerra», actualmente son ancianos que están deseando manifestar todo lo que saben y nadie los escucha (Informe, H, EPI).

Coincidiendo con otro trabajo de Laura Benadiba (2011), vemos cómo estas relaciones intergeneracionales también contribuyen a la formación de la identidad de los participantes. La posibilidad que les ofrece el uso de estas fuentes para debatir con padres, abuelos, vecinos y otras personas allegadas influye en sus modos de entender el pasado y adquiere un valor importante tanto en el plano educativo como en el social. Sin duda, esta experiencia los lleva a criticar el desprecio con el que han sido tratados ciertos sectores de la población para narrar este pasado reciente.

Otro de los aprendizajes más visibles a través de los informes de los participantes y que coincide con otros estudios en los que se trabaja la historia oral con docentes en formación (Bilbao, Pérez y Ezkurdia, 2014), es que esta forma de trabajo ha conllevado un abundante número de aprendizajes interdisciplinares complejos. Los estudiantes son capaces de conectar la experiencia de las personas protagonistas con temas como los derechos humanos, la educación para la desobediencia e incluso la globalización.

El último aprendizaje que destacamos, por el interés que presenta para las asignaturas que participan en el proyecto, es que el trabajo de los estudiantes a través de la historia oral aumenta su motivación por el conocimiento del pasado y despierta en ellos un compromiso por la enseñanza de una historia, asentada en una postura feminista, que defiende la deconstrucción de convenciones académicas e intelectuales excluyentes (Hernández, 2011).

6.2.2. Sentimientos provocados tras la realización de la entrevista oral

La construcción del documento oral –la entrevista–, su transcripción y análisis han generado entre los estudiantes una serie de sentimientos que quedan marcados en su aprendizaje y su memoria. Las entrevistas no solo suponen para ellos

un significado cognitivo, sino también afectivo, aspecto tratado en algunas investigaciones como la de Benadiba (2011) en las que se percibe, igual que en nuestro estudio, cómo las respuestas afectivas de los alumnos tienen una gran incidencia en la significatividad de sus aprendizajes.

Escuchar a una persona que ha vivido un periodo de guerra y que cuenta cosas tan personales me ha impactado mucho. No podemos infravalorar en absoluto las cosas que ha contado, la vida tan dura que les ha tocado vivir, los recursos tan escasos que tenían, cómo se buscaban la vida para conseguir comida, salir adelante etc. (Informe, M, CPEI).

A través de sus informes hemos podido comprobar esa sensibilización y conciencia crítica de la que hablaba Benadiba (2015) al construir conocimiento a partir de testimonios directos de personas que vivieron el proceso histórico que estamos investigando.

Los estudiantes revelan cómo el proyecto ha favorecido la posibilidad de conectar el presente y el pasado, de aumentar su motivación e interés por temas históricos y de darse cuenta del valor de la fuente oral para la reconstrucción de ciertos hechos pasados marcados por la ausencia de fuentes.

Al principio solo piensas que es un trabajo, tú grabas a la persona, lo transcribirás y lo entregarás, pero poco a poco mientras te cuentan la historia te empiezas a meter en el papel del hombre, a imaginarte cómo era la ciudad donde estás viviendo en ese momento y un montón de cosas que hacen que se convierta en algo más que una entrevista. La persona a la que estás entrevistando está compartiendo un pedazo de su vida, probablemente uno de los más duros que haya podido vivir en toda su larga vida y como toda persona le intentas comprender y siempre con miedo de citar alguna pregunta donde se pueda sentir ofendido o haga que recuerde cosas que no quiere pensar (Informe, H, EPI).

Pero, además —y coincidiendo con otras investigaciones como la de Sarria (2008)— hemos comprobado cómo la entrevista supone una serie de sentimientos interesantes de analizar tanto para el alumnado como para quienes regalan su experiencia. Para los primeros, la realización del proyecto ha servido para poder salir de esos cánones de la enseñanza reglada a la que suelen estar acostumbrados y que han marcado sus experiencias escolares desde la infancia. Para las personas que han compartido sus relatos, la práctica les ha hecho sentirse, como explican los propios alumnos, como partícipes de una sociedad que a menudo ha condenado sus experiencias al olvido. Su interés por el proyecto se ha visto reflejado en compartir con los estudiantes no solo su vivencia, sino también algunas fotografías, libros escolares y enseres personales que les recordaban aquella infancia lejana.

6.2.3. Relaciones del proyecto con el futuro profesional de los maestros en formación

Explica Mendioroz-Lacambra (2016), que uno de los objetivos del área curricular de Educación Infantil «Conocimiento del Entorno» está estrechamente vinculado con la necesidad de que los docentes del Grado en Educación Infantil estén capacitados para entender la sociedad de manera crítica y responsable. Por ello, resulta fundamental que el alumnado universitario elabore significados sociales, construya identidades individuales y sociales de manera inclusiva, e interprete la historia como proceso en permanente construcción del que forma parte activa, llenando de contenido el tiempo (p. 400).

Con el Proyecto se ha demostrado, como en otras investigaciones como la de Benadiba (2007), que la enseñanza a través de fuentes orales favorece el desarrollo de una conciencia histórica que permite la formación de ciudadanos conscientes, críticos y participativos. Esta conciencia permite que los individuos tengan una percepción clara de su propia historicidad e identidad, aspecto que les permitirá actuar y proyectarse concreta y efectivamente en la sociedad en la que viven. Los informes recogidos nos permiten ver cómo el alumnado ha llevado a cabo a lo largo del proyecto ese proceso de conciencia crítica ante la construcción de la historia.

Quizá, algo común a las tres personas entrevistadas y que me hizo reflexionar fue cómo al contar las difíciles y duras situaciones que vivieron sienten ese dolor que en ocasiones no pueden evitar condensar en lágrimas. Sin duda, esos sentimientos son los que te hacen ver lo que de verdad fue la guerra y tomar conciencia del lamentable error que supuso. Esto es algo que los libros de historia no muestran, ya que se centran en números, fases y batallas dejando de lado el componente más importante de una guerra, el humano. Es importante conocer esa evolución y componente político, sin duda, pero no podemos dejar de lado esas historias de «la gente de a pie», del pueblo, que son los verdaderos protagonistas. Creo que debemos concienciarnos de la importancia de esa intrahistoria que es la base de lo que comúnmente llamamos Historia (Informe, H, EPI).

En línea con las afirmaciones realizadas por Molina-Neira (2017) podemos afirmar que el proyecto ha sido capaz de formar docentes críticos, pues sus respuestas han reflejado algunas de las características de este modelo de ciudadanía, como por ejemplo: la empatía hacia los coetáneos; el respeto hacia las libertades y derechos de las personas; la curiosidad por las estructuras históricas, sociales, políticas y económicas del pasado; el compromiso y la solidaridad con el contexto local; o el rechazo hacia discursos contrarios a la libertad individual y los derechos humanos.

Otro aspecto importante en este punto y que resulta de interés para los futuros docentes es que se dieron cuenta de cómo el testimonio oral se transforma en una fuente muy valiosa que representa las maneras en las que los individuos y las sociedades han extraído un significado de las experiencias pasadas. Cuando el

entrevistado recuerda, lo hace «desde el presente», por lo tanto, ese recuerdo no se relaciona necesariamente con lo que vivió (Benadiba, 2015, p. 92). Esto los lleva a pensar en el valor de la memoria y cómo esta selecciona los acontecimientos del pasado de acuerdo con una serie de complejos procedimientos en los que están muy presentes las emociones y las experiencias. Como maestros, su papel en la vida de los menores con los que convivan será crucial para la formación de su identidad y de su memoria, un aspecto que destacan y que les resulta interesante.

Por último, nos gustaría destacar cómo el proyecto les hace ver a los estudiantes el papel que como docentes en formación tienen, para contar en sus aulas otra versión de este pasado reciente a partir de lo aprendido.

Desde el punto de vista de un docente esta práctica te ayuda a que, en un futuro como profesor, puedas realizar alguna actividad para concienciar del daño que puede causar una guerra (Informe, H, EPI).

Ellos mismos apuntan que una buena forma de llevar esta experiencia del pasado a sus futuras aulas podría ser invitando a personas ancianas a contar sus vivencias. Resulta interesante ver cómo la fuente oral ha sido para ellos significativa y volverían a recurrir a ella para enseñar a su propio alumnado cómo se vivió España la Guerra Civil.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LA EXPERIENCIA

A través del proyecto *Vivir la infancia en tiempos de guerra* hemos podido comprobar cómo el uso de la historia oral tiene importantes beneficios en la formación inicial docente. El contacto con las experiencias de testigos de la historia permite a los estudiantes despertar una mirada crítica ante los acontecimientos del pasado e incentiva su motivación e interés hacia temas históricos.

Dos eran los objetivos que nos proponíamos al comenzar este artículo: 1) analizar la influencia que para los estudiantes ha tenido el proyecto en el conocimiento de la Guerra Civil española y la educación de la infancia en el aquel periodo de nuestra historia reciente; y 2) valorar los sentimientos que les ha generado conocer a través de fuentes orales la historia de un periodo tan convulso como el que vivió España a finales de los años treinta del siglo xx y lo aprendido de este proyecto para su futura profesión.

Respecto al primer objetivo, a la luz de los resultados analizados, se avala la idea de que los proyectos con fuentes orales en las titulaciones de Magisterio inciden de manera positiva en el conocimiento de los futuros docentes sobre el pasado. En los informes de los estudiantes hemos podido comprobar cómo la experiencia del Proyecto para el conocimiento de la Guerra Civil española va haciéndoles conscientes

de las formas de vida de la infancia durante el periodo bélico y las implicaciones educativas de la familia y la escuela como agentes de socialización primaria.

Además, las respuestas de nuestros estudiantes a lo largo del proceso nos muestran cómo van construyendo una visión crítica hacia los acontecimientos pasados y mostrando un posicionamiento político y social ante determinados hechos históricos, como la guerra y la posguerra, que para ellos toman ahora una nueva dimensión más real y palpable. Como en otros trabajos semejantes Benadiba y Plotinsky (2008); Grana y Alonso (2009); o Fuertes (2015), descubrimos que los docentes en formación, a través de este tipo de proyectos con fuentes orales, son capaces de situar mejor los acontecimientos históricos, tener una visión global del pasado y profundizar en el conocimiento del periodo a investigar.

Respecto al segundo objetivo que nos proponíamos, hemos descubierto cómo conocer la historia de la Guerra Civil a partir de testimonios vivos hace aflorar en nuestros estudiantes una serie de sentimientos y emociones que los acompañan durante su aprendizaje y condicionan su visión del pasado. Este tipo de estrategias didácticas para la enseñanza de la Historia son idóneas para favorecer la empatía, el diálogo y los vínculos entre pasado y presente (Feliu y Hernández, 2013).

La experiencia también resulta importante para contribuir a la mejora de su responsabilidad social como docentes en formación. Muchos de los estudiantes expresan en el informe final la responsabilidad que sienten tras la realización del proyecto de enseñar en un futuro próximo en sus aulas una historia justa capaz de dar voz a todos los colectivos en ella implicados. El acercamiento a una historia familiar y cercana favorece que el estudiante se sienta responsable de su cuidado y mantenimiento.

Además, es importante reflejar en este apartado que tras el proyecto los estudiantes presentan una mirada crítica hacia los acontecimientos ocurridos en el periodo de la Guerra Civil y se dan cuenta de cómo algunos materiales educativos, como los libros de texto, no representan fielmente la realidad vivida en aquellos años.

La sensibilización ante el conflicto español también les hace preocuparse por otros problemas a los que la infancia se enfrenta en nuestros días, como la inmigración, la violencia o la terrible situación de los menores refugiados, hechos que conectan pasado y presente y permiten que los futuros docentes se responsabilicen de su actuación como ciudadanos globales.

Los hechos destacados nos permiten concluir resaltando la importancia de enseñar a nuestros estudiantes la Guerra Civil española desde el despertar de esa «conciencia histórica» mencionada por Laville (2003) y Tutiaux-Guillón (2003) al inicio del artículo. Solo a través de esta podemos formar docentes capaces de unir pasado, presente y futuro y valorar su significado.

No queremos terminar este trabajo sin mencionar algunas limitaciones que marcan el estudio. Las más importantes son el número de participantes y la contex-

tualización del proyecto. Precisamente estas limitaciones son las que nos permiten abrir nuevas líneas de trabajo entre las que se encuentran: desarrollar la experiencia con un número más amplio de alumnos y alumnas de la Universidad de Valladolid; e intentar promoverla en otras facultades de Educación, con el fin de explorar nuevos resultados y poder establecer comparaciones.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anadón, J. (2006). Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: la reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, pp. 32-42.
- Andreu Mediero, B. (2017). Historia e identidad. Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del Profesorado de Primaria, a través del uso de las fuentes orales y la migración. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, y C. R. García Ruíz (coords.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 16-74). Córdoba: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Becerra Mora, J. C. (2014). Historia y memoria: una discusión historiográfica. *Pensar Historia*, 5, pp. 59-71.
- Benadiba, L. (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.
- Benadiba, L. (2011). La Historia oral como recurso metodológico para que los estudiantes puedan apropiarse de su pasado reciente. *Palabras y Silencios*, 6(1), pp. 28-32.
- Benadiba, L. (2015). Historia oral: reconstruir historias únicas desde la diversidad. *Revista Confluências Culturais*, 2(4), pp. 90-99.
- Benadiba, L. y Plotinsky, D. (2008). «Vivir en dictadura». La historia oral y la enseñanza del pasado reciente. *Clío & Asociados: la historia enseñada*, 12, pp. 153-162.
- Bilbao Bilbao, B., Pérez Urraza, K. y Ezkurdia Arteaga, G. (2014). La investigación biográfica en la formación inicial de Magisterio: Las historias de vida como temática del Trabajo Fin de Grado de Educación Infantil y Primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 24, pp. 85-97.

- Boyd, C. P. (2000). *Historia patria: política, historia e identidad nacional en España, 1875-1975*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Boyd, C. P. (2006). De la memoria oficial a la memoria histórica: La Guerra Civil y la Dictadura en los textos escolares de 1939 al presente. En S. Juliá Díaz (Dir.), *Memoria de la Guerra y del Franquismo* (pp. 79-99). Madrid: Taurus.
- Boyd, C. P. (2013). Los libros escolares. En J. Álvarez Junco (Coord.), *Las historias de España. Visiones del pasado y construcción de identidad* (pp. 439-561). Barcelona: Crítica-Marcial Pons.
- Burke, P. (1999). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza Universidad.
- Chartier, R. (2007). El pasado en el presente. Literatura, memoria e historia. *Coherencia*, 7(4), pp. 83-102.
- Chávez Preisler, C. y Pagès Blanch, J. (2017). Didáctica de la Historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de Secundaria en Chile. En R. Martínez-Medina, R. García-Moris y C. R. García Ruiz (Eds.) (2017), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 73-82). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Costa Araújo, H. y Magalhaes, M. J. (2001). *Retazos de vidas. Perspectivas biográficas, profesoras y ciudadanía*. Lisboa: Cadernos coeducação.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Díaz Sánchez, P. y Gago González, J. M. (2006). La construcción y utilización de las fuentes orales para el estudio de la represión franquista. *Hispania Nova*, 6, pp. 1-25.
- Feliu, M. y Hernández, X. (2013). *Didáctica de la Guerra Civil española* (Vol. 297). Barcelona: Graó.
- Ferrando Puig, E. (2006). *Fuentes orales e investigación histórica. Orientaciones metodológicas para crear fuentes orales de calidad en el contexto de un proyecto de investigación histórica*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Fuertes Muñoz, C. (2015). Las fuentes orales en la enseñanza de la Historia en la Educación Superior: exposición de una experiencia. *CLIO. History and History teaching*, 41, pp. 1-21.

- González Delgado, M. (2015). «Tiempo de Turbulencias»: La compleja representación de la Guerra Civil española en los libros de texto de Ciencias Sociales (1970-1990). *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(1), pp. 163-185. doi: <<http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>>.
- González, M.P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la Historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 21-30.
- Grana Gil, I. (2012). «La educación en tiempos de Franco» a través de las historias de vida. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX*, (pp. 483-494). Murcia: Sociedad Española para el Estudio del patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Grana Gil, I. y Alonso Briaies, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 101-112). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Hartog, F. (2009). Historia, memoria y crisis del tiempo. ¿Qué papel juega el historiador? *Historia y Grafía*, 33, pp. 115-131.
- Hernández Hernández, F. (2011). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de Vida en Educación. Biografías en contexto* (pp. 13-22). Universitat de Barcelona: Esbrina-Recerca.
- Hernández Rodríguez, G., Iglesias Hernández, M. L. y Quintana Navarro, F. (1991). El taller de historia oral: memoria de una experiencia diferente. *El Guiniguada*, 2, pp. 319-338.
- Jaén Milla, S. (2015). Los vestigios de la Guerra Civil Española: Espacios de interés para la Didáctica de las Ciencias Sociales. *Didácticas Específicas*, 13, pp. 6-16.
- Jiménez Ramírez, M. M. (2009). Historia oral en educación. Lo memorable del recuerdo, la importancia de la palabra. En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Coords.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación*

- especial y social del siglo XIX a nuestros días* (pp. 719-726). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Kirsch, G. E. (1999). *Ethical dilemmas in feminist research: the politics of location, interpretation and publication*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Laville, C. (2003). Pour une éducation historique critique. Qu'attendre du courant de la conscience historique? En N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrisson (Comps.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 13-25). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Martínez Martín, I. y Ramírez Artiaga, G. (2017). Des-patriarcalizar y Des-colonizar la Educación. Experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 6(2), pp. 81-95.
- Martínez-Medina, R., García-Moris, R. y García Ruiz, C. R. (Eds.). (2017). *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Mariezcurrera Iturmendi, D. (2008). La historia oral como método de investigación histórica. *Gerónimo de Uztariz*, 23/24, pp. 227-233.
- Mendioroz-Lacambra, A. (2016). Propuesta formativa en el grado de maestro de Educación Infantil, para trabajar el método de investigación histórica en el aula. *Arte, Individuo y Sociedad*, 28(3), pp. 399-414.
- Molina-Neira, J. (2017). Formar una ciudadanía crítica desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia: método, estrategias y contenidos clave. En P. Miralles Martínez, C. J. Gómez Carrasco y R. A. Rodríguez Pérez (Eds.), *La enseñanza de la Historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 77-94). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Molinero Ruiz, C. (2006). ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? En S. Julia (Dir.), *Memoria de la guerra y del franquismo* (pp. 219-277). Madrid: Taurus.
- Moreu, A. C. (Coord.). (2010). *Les fonts orals i audiovisuals en la història de l'educació. Innovació i recerca en la docència universitària*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Ortega Castillo, F. (2012). Los recuerdos escolares como núcleo de un proyecto docente en Historia de la Educación. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 495-504). Murcia: Sociedad Española para el Estudio del patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Pérez, A., Garguin, E. y Sorgentini, H. (Coords.). (2017). *Formas del pasado: Conciencia histórica, historiografías, memorias*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Rabazas, T., Ramos, S., Sgarbi, L. y Sonlleve, M. (2018). La educación primaria en la II República Española: Un análisis a través de testimonios de escolares. En S. González, J. Meda, X. Motilla y L. Pomante, *La práctica educativa. Historia, Memoria y Patrimonio* (pp. 649-661). Salamanca: FahrenHouse.
- Redondo Castro, C. (2012). Las mujeres y la escuela. Relatos de tres generaciones: abuelas, madres e hijas. En P. L. Moreno Martínez y A. Sebastián Vicente (Eds.), *Patrimonio y Etnografía de la escuela en España y Portugal durante el siglo XX* (pp. 523-536). Murcia: Sociedad Española para el Estudio del patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE) y Centro de Estudios sobre la Memoria Educativa (CEME) de la Universidad de Murcia.
- Ricoeur, P. (2004). *La historia, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Robles Sanjuán, V. y Grana Gil, I. (2007). Transmisiones educativas generacionales: discursos sentimentales y conflictos de vida. En J. González-Agàpito y S. Marquès i Berta Noguer (Eds.), *Resistència al franquisme i educació no formal: edició de les actes* (pp. 299-314). Bañolas: Centre d'Estudis Comarcals de Banyoles.
- Rodríguez García, A. M., Luque Pérez, R. M. y Navas Sánchez, A. M. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *REIDOCREA*, 3, pp. 193-200.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sarria Gómez, C. (2008). Un archivo de historia oral como herramienta didáctica. *Hekademos*, 1, pp. 5-22.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C. y Rabazas Romero, T. (2018). Oralidad y patrimonio histórico-educativo. La memoria escolar de las generaciones

instruidas en el franquismo. *RIDPHE_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 2(4), pp. 306-324.

Soria López, G. M. (2015). El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 14, pp. 83-95.

Thompson, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Edicions Alfons El Magnànim.

Traverso, E. (2010). Historiar la memoria. *Revista Viento Sur*, 113, pp. 79-83.

Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: Ice-Horsori.

Tutiaux-Guillón, N. (2003) L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. En N. Tutiaux-Guillon, N. & D. Nourrisson (Comps.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 27-41). Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Valls, R. (2008). *Enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

ESTUDIOS



Página intencionadamente en blanco.



PODER REAL AFRICANO. PROPAGANDA Y LEGITIMACIÓN DE JUBA I (CA. 60-46 A. C.) A TRAVÉS DE SUS EMISIONES HELENÍSTICAS

African Real Power. Propaganda and Legitimization of Juba I (ca. 60-46 B.C.) through their Hellenistic Coinage

Luis Amela Valverde

amelavalverde@gmail.com

Grupo CEIPAC. Universitat de Barcelona. España

David Martínez Chico

david_ele@live.com

Universitat de València. España

Fecha de recepción: 21/12/2018

Fecha de aceptación: 27/02/2019

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo presentar un estado de la cuestión acerca de las acuñaciones monetarias del rey nómida Juba I. Históricamente nos encontramos ante la Segunda Guerra Civil Romana mantenida entre Pompeyo y Julio César (49-45 a. C.), donde Juba I apoya al «bando pompeyano». Las monedas de Juba I son producto de dicho acontecimiento y tienen su explicación en el pago de tropas contratadas. Además, las leyendas monetarias se insertan dentro de la propaganda e inciden en la posterior legitimación del trono nómida, en manos de Juba I.

Palabras clave: Reino de Numidia; África; acuñaciones; bimetallismo.

ABSTRACT: This paper aims to present a state of the question about the coins struck by Juba I, king of Numidia. Historically we find ourselves before the Second Roman Civil War maintained between Pompey and Julius Caesar (49-45 B.C.), where Juba I supports the «Pompeian faction». The Juba I coins and its relation with the payment of contracted troops is clear. In addition, the monetary legends are propaganda and influence in the subsequent legitimization of the Numidian throne, in hands of Juba I.

Keywords: Kingdom of Numidia; Africa; coinage; bimetalism.

SUMARIO: 1. Sinopsis histórica. 2. Las monedas de Juba I. 3. Adopciones iconográficas helenísticas. 4. Conclusiones. 5. Catálogo de tipos. 6. Referencias bibliográficas.

1. SINOPSIS HISTÓRICA

Juba I [ca. 85-46 a. C.] fue sin duda el último rey legítimo de la Numidia Oriental (ca. 60-46 a. C.), hijo y sucesor de Hiempsal II (88-ca. 60 a. C.), y padre de Juba II, rey de Mauritania (25 a. C.-23 d. C.). Durante su reinado, uno de los cambios de mayor importancia, desde la perspectiva de nuestro estudio, fue respecto a su numerario. De esta forma y por primera vez hace su aparición el bimetalismo plata/bronce, sin obviar el desarrollo de la escala metrológica en bronce; se llevaron a cabo incluso importantes modificaciones, tanto iconográficas como epigráficas; se asistió además al paso de la escritura púnica a la neopúnica y la aparición del latín en las leyendas; e incluso aparecieron representaciones de efigies divinas y retratos reales personificados (Alexandropoulos, 2000, p. 46; 2007, pp. 173 y 185; 2012, p. 227).

En el año 81 a. C. su padre Hiempsal fue repuesto en el trono por el general romano Cn. Pompeyo Magno (cos. I 70 a. C.) (App. *BCiv.* 1, 80. Liv. *Per.* 89, 7. Plut. *Pomp.* 12, 6), quien había sido enviado a África por el dictador L. Cornelio Sila (cos. I 88 a. C.), a fin de establecer el orden en la región (Lanzani, 1933, pp. 343-362; Hinard, 1989, pp. 81-88 y Madjoub, 1998, pp. 1321-1328). Este hecho inició el comienzo de una alianza entre los monarcas nómidas y Pompeyo. La alianza se hizo aún más fuerte cuando Juba I, todavía príncipe heredero, visitó la ciudad de Roma, y fue insultado por C. Julio César (cos. I 59 a. C.) durante la celebración de un juicio en el que el futuro Dictador defendía a un cliente contra el padre de Juba I (63 a. C.) (Cic. *Leg. Agr.* 2, 53. Suet. *Caes.* 71). A lo anterior, hay que sumar la propuesta del tribuno de la plebe C. Escribonio Curión de vender el reino de Numidia (50 a. C.) (Caes. *BCiv.* 2, 25, 4) (Lacey 1961, pp. 318-329). Ante estos antecedentes, no es de extrañar que Juba I se pusiera de parte de Pompeyo y contra César al estallar la Segunda Guerra Civil Romana (49-45 a. C.).

En agosto del año 49 a. C. César envió a Curión a conquistar a África de manos de los republicanos. Demasiado seguro y teniendo poco aprecio al gobernador de África, P. Accio Varo (*vir pr.*), Curión no llevó consigo todas las legiones que se le habían confiado para esta campaña. En la batalla de Útica, Curión dirigió a su ejército en un ataque atrevido y difícil, derrotando a las fuerzas de Varo, quien acabó herido en la refriega. Animado por este éxito, Curión atacó lo que él creía que era un destacamento del ejército de Juba I; pero, en realidad, se trataba del grueso de las fuerzas nómidas, por lo que, tras un éxito inicial, los soldados de Curión fueron rodeados y aniquilados por Saburra, jefe del ejército de Juba I. Fue la batalla del río Bagradas. Curión, acorralado con los restos de su tropa en una colina, murió en combate. Solo unos pocos hombres lograron escapar a sus barcos. Juba I capturó a varios senadores del bando cesariano; por falta de rescate, terminaron ejecutados

en Numidia (App. *BCiv.* 2, 44-46. Caes. *BCiv.* 2, 23-44. Dio Cass. 41, 41-42) (Offermann, 1977, pp. 351-368; Saylor, 1982, pp. 169-177; Potz, 1998, pp. 293-299; La Penna, 2000, pp. 175-210; Le Bohec, 2004, pp. 1603-1615 y Ott, 2013, pp. 344-415).

En el año 47 a. C. César desembarcó en África a la cabeza de varias legiones para enfrentarse a las fuerzas republicanas, por entonces mandadas por el suegro de Pompeyo, Q. Cecilio Metelo Pío Escipión (*cos.* 52 a. C.). Juba I tenía originalmente la intención de unirse a este último, pero la invasión de su reino por el oeste, por el aliado de César, el monarca mauritano Boco II y por un aventurero romano, P. Sitio Nucерino, lo obligaron a dejar solo parte de sus fuerzas junto a Metelo Escipión y regresar a Numidia (App. *BCiv.* 2, 96. *BAfr.* 24-25. Dio Cass. 43, 3, 2-4).

La victoria cesariana en la batalla de Tapso (46 a. C.), encuentro en que Juba I no participa, y la derrota de sus propias tropas ante Sitio, dejaron en tal situación al monarca númerida que, para no caer en manos de César, termina haciendo un pacto suicida con su amigo M. Petreyo (*pr. ca.* 64 a. C.), participando en una pelea cara a cara. La idea era que uno de ellos tendría una muerte honorable. Las fuentes difieren (App. *BCiv.* 2, 100. *BAfr.* 94. Dio Cass. 43, 8, 4. Eutrop. 6, 23, 3. Flor. 4, 2, 69. Liv. *Per.* 114, 4. Oros. 6, 16, 3), pero es probable que Petreyo matara a Juba I, y luego se suicidara con la ayuda de un esclavo. Su hijo y sucesor, Juba II, será criado en Roma en un cautiverio dorado por Octavia, la hermana del futuro emperador Augusto (27 a. C.-14 d. C.) (McDermott, 1969, pp. 858-862; Cowan, 2008, pp. 24-29; Gozalbes Cravioto, 2016, pp. 65-82; Porte, 2017, pp. 61-81 y McDonnell-Staff, 2018, pp. 28-37).

Como se sabe, la clientela pompeyana en Numidia estaba muy consolidada desde hacía algunos años. No obstante, la *gens Pompeia* en África se vinculaba más bien a la propia e imparable carrera del propio Pompeyo. Un hecho trascendental fue la guerra contra los marianistas (81 a. C.) y la posterior restitución de Hiempsal II en el trono, el padre de Juba I, lo que produciría en el romano una innegable fama entre todos los reinos indígenas africanos (Amela Valverde, 2000, pp. 254-255, y 2002 para la clientela hispana, interconectada con la africana).

2. LAS MONEDAS DE JUBA I

La amonedación del bando senatorial durante la Segunda Guerra Civil Romana (49-45 a. C.) contrasta de muchas maneras con la efectuada por César. Para M. H. Crawford, quizás lo más sorprendente, incluso cuando Pompeyo todavía estaba con vida, fue su moneda militar y que, a diferencia de la de César, fue producida por un gran número de lugartenientes, en parte con tipos familiares o privados (Crawford, 1974, p. 737). Esto realmente no tiene por qué llamar la atención, debido a que, en realidad, César no luchaba contra Pompeyo, sino contra el Senado, por lo que con propiedad podría hablarse de bando senatorial y no de bando (y menos partido) pompeyano.

Después de la muerte de Pompeyo, sus seguidores se refugiaron en África, donde produjeron áureos, denarios y quinarios: Metelo Escipión acuñó tanto solo como junto a dos legados diferentes (*RRC* 459-461); M. Porcio Catón (*pr.* 54 a. C.) abandonó finalmente sus principios y emitió moneda en su propio nombre (*RRC* 462), aunque copiando los tipos de M. Porcio Catón, monetario en el año 89 a. C. (*RRC* 343) (Crawford 1974, p. 738).

Esta amonedación fue aumentada por una gran producción de denarios (*RPC* I 717) (cat. mons. nº 1-2) (Crawford, 1985, p. 246-247) por mano de Juba I, a la que D. R. Sear añade los quinarios (*RPC* I 718-719) (cat. mons. nº 3-4), los sestercios (*RPC* I 720) (cat. mons. nº 5) y los bronces mucho más raros efectuados por este monarca que, en su mayoría, llevan el nombre y el retrato de este príncipe, y presumiblemente habrían sido acuñadas en su capital, Zama (*BAfr.* 91, 1) (Sear, 1998, p. 31), que habría obtenido tal estatuto tras la partición de los territorios a la muerte de Gauda (105-88 a. C.), entre sus dos hijos (Coltelloni-Trannoy, 2003, p. 3917).

Más bien, solo las monedas de plata serían acuñadas por Juba I durante este conflicto (Burnett, 1987, p. 176; Burnett, Amandry y Ripollès, 1992, p. 190; Woytek, 2003, pp. 240-241; Kormikiari, 2007, pp. 259 y 284; 2014, p. 23). Hemos de decir que Chaves Tristán (2005, p. 222) considera que Juba I emitiría solo los denarios y los quinarios durante la guerra contra César, aunque es de suponer que los bronces serían anteriores y de carácter más bien local (Bertrand y 1976-1978, p. 17; Burnett, Amandry y Ripollès, 1992, p. 182), ya que quinarios y sestercios fueron reintroducidos por César en el año 48 a. C. (Burnett, 1987, p. 176; Woytek, 2003, p. 241 y Günther, 2018, p. 7); los primeros denarios aparecen en tesoros fechados en el año 46 a. C. (*RRCH* 383-384), lo que confirma que estos fueron acuñados a finales de su reinado (Burnett, 1987, p. 176), en el año 47/46 a. C., con objeto de apoyar la causa senatorial (Maritz, 2001, p. 114; Kormikiari, 2007, pp. 259, 284 y 288; Kormikiari, 2014, p. 23; Falomir Pastor, 2013, p. 41 y Estarán Tolosa, 2016, p. 486) y con el evidente objetivo de hacer frente a los gastos derivados del conflicto bélico, entre ellos, por supuesto, el pago de la soldada.

A partir de la comparación efectuada a través de los distintos ocultamientos, A. M. Burnett considera que la producción de denarios por parte de Juba I fue mayor que la de Catón, pero más pequeña que la de Metelo Escipión (Burnett 1987, p. 177). Por el contrario, Alexandropoulos (2000, p. 47) defiende que las emisiones de Catón y de Juba I son más numerosas que las de Metelo Escipión, que parecen ser más raras.

Actualmente sabemos que los denarios fueron producidos en grandes cantidades y se encuentran conjuntamente con los denarios romanos en tesoros de época republicana e imperial, los quinarios y los sestercios son muy raros (Bertrand y 1976-1978, p. 17; Burnett, 1987, pp. 176-177; Burnett, Amandry y Ripollès, 1992, p. 190; Alexandropoulos, 2000, p. 47; 2005, pp. 206 y 2007, p. 177; Woytek, 2003, p. 241), al revés que el numerario de Catón, donde predominan los quinarios sobre

los denarios (Alexandropoulos, 2000, p. 47 y 2007, p. 177). En efecto, la abundancia de este valor corresponde al predominio del denario como la pieza de plata por excelencia y en el occidente mediterráneo.

Hemos de destacar la sugerencia de Loscheider (1997, p. 23) pues según este autor la imaginería de los quinarios del caudillo Trévero Arda (DT 603-605) procede del quinario de Juba I (*RPC I 718*) (cat. mons. nº 3). En cualquier caso, la intercambiabilidad/convertibilidad de los ejemplares acuñados por Juba I con las monedas romanas puede observarse en su amplia circulación y en tesoros de finales de la República e inicios del Imperio (*vid. RRCH 383, 384, 409, 421, 432, 433, 437, 440, 442, 443, 460, 465, 471, 475, 478, 479, 488, 491, 493, 506, 508, 511, 516, 528, 531, 543 y 546*) (Burnett, Amandry y Ripollès, 1992, p. 182, Kormikiari, 2007, pp. 284 y 2014, p. 23, Günther, 2018, p. 8). Destacan ocultaciones y hallazgos esporádicos en Hungría, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Albania (Mirnik, 1987, p. 376, Xhyheri y Muçaj, 2014, p. 83), Grecia (Sidiropoulos, 2011, p. 1132), Italia (Ranucci, 2007, p. 151), Sicilia (Walthall, 2013, p. 175), Francia (Fischer, 1978, pp. 117-123; Burnett, Amandry y Ripollès, 1992, p. 190; Coltelloni-Trannoy, 2003, p. 3920 y Falomir Pastor, 2013, p. 41) y Alemania (Günther, 2018, p. 5), no contemplados en la lista de *RRCH*.

De hecho, desde un punto de vista conceptual, las emisiones de plata de Juba I son ciertamente romanas. Sus denominaciones, una leyenda latina en el anverso, la utilización del retrato de Juba I a dcha. (en vez de a la izq., como era tradicional) y la presencia de una victoria en los quinarios muestran la influencia romana en esta amonedación (Bertrand, 1976-1978, pp. 12-18; Woytek, 2003, p. 241; Alexandropoulos, 2005, pp. 207 y 2007, p. 176; Estarán Tolosa, 2016, p. 485), aunque no es menos cierto la existencia de un aporte helenístico egipcio.

Por ello, no es de extrañar que se haya considerado que las series de plata del monarca nómada habrían sido producidas por artesanos romanos, no en Zama, sino en la provincia de África, en Útica (Mazard, 1955, p. 49; Burnett, Amandry y Ripollès, 1992; p. 190; Alexandropoulos, 2000, pp. 46-47; 2005, pp. 205 y 207; 2007, pp. 174 y 2012, p. 228; Kormikiari, 2007, p. 259; Estarán Tolosa, 2012, pp. 353 y 2016, p. 484; Falomir Pastor, 2013, p. 41; Xhyheri y Muçaj, 2014, p. 83). Pero esta teoría está basada sobre la consideración que todas las emisiones senatoriales del Norte de África se produjeron en dicha ceca, lo cual no es cierto (Woytek, 2003, p. 244 y Günther, 2018, p. 7).

Para B. Woytek, la existencia de un bronce de Juba I (*MAA 34*) (cat. mons. nº 7) en la que figura un templo que es casi similar al que figura en los denarios (*RPC I 717*) (cat. mons. nº 1-2), sugiere que las emisiones del monarca nómada se efectuaron en su propio territorio. El patrón metrológico, el empleo de artesanos romanos, así como el uso de leyendas latinas podrían haber tenido únicamente razones prácticas o político-ideológicas, y son independientes al lugar de acuñación. En cualquier caso, el citado investigador deja abierta la cuestión de la localización del taller (Woytek, 2003, p. 244).

Por su parte, J. Alexandropoulos divide la producción argéntea de Juba I en dos cecas, Útica (*RPC I 717-718*) (cat. mons. nº 1-3) y Cirta (*RPC I 719-720*) (cat. mons. nº 4-5) (Alexandropoulos, 2007, pp. 401-402). Como en la primera sede no parece ser posible que se ubicara el taller para producir moneda para el rey númida, quizás Cirta (act. Constantina, wil. Constantina, Argelia), «la ciudad más rica del reino» (*BAfr.* 26, 2), podría ser la candidata mejor posicionada. Sobre Zama, su «residencia», en donde había depositado todo su dinero y cosas de valor (*BAfr.* 91, 1), le cerró las puertas tras conocer su derrota en *Thapsus* (*BAfr.* 91, 2) y se pasó a manos de César (*BAfr.* 92, 1-2); por tanto, no parece haber sido precisamente una plaza de confianza para el establecimiento del taller.

En un principio se ha considerado que Cirta se encontraría en la Numidia occidental, según G. Camps, cuyo monarca no era Juba I, sino Masinisa II (81?-46 a. C.), posiblemente vasallo del primero y que no acuñó moneda (Camps, 1981, pp. 308, 311 y 77). Este mismo autor, más tarde, cambia de opinión y considera que se encontraría en la Numidia Oriental, que habría conservado el viejo nombre de Numidia (Coltelloni-Trannoy, 2003, p. 3915). De esta forma, podemos considerar en principio que fue en *Cirta* donde estuvo establecida la ceca de moneda de Juba I, durante el conflicto civil romano. En el mismo planteamiento se sitúan también Alexandropoulos (1992, pp. 143 y 2007, p. 402) y Estarán Tolosa (2012, p. 353, n. 38), al considerar que las amonedaciones bronceas de Juba I fueron acuñadas en la ceca de *Cirta*, mientras que Günther (2018, p. 6) duda entre *Cirta* o *Zama*.

3. ADOPCIONES ICONOGRÁFICAS HELENÍSTICAS

En cuanto a iconografía y leyendas, comencemos por las series en plata, que hacen su reaparición en el numerario númida desde la época de Sifax (ca. 215-ca. 203 a. C.) (Alexandropoulos, 2000, p. 173). La primera diferencia es que tanto el denario (*RPC I 717*) (cat. mons. nº 1-2) como uno de los dos tipos de quinarios (*RPC I 718*) (cat. mons. nº 3) presentan en su anverso la leyenda latina REX IVBA mientras que en el reverso la neopúnica $\Upsilon\text{WB}'\Upsilon\text{HMMLKT}$ (Kormikiari, 2007, p. 284 y Günther, 2018, p. 7); a señalar que el valor y la leyenda del anverso son de carácter romano, pero no su iconografía (Günther, 2018, p. 7). Por primera vez en África, la titulación aparece en el reverso como en las monedas romanas (Coltellony-Trannoy, 2003, p. 3920). No solo eso, sino que también es la primera vez que se utiliza el latín en la amonedación real númida (Alexandropoulos, 2007, p. 176 y Kormikiari, 2007, p. 284).

Por el contrario, el otro tipo de quinario (*RPC I 719*) (cat. mons. nº 4) así como el sestercio (*RPC I 720*) (cat. mons. nº 5) no presentan leyenda alguna, lo que ha motivado que se haya considerado que el primer grupo se hubiera producido en un taller diferente al segundo (como hace J. Alexandropoulos) o que incluso se

hubieran efectuado en un momento histórico diferente, algo difícil de considerar debido a que las fracciones del denario habían estado mucho tiempo sin acuñar hasta el estallido de la segunda guerra civil romana (49-45 a. C.), como ya hemos señalado.

Desde el punto de vista iconográfico, tanto el denario (*RPC I 717*) (cat. mons. nº 1-2) como el quinario anepigráfico (*RPC I 719*) (cat. mons. nº 4) presentan un retrato del rey Juba I; algo nada novedoso, sino todo lo contrario, ya que los diversos monarcas aparecen representados en el anverso de sus monedas (*MAA 1-25*). Pero hay una diferencia: el retrato está hacia la derecha y no hacia la izquierda, como era tradicional en las monedas norteafricanas. Asimismo, la imagen del monarca no aparece en las emisiones de bronce, sino en algunas de plata (Alexandropoulos, 2007, p. 173). Al igual que en los denarios (cat. mons. nº 1-2), en la moneda de bronce de Juba I (*MAA 34*) (cat. mons. nº 7)¹ en el reverso también figura el templo octástilo, mientras que en el quinario aparece el caballo a galope, elemento tradicional númera (así como cartaginés) (Günther, 2018, p. 7).

A su vez, en el quinario con leyendas figura en el anverso un busto de la Victoria (*RPC I 718*) (cat. mons. nº 3), un elemento característico de los quinarios romanos de este tiempo, mientras que el sestercio presenta una imagen clásica de África (*RPC I 720*) (cat. mons. nº 5), elemento de origen helenístico. En cuanto al reverso del quinario se figura de nuevo un caballo a galope, al igual que en el quinario con leyendas (lo que podría indicar que ambos tipos pudieron fabricarse en una misma ceca), mientras que en el reverso aparece un león, perteneciente a la imaginería tradicional númera (Mazard, 1955, p. 50).

Los bronce (cuatro valores), en contraste con las monedas de plata, presentan en su reverso la leyenda neopúnica SYWB'Y HMMLKT, es decir, que mencionan la naturaleza real de Juba I. Estas piezas presentan elementos iconográficos que ya se encuentran presentes en las emisiones de plata: templo octástilo (*MAA 34*) (cat. mons. nº 7), busto de África y león (*MAA 36*) (cat. mons. nº 9) y misma disposición que el sestercio (*RPC I 720*) (cat. mons. nº 5). Por el contrario, aparece la figura de Amón en el anverso y un elefante en el reverso (*MAA 33 y 35*) (cat. mons. nº 6 y 8), así como un edificio con cinco columnas (*MAA 34*) (cat. mons. nº 7)².

¹ Para Mazard (1955, p. 50) es a partir de Juba I cuando se representa el santuario púnico como templo greco-romano clásico, aunque Xhyheri y Muçaj (2014, p. 84) indican que el techo plano es de estilo púnico, por lo que estaría probablemente dedicado a Baal.

² Mazard (1955, p. 51) indica que Falbe, Lindberg y Müller (1862, pp. 43-44), además de Gsell (1927, p. 160), consideraron que se trataba de una representación de un palacio real en *Cirta* o *Zama*. Por su parte, Coltellony-Trannoy (2003, p. 3920) piensa que pueden tratarse de monumentos de *Zama*, embellecida y fortificada por Juba I (Vitruv. 8, 3), o de *Cirta*, embellecida por los arquitectos de Micipsa.

Puede pues observarse que en los motivos representados en la amonedación de Juba I existe una iconografía mixta, de motivos indígenas (caballo, león³, elefante)⁴ y greco-romanos (templo, edificio⁵, Victoria, Amón, África) (Alexandropoulos, 2000, pp. 46-47; Coltellony-Trannoy, 2003, p. 3920; Kormikiari, 2007, p. 284 y 2014, p. 23; Günther, 2018, p. 7)⁶. En cierta forma, no parece que pueda existir contradicción alguna en encontrar motivos y similitudes de carácter individual en las monedas acuñadas por la facción optimate en África (*RRC* 459-462), especialmente la cabeza de Júpiter que aparece en una emisión de Metelo Escipión (*RRC* 459/1), conjuntamente con un elefante. Pudiera tratarse de una estrategia coordinada por los enemigos de César, lo que no tiene que significar que existiera un único taller para todas estas emisiones (Günther, 2018, p. 7).

La figura de África tocada con piel de elefante se interpreta en función de muchas referencias, aunque claramente nos encontramos ante una inspiración helénica. Esta imaginería aparece por primera vez en unas monedas cuyos orígenes se remontan a la efígie del deificado Alejandro Magno de Macedonia (336-323 a. C.) y que el sátrapa (luego rey) Ptolomeo de Egipto (323-283/282 a. C.) colocó en su emisión inicial de tetradracmas de plata, poco después del año 323 a. C. (Salcedo Garcés, 1996, pp. 128-130, Coltelloni-Trannoy, 1999, p. 67, Sear, 1998, p. 33 y Amisano, 2014, p. 180); pero también es una manifestación del derecho del monarca sobre Numidia, ya que en el tocado de la figura del anverso (*MAA* 36) (cat. mons. n.º 9) la trompa está erguida y se relaciona con las primeras emisiones de origen africano de

³ Según Mazard (1955, p. 51) el león puede interpretarse como emblema nacional, sin que se descarte que pueda estar relacionado en Fenicia con la diosa Astarté, si bien puede ser un atributo de su parecido cartaginés Tanit, como alusión al carácter guerrero de dicha deidad, ya que a veces se representa a esta divinidad con cabeza de león.

⁴ Falbe, Lindberg y Müller (1862, p. 44) señalan que estos tres animales, representados siempre en el reverso de la amonedación de Juba I, son los característicos de Numidia.

⁵ Trell (1976, p. 13 y 1988, p. 53) considera que se trata de un santuario con tres altares. Coltellony-Trannoy (2003, p. 3920) sugiere que la representación de monumentos en las monedas es de carácter romano, que aparece (más bien se difunde) durante el siglo I a. C., como, por ejemplo, la *basilica Aemilia* (*RRC* 419/3) o la *Villa Publica* (*RRC* 429/2), donde pudo haber estado alojado Juba I durante su estancia en Roma. Precisamente, Bertrand (1980, p. 14) piensa que se tratan de construcciones de edificios públicos de carácter civil, tomados como modelo para las mencionadas emisiones. Pero tampoco debemos ignorar, como bien señala Pera (1998, p. 131), que Juba I simplemente se dedicara a reproducir en sus monedas todos esos elementos arquitectónicos y que bien pudo haber visto durante su estancia en Roma.

⁶ Es extraño que Günther (2018, p. 7) liste el busto de África entre los elementos de carácter indígena, ya que, como indica Mazard (1955, p. 51), su aparición se da en la numismática ptolemaica, y figura así mismo en la amonedación romana, como en el célebre áureo de Pompeyo (*RRC* 402/1). Sobre ello *vid.* Amela Valverde, 2001, pp. 5-13; 2010, pp. 205-216 y 2013, pp. 11-14; Campana, 2001, pp. 20-24; Mesiano, 2011, pp. 93-113; Woytek, 2015, pp. 403-426; Kopij, 2016, pp. 109-127 y Marshall, 2016, pp. 107-133.

este tipo (Mazard, 1955, pp. 94-95 y 97-98)⁷, pero que M. Coltelloni-Trannoy atribuye, de manera errónea pero involuntaria, al seguir la opinión de Mazard (1955, pp. 53-54), al usurpador Hiarbas, quien ocupó el trono de Hiempsal II. Por otro lado, en el anverso del sestercio argénteo (*RPC I 720*) (cat. mons. nº 5) se opta por un tocado con trompa bajada entre las defensas, aunque se trata del mismo motivo –coetáneo– reproducido en el denario de Metelo Escipión (*RRC 461/1*), el aliado de Juba I, acuñado también en África (Coltelloni-Trannoy, 1999, p. 70 y 2003, p. 3920).

La figura del león en los bronceos (*MAA 36*) (cat. mons. nº 9) podemos interpretarlo como un blasón del poder real. Realmente se trata de una manifestación de la pujanza del gran dios africano, asociado al poder y a Baal Amón (aunque más bien se trataría de Zeus Amón). El león del Atlas es, pues, un símbolo tanto real como nacional, que representa tanto a Numidia como a su gobernante, una «personificación» del reino, que podría implicar una fuerte asociación personal entre Juba I y este felino (Coltelloni-Trannoy, 1999, p. 91).

En este sentido, el elefante es un animal asociado a la potencia benéfica de la deidad tutelar, en este caso Amón, que se encuentra en el anverso de dos tipos de bronceos de Juba I, mientras que en el reverso de ambas figura el mencionado paquidermo (*MAA 33 y 35*) (cat. mons. nº 6 y 8) (Coltelloni-Trannoy, 1999, p. 91).

Los denarios presentan en su anverso la efigie del monarca (*RPC I 717*) (cat. mons. nº 1-2), fiel a la moda africana que menciona Estrabón (*Str. 17, 7, 2. Cf. Sil. Ital. Pun. 3, 284*) y comparable con las descripciones que han llegado hasta nosotros sobre Juba I (*adulscens bene capillatus* [Cic. *De Leg. agr. 2, 22*]), en los que podemos destacar que lleva bigote y barba, así como una diadema, insignia de la monarquía helenística, que se complementa con un cetro y la leyenda REX IVBA (Falbe, Lindberg y Müller 1862: 43, Coltelloni-Trannoy 2003: 3921).

Juba I fue nombrado «rey» por el senado *optimatus* reunido en Tesalónica (Dio Cass. 41, 42, 7) tras su victoria sobre Curión, a lo que habría que añadir la fórmula típica de «amigo y aliado» (Coltelloni-Trannoy, 2003, pp. 3919 y 3923), que ya se le intentó otorgar por parte del Senado a principios del año 49 a. C., y que no llegó a buen término (Caes. *BCiv. 1, 6, 4*). Estos títulos reconocían a Juba I su preeminencia local a los ojos de los romanos, que muestra la verdadera posición del monarca nómada en su reino: extraordinariamente frágil ya que va ligada a la protección romana.

El título *rex* que aparece en el denario (*RPC I 717*) (cat. mons. nº 1-2) y en el quinario con leyendas (*RPC I 718*) (cat. mons. nº 3) de Juba I traduce de manera imperfecta título africanos: *mastan* («el protector»: MSTNS en las monedas MAA

⁷ Únicamente hemos encontrado en la obra de J. Alexandropoulos (*MAA*) el equivalente a Mazard 96 = *MAA 37*, que correspondería según Alexandropoulos (2007, p. 403) a un bronceo perteneciente a taller desconocido, ubicado en Numidia occidental o Mauritania y que habría emitido moneda durante los años ca. 60-50 a. C. (?).

40-41 [que M. Coletellonny-Tranoy atribuye al monarca mauritano Soso]), *gellid* o *agellid** (GLD o GLDT en un epígrafe bilingüe de Dugga) o en (neo)púnico *mamleket*, «realidad», o mejor «persona real», «señor del reino» (HMMLKT en las monedas de Juba I [RPC I 717-718 y MAA 33-36] [cat. mons. nº 1-3 y 6-9]). Sin duda, una clara declaración política (Pera, 1998, p. 1330, Coltelloni-Trannoy, 2003, pp. 3919-3920, Kormikiari, 2005, p. 350 y Alexandropoulos, 2007, p. 177).

La aparición de la efigie, diademada, del monarca en la moneda de más valor y trascendencia, el denario, con una titulación soberana completo, REX IVBA en latín y YWB'Y HMMLKT en neopúnico, acompañada de un cetro y un manto (RPC I 717) (cat. mons. nº 1-2), tenía de manera presumible como fin legitimar un soberano reconocido de mala gana por sus aliados optimates y para quien una victoria cesariana en el conflicto significaba pura y simplemente la anexión inmediata de su reino (Alexandropoulos, 2012, p. 228). Se trata de una imagen política, que contrasta en cierta manera con la de carácter militar que transmite la Victoria en los quinarios (RPC I 718) (cat. mons. nº 3) o la representación de África en los sestercios (RPC I 720) (cat. mons. nº 5), o incluso la del bronce que empareja a Amón con un elefante (MAA 35) (cat. mons. nº 8). La idea de «un reino en pie de guerra» prevalece (Alexandropoulos, 2012, p. 229).

Por el contrario, las monedas de bronce muestran por primera vez que el nombre y la titulación del monarca no van ligados a su retrato, sino, tanto en el anverso como en el reverso, a diferentes motivos, como divinidades (Amón [MAA 33 y 35]), alegorías (África [MAA 36]), o animales (león [MAA 36], elefante [MAA 34-35]).

Se trata, pues, del primer intento de representación monetaria no solo del monarca sino de su reino con sus dioses tutelares, y en este sentido puede decirse, en palabras de J. Alexandropoulos, que es «una especie de invención iconográfica monetaria de la Numidia por los propios númidas». Por tanto, la reforma del numerario real númida efectuada por Juba I pretendía reafirmar la autoridad real en periodo de crisis, pero a la vez propone así mismo la primera evocación del reino en tanto que tal, al romper con el paisaje monótono de la representación del soberano en la amonedación númida (Alexandropoulos 2012, pp. 229 y 230).

4. CONCLUSIONES

Un juicio que compartimos es el de M. Coltelloni-Trannoy, al considerar que la amonedación de Juba I no fue una simple imitación de los modelos romanos, sino la adopción de técnicas y tipos que muestran el poder de Juba I frente al de sus aliados romanos, ya que pretende ser tratado de igual a igual. La mera integración de su numerario en el sistema romano es un indicativo fuertemente sólido de la rápida evolución del mundo africano hacia la romanización (Coltelloni-Trannoy, 2003, pp. 3920-21-22).

Por nuestra parte, Juba I fue totalmente consciente del uso propagandístico que los romanos hacían de la moneda. En efecto, la legitimación a través del soporte numismático era una herramienta que para Juba I no iba a pasar desapercibida. Recientemente otros autores modernos (Falomir Pastor, 2013, p. 42) también han recalcado la hipótesis de que las amonedaciones tardías del rey Juba I surgieron durante la guerra civil mantenida frente a Julio César, apoyando al bando pompeyano. Por tanto, la principal causa de estas emisiones númeradas, tanto en plata como en bronce, se encuentra en el pago de las innumerables tropas que eran contratadas para dicha causa. De esta forma, Juba I adopta la metrología romana con tal de que el numerario fuera aceptado en todo el Mediterráneo. Así podemos encontrar tanto denarios, quinarios y sestercios argénteos (cat. mons. nº 1-5), como piezas de metrología nuevamente imperial, caso del sestercio, dupondio y as (cat. mons. nº 6-9).

A nivel general, las cecas que supuestamente corrieron a cargo de todas las emisiones de Juba I debieron ser, en una primera fase, Útica, con emisiones argénteas de denarios y quinarios (cat. mons. nº 1-3), y, en una segunda fase, aunque a cargo del taller de Cirta, otros quinarios y sestercios, además de los sucesivos múltiples emitidos en bronce (cat. mons. nº 4-9) (Alexandropoulos, 2007, pp. 174-186).

De esta forma, la «romanización» de la amonedación africana (tanto en la metrología como en ciertos elementos iconográficos), que aparece a finales del reinado de Juba I, ante la necesidad perentoria de dinero para hacer frente a las fuerzas militares del bando cesariano, no es un signo de debilidad, como pareciera a primera vista, sino todo lo contrario, de afirmación política del monarca en el seno del mundo romano (Alexandropoulos, 2007, p. 48). ¡Qué mejor forma de transmitir el mensaje de que Juba I es el monarca de Numidia que en la misma lengua y escritura de la potencia dominante en la cuenca del Mediterráneo!

Las monedas de Juba I se sitúan en una larga tradición, procedente de la época del monarca númerada Masinisa I (202-148 a. C.), mostrando una evolución del poder real en África hacia el modelo político de los estados helenísticos (como el de Roma). Juba I acuña moneda para afirmar la identidad y la autoridad de su poder, tanto frente a las fuerzas internas (de su reino) como a las externas (es decir, los romanos).

5. CATÁLOGO DE TIPOS



TALLER DE ÚTICA

1. Denario de Juba I (Mazard 1955: nº 84; Alexandropoulos 2007: nº 29B) (3.78 g; 19 mm).

Anverso: Busto diademado y drapeado de Juba I hacia la derecha y con cetro sobre el hombro; alrededor la leyenda REX IVBA.

Reverso: Templo octástilo y a sus lados leyenda neopúnica YWB'Y HMMLKT. Glóbulo central en lado central del templo.

Procedencia: Bertolami Fine Arts 24 (2016), lote 559.

2. Denario de Juba I (Mazard 1955: nº 85; Alexandropoulos 2007: nº 29A) (4.18 g; 20 mm).

Anverso: Busto diademado y drapeado de Juba I hacia la derecha y con cetro sobre el hombro; alrededor la leyenda REX IVBA.

Reverso: Templo octástilo y a sus lados leyenda neopúnica YWB'Y HMMLKT. Sin glóbulo central en lado central del templo.

Procedencia: CNG 84 (2015), lote 761.

3. Quinario de Juba I (Mazard 1955: nº 87; Alexandropoulos 2007: nº 30) (1.73 g; 14 mm).

Anverso: Busto de una victoria hacia la derecha; alrededor la leyenda REX IVBA.

Reverso: Caballa a galope hacia la derecha bajo leyenda neopúnica YWB'Y HMMLKT.

Procedencia: CNG Triton XVIII (2015), lot 798.

TALLER DE CIRTA

4. Quinario de Juba I (Mazard 1955: nº 88; Alexandropoulos 2007: nº 31) (1.81 g; 12 mm).

Anverso: Busto diademado y drapeado de Juba I hacia la derecha y con cetro sobre el hombro.

Reverso: Caballa a galope hacia la derecha.

Procedencia: Mazard 1955: 241, nº 88.

5. Sestercio de Juba I (Mazard 1955: nº 89; Alexandropoulos 2007: nº 32) (0.80 g; 6 mm).

Anverso: Busto de África hacia la derecha y tocada con piel de elefante, con jabalina sobre su hombro.

Reverso: León caminando hacia la derecha y cabeza de frente; encima S invertida.

Procedencia: Mazard 1955: 241, nº 89.

6. Quinto o sexto de Juba I (Mazard 1955: nº 90; Alexandropoulos 2007: nº 33) (52.20 g; 37 mm).

Anverso: Busto de Amón con cuernos y hacia la derecha.

Reverso: Elefante hacia la derecha bajo leyenda neopúnica SYWB'Y HMMLKT.

Procedencia: Mazard 1955: 241, nº 90.

7. Tercio o cuarto de Juba I (Mazard 1955: nº 91; Alexandropoulos 2007: nº 34) (46.40 g; 35 mm).

Anverso: Templo octástilo.

Reverso: Edificio de cinco columnas de las cuales tres son atlantes, sosteniendo un arquitrabe coronado; alrededor leyenda neopúnica SYWB'Y HMMLKT.

Procedencia: Mazard 1955: 241, nº 91.

8. Unidad de Juba I (Mazard 1955: nº 92; Alexandropoulos 2007: nº 35) (11.31 g; 28 mm).

Anverso: Busto de Amón con cuernos y hacia la derecha.

Reverso: Elefante hacia la derecha bajo leyenda neopúnica SYWB'Y HMMLKT.

Procedencia: Paul-Francis Jacquier 37 (2012), lote 199.

9. Media unidad de Juba I (Mazard 1955: nº 93; Alexandropoulos 2007: nº 36) (7.36 g; 22 mm).

Anverso: Busto de África hacia la derecha y tocada con piel de elefante.

Reverso: León hacia la derecha y cabeza de frente; encima leyenda neopúnica SYWB'Y HMMLKT.

Procedencia: Münzen & Medaillen GmbH 44 (2016), lote 228.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexandropoulos, J. (2000). La «Romanisation» des monnayages antiques de l'Afrique du Nord Orientale: analyse de quelques jalons. En M. P. García-Bellido y L. Callegarin (coords.), *Los cartagineses y la monetización del Mediterráneo occidental* (pp. 43-52). Madrid.

Alexandropoulos, J. (2005). Monnaie et romanisation en Afrique antique Ier siècle av. J.-C.-IIe siècle ap. J.-C. *Pallas*, 68, pp. 203-216.

Alexandropoulos, J. (2007). *Les monnaies de l'Afrique antique (400 av. J.-C.-40 ap. J.-C.)*. Toulouse.

Alexandropoulos, J. (2012). Aspects militaires de l'iconographie monétaire numide. *CEA*, 49, pp. 211-234.

Amela Valverde, L. (2000). Numidia y la clientela pompeyana. La acción de los políticos de la República romana en el extranjero. *Iberia*, 3, pp. 253-264.

Amela Valverde, L. (2001). El áureo de Cn. Pompeyo Magno (RRC 402), acuñado en Amisos (Ponto). *GN*, 140, pp. 5-13.

Amela Valverde, L. (2002). *Las clientelas de Cneo Pompeyo Magno en Hispania*. Barcelona.

Amela Valverde, L. (2010). El áureo de Cn. Pompeyo Magno (RRC 402/1). *ETF(Hist)*, 23, pp. 205-216.

Amela Valverde, L. (2013). Salida a subasta de un áureo RRC 402/1, de Cneo Pompeyo Magno. En *Varia Nummorum II*, Barcelona, pp. 11-14.

Amisano, G. (2014). *La storia di Roma antica e le sue monete. III. Gli anni delle guerre civili*. Cassino.

- Bertrand, F. (1976-1978). Remarques sur l'origine romaine du monnayage en bronze et en argent de Juba Ier, roi de Numidie. *BCTH(B)*, 12/14, pp. 9-22.
- Burnett, A. (1987). Africa. En A. Burnett y M. H. Crawford (eds.), *The Coinage of the Roman World in the Late Republic* (pp. 175-185). Oxford.
- Burnett, A., Amandry, M. y Ripollès, P. P. (1992). *Roman Provincial Coinage. Volume I. From the death of Caesar to the death of Vitellius (44 B.C.-A.D. 69). Part I: Introduction and Catalogue*. Londres/París.
- Campana, A. (2001). Monete d'oro della repubblica romana VIII - Emissioni di Gneo Pompeo Magno (71 a.C.). *PN*, 148, pp. 20-24.
- Camps, G. (1981). Les derniers rois numides, Massinissa II et Arabion. *BCTH(B)*, 17, pp. 303-311.
- Chaves Tristán, F. (2005). Guerra y moneda en la *Hispania del Bellum Civile*. En J. F. Rodríguez Neila et al. (coords.), *Julio César y Corduba: tiempo y espacio en la campaña de Munda (49-45 a.C.)* (pp. 207-245). Córdoba.
- Coltelloni-Trannoy, M. (1999). Les représentations de l'Africa dans les monnayages africains et romains à l'époque républicaine. En *Numismatique, langues, écritures et arts du livre, spécificité des arts figurés. Actes VIII Colloque international sur l'histoire et l'archéologie de l'Afrique du Nord* (pp. 67-92). París.
- Coltelloni-Trannoy, M. (2003). Juba. En *Encyclopédie Berbère. XXV. Iseqqemâren-Juba* (pp. 3914-3938). Aix-en-Provence.
- Cowan, R. W. (2006). The Land of King Mane. A Pun at Horace, Odes 1.22.15. *CQ*, 56(1), pp. 322-324.
- Cowan, R. W. (2008). Caesar Beats the Odds: The Battle of Ruspina. *Ancient Warfare*, 2(4), pp. 24-29.
- Crawford, M. H. (1974). *Roman Republican Coinage*. Cambridge.
- Crawford, M. H. (1985). *Coinage and Money under the Roman Republic. Italy and the Mediterranean Economy*. Londres.

- DT = Delestrée, L.-P. y Tache. M. (2002). *Nouvel Atlas des Monnaies Gauloises, I. De la Seine au Rhin*. Saint-Germain-en Laye.
- Estarán Tolosa, M. J. (2012). Bilingüismo en las leyendas monetales: una peculiaridad de la numismática hispana y africana. *Antesteria*, 1, pp. 349-357.
- Estarán Tolosa, M. J. (2016). *Epigrafía bilingüe del Occidente romano. El latín y las lenguas locales en las inscripciones bilingües y mixtas*. Zaragoza.
- Falbe, C. T., Lindberg, J. Chr. y Müller, L. (1862). *Numismatique de l'Ancienne Afrique. III. Les monnaies de la Numidie et de la Mauritanie*, Copenhague.
- Falomir Pastor, C. (2013). *Juba II. Rey de los mauros y los libios*. Valencia. URL: <<http://roderic.uv.es/handle/10550/28428>> (26/09/2018).
- Fischer, B. (1978). *Les monnaies antiques d'Afrique du Nord trouvées en Gaule*. París.
- Gozalbes Cravioto, E. (2016). La crisis de la República en el África romana: la actuación de César en 46 a.C. En G. Bravo y R. González Salinero (coords.), *Crisis en Roma y soluciones desde el poder. Actas del XIII Coloquio de la Asociación Interdisciplinar de Estudios Romanos* (pp. 65-82). Madrid/Salamanca.
- Gsell, S. (1927). *Histoire ancienne de l'Afrique du Nord. V. Les royaumes indigènes. Organisation sociale, politique et économique*. París.
- Günther, Sv. (2018). MFRP 23: Juba I. an Hunsrück: Zu zwei numidischen Denarfunden in der Gemarkung Mittelstrimming (Kries Cochem-Zell). *NNB*, 67(1), pp. 5-9.
- Hill, G. F. (1903). *Coins of Ancient Sicily*. Westminster.
- Hinard, F. (1989). Marius, Sylla et l'Afrique. En *L'Africa romana. Atti del VI Convegno di studio* (pp. 81-88). Sácer.
- Kopij, K. (2016). The Context and Dating of the Pompey's Aureus (RRC 402). *NAC*, 45, pp. 109-127.
- Kormikiari, M. C. N. (2005). Numidian Royal Portraits. En *XIII Congreso Internacional de Numismática Madrid - 2003. Actas - Proceedings - Actes I* (pp. 349-356). Madrid.

- Kormikiari, M. C. N. (2007). Norte da África na antiguidade: os reis berberes númidas e suas iconografias monetarias. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, 17*, pp. 251-292.
- Kormikiari, M. C. N. (2014). Espaços de poder no Norte da África berbere sob domínio cartaginês e romano: o caso de Cirta (Constantina, Argélia). *Romanitas, 3*, pp. 16-46.
- Lacey, W. K. (1961). The tribunate of Curio. *Historia, 10*, pp. 318-329.
- Lanzani, C. (1993). Silla e Pompeo. La spedizione di Sicilia e d'África. *Historia, 7*, pp. 343-362.
- La Penna, A. (2000). La campagna di Curione in Africa. La narrazione e l'interpretazione di Cesare. En *L'ultimo Cesare. Scritti Riforme Progetti Poteri Congiure* (pp. 175-210). Roma.
- Le Bohec, Y. (2004). L'expédition de Curion en Afrique : étude d'histoire militaire. En *L'África romana. Atti del XV convegno di studio. Ai confini dell'Impero: contatti, scambi, conflitti. Volume terzo* (pp. 1603-1615). Roma.
- Loscheider, R. (1997). Deux monnayages indigènes à la lumière du Bellum Civile entre César et Pompée : la série trévire en argent au nom d'ARDA et son prototype numide de Juba Ier. *CahN, 134*, pp. 23-36.
- MAA = Alexandropoulos, J. (2007). *Les monnaies de l'Afrique antique (400 av. J.-C.-40 ap. J.-C.)*. Toulouse.
- Madjoub, M. (1998). Pompéius Magnus et les rois Maures. en *L'África romana. Atti del XII Convegno di studio, III*, Sácer, pp. 1321-1328.
- Maritz, J. A. (2001). The Image of Africa: the evidence of the coinage. *AClass, 44*, pp. 105-125.
- Marshall, B. (2016). An Aureus of Pompeius Magnus. *Antichthon, 50*, pp. 107-133.
- Mazard, J. (1955). *Corpus Nummorum Numidiae Mauretaniae*. París.
- McDermott, W. C. (1969). M. Petreius and Juba. *Latomus, 28*, pp. 858-862.

- McDonnell-Staff, P. (2018). Final Fight with Elephants. The Battle of Thapsus, 46 BC. *Ancient Warfare*, 9(5), pp. 28-37.
- Mesiano, F. (2011). A proposito dell'aureo di Pompeo. *AfN*, 57, pp. 93-113.
- Mirnik, I. (1987). Circulation of North African etc. Currency in Illyricum. *Arheološki Vestnik*, 38, pp. 369-391.
- Offermann, H. (1977). Curio: Miles Caesaris? (Caesars Urteil über Curio in BC 2, 42). *Hermes*, 105, pp. 351-368.
- Ott, F.-Th. (2013). Die Curio-Episode. En *Die zweite Philippica als Flugschrift in der späten Republik* (pp. 344-415). Berlín/Boston.
- Pera, M. (1998). Monete di Numidia nelle Collezioni di Palazzo Rosso a Genova. En *L'Africa romana. Atti del XII Convegno di studio, III* (pp. 1329-1334). Sácer.
- Porte, F. (2017). César et la 'surprise strategique'. Logistique et guerre hivernale lors des campagnes de César en Epire et en Afrique (48-46 av. J.-C.). *Aquila Legionis*, 20, pp. 61-81.
- Potz, E. (1998). Appians Klio dichtet. Die Curio-Episode bei Appian (E 2, 44, 175-45, 185) und Caesar (b.c. II 23-44). *Philologus*, 142, pp. 293-299.
- Ranucci, S. (2007). Un ripostiglio di monete romane da Foligno. *AfN*, 53, pp. 115-153.
- Roller, D. (2003). *The World of Juba II and Kleopatra Selene*. Londres.
- RPC I = Burnett, A., Amandry, M. y Ripollès, P. P. (1992). *Roman Provincial Coinage. Volume I. From the death of Caesar to the death of Vitellius (44 B.C.-A.D. 69). Part I: Introduction and Catalogue*. Londres/París.
- RRC = M. H. Crawford, *Roman Republican Coinage*. Cambridge.
- RRCH = M. H. Crawford, *Roman Republican Coin Hoards*. London.
- Salcedo Garcés, F. (1996). *África. Iconografía de una provincia romana*. Madrid.
- Saylor, C. (1982). Curio and Antaeus: The African Episode in Lucan Pharsalia IV. *TAPhA*, 112, pp. 169-177.

- Sear, D. R. (1998). *The History and Coinage of the Roman Imperatores 49-27 BC*. Londres.
- Sidiropoulos, K. (2011). A Hoard of denarii and Early Roman Messene. En *Proceedings of the 14th International Numismatic Congress. Glasgow 2009. Vol. 1* (pp. 1025-1036). Glasgow.
- Trell, B. L. (1976). Architecture on Ancient Coins. *Archaeology*, 29, pp. 6-13.
- Trell, B. L. (1988). Ancient Coins as Evidence for the History of Art. *Bulletin of the Asia Institute*, 2, pp. 53-65.
- Walthall, D. A. (2013). A hoard containing Late Republican 'denarii' from Morgantina (Sicily). *AJN*, 25, pp. 171-178.
- Woytek, B. (2003). *Arma et Nummi. Forschungen zur römischen Finanzgeschichte und Münzprägung der Jahre 49 bis 42 v. Chr.* Viena.
- Woytek, B. (2015). The Aureus of Pompey the Great Revisited. En P. van Alfen et al. (eds.), *Fides. Contributions to Numismatics in Honor of Richard B. Witschonke* (pp. 403-426). Nueva York.
- Xhyheri, S. y Muçaj, Sk. (2014). A Coin Juba I of Numidia from Byllis and the *Tropaeum* of Cicero the Younger. *Candavia*, 4, pp. 83-93 [en albanés].

Página intencionadamente en blanco.



CONTRIBUCIÓN DE LAS COLONIAS DE LA BÉTICA AL PROCESO EMIGRATORIO HISPANO HACIA LAS PROVINCIAS DEL IMPERIO (SIGLOS I-II D. C.)¹

Contribution of the Colonies of the Bética to the Hispanic Migratory Process towards the Provinces of the Empire (Centuries I-II AD)

José Ortiz Córdoba

joseortiz@ugr.es

Universidad de Granada. España

Fecha de recepción: 20/02/2019

Fecha de aceptación: 24/04/2019

Resumen: La documentación epigráfica permite conocer la existencia en época imperial de una intensa movilidad geográfica protagonizada por individuos de origen hispano. El presente trabajo tiene como objetivo principal la recopilación y estudio de la información epigráfica relativa a los movimientos emigratorios que tuvieron como origen las colonias romanas de la Bética y como destino las provincias no hispanas del Imperio. El análisis de las causas de estos desplazamientos conforma el núcleo de este trabajo y nos ha permitido establecer tres grandes grupos de emigrantes. El primero y más numeroso está conformado por los miembros del ejército; el segundo por aquellos individuos cuyo desplazamiento estuvo motivado por causas económicas y laborales; el tercero agrupa un conjunto heterogéneo de inscripciones que no permiten determinar con certeza las causas que motivaron la movilidad de sus protagonistas.

Palabras clave: emigración; movilidad; integración; colonias; Bética; Hispania.

¹ Ayuda puente doctores Plan Propio. Departamento de Historia Antigua, Universidad de Granada. E-mail: joseortiz@ugr.es / ORCID iD: <<https://orcid.org/0000-0003-3737-1115>>. Este trabajo se enmarca dentro de las líneas de estudio del grupo de investigación HUM-215 dirigido por el Prof. Dr. C. González Román y deriva de la tesis doctoral *Las colonias romanas de Hispania y los movimientos de población (siglos I-II d. C.)*, defendida en la Universidad de Granada en marzo de 2019. Asimismo, forma parte del proyecto de investigación *Veterani et milites en las colonias romanas de Hispania*, otorgado a quien suscribe estas líneas por el Plan Propio de Investigación de la Universidad de Granada en el marco del Programa de Proyectos de Investigación para Jóvenes Investigadores.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Ortiz Córdoba, J. (2019). Contribución de las colonias de la Bética al proceso emigratorio hispano hacia las provincias del Imperio (siglos I-II d. C.). *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 459-488. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.017>.

Abstract: The epigraphic documentation allows us to know the existence in imperial time of an intense geographic mobility carried out by people of Hispanic origin. The main objective of the present work is the collection and study of epigraphic information about migratory movements that originated in the Roman colonies of Betica and that they had as destination the non-Hispanic provinces of the Empire. The analysis of the causes of this mobility forms the core of this work and has allowed us to establish three large groups of emigrants. The first and most numerous is made up of the members of the army; the second by those individuals whose displacement was motivated by economic and labor causes; the third groups a heterogeneous group of inscriptions that do not allow to determine with certainty the causes that motivated the displacements of their protagonists.

Keywords: emigration; mobility; integration; colonies; Bética; *Hispania*.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Dinámicas emigratorias. 2.1. La documentación. 2.2. Movimientos de población relacionados con el ejército. 2.2.1. Britannia. 2.2.2. Germania. 2.2.3. Pannonia. 2.2.4. Dalmatia. 2.2.5. Norte de África. 2.2.6. Italia. 2.3. Emigración relacionada con causas económicas y laborales. 2.4. Emigración sin causas determinadas. 2.4.1. Roma. 2.4.2. Norte de África. 2.4.3. Galia. 3. Conclusiones. 4. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios constituyen uno de los grandes fenómenos históricos que de forma continuada han condicionado el devenir de la Humanidad. En consecuencia, su estudio ha poseído una proyección de primer orden en las investigaciones realizadas en los diversos periodos históricos convencionalmente aceptados. En las últimas décadas hemos asistido a la publicación de numerosos trabajos relacionados con la movilidad o la emigración en época romana (a modo de ejemplos: Haley, 1986; Marín Díaz, 1988; Haley, 1991; Marco Simón, Pina Polo y Remesal Rodríguez, 2004; Caballos Rufino y Demougin, 2006; Iglesias Gil y Ruiz Gutiérrez, 2011; De Ligt y Tacoma, 2016; Ortiz Córdoba, 2019a). Todos ellos han puesto de manifiesto la complejidad y la enorme diversidad de los movimientos de población existentes en el mundo antiguo, ya que bajo esta denominación se distinguen toda una serie de tipologías que engloban desde migraciones colectivas a deportaciones forzosas, desplazamientos relacionados con el servicio militar, movilidad de tipo religioso, viajes de negocios, etc.

El Estado romano fomentó en muchos casos algunos de estos movimientos, sobre todo en lo que se refiere al desarrollo de la emigración hacia los territorios recién conquistados. En el caso hispano la plena integración de las tierras peninsulares en la nueva realidad romana favoreció, sobre todo a partir del siglo I d. C., el desarrollo de procesos emigratorios y de movilidad mediante los cuales una parte de la población hispana comenzó a proyectarse fuera de la Península Ibérica (Ortiz Córdoba, 2016, pp. 328-330). Esta dinámica, que será bastante frecuente durante el Alto Imperio, ha generado una notable producción

bibliográfica². La principal fuente de información para su conocimiento proviene de la documentación epigráfica. No obstante, también las fuentes literarias, aunque de forma parcial y refiriéndose sobre todo a intelectuales e individuos relevantes, nos proporcionan noticias acerca de algunos hispanos desplazados hacia el Imperio³. En estas dinámicas de carácter emigratorio jugó un papel fundamental el nuevo planteamiento imperial que pretendía superar la vieja concepción de época republicana según la cual las provincias eran vistas como un mero campo de explotación (Ortiz Córdoba, 2015, pp. 159-163).

El fenómeno de la emigración se presenta ante nosotros como un hecho complejo que afectó a amplios sectores de la sociedad hispanorromana en prácticamente todos los territorios peninsulares. Esta complejidad impide la realización de un trabajo general, por lo que hemos decidido limitar esta contribución a un marco geográfico y cronológico concreto. Desde un punto de vista geográfico nuestro estudio estará centrado en el análisis de los movimientos emigratorios que tuvieron como origen las colonias romanas de la Bética y como destino las provincias no hispanas del Imperio. Cronológicamente, nos moveremos entre los siglos I y II d. C., etapa histórica que usualmente conocemos como Alto Imperio o Principado. Esta delimitación cronológica obedece a la propia evolución histórica del mundo romano, donde los cambios protagonizados por la dinastía Severa inauguraron una etapa marcada por nuevos parámetros sociales derivados de la unificación jurídica que trajo consigo la *Constitutio Antoniniana*. Entre ellos se encuentra la simplificación del sistema onomástico romano, donde la mención de la *origo* fue decayendo progresivamente, hecho que dificulta y limita nuestro conocimiento sobre las dinámicas de movilidad existentes durante la Antigüedad tardía.

Las ciudades elegidas para realizar este estudio conforman algunos de los principales centros urbanos de la Bética. En esta provincia tenemos documentadas un total de doce colonias (Ortiz Córdoba, 2019a, pp. 97-261). La mayor parte de ellas presentan características que podríamos llamar similares, dado que fueron creadas en un periodo temporal más o menos concreto y en el marco de unas circunstancias históricas determinadas. Las mismas están marcadas por la resolución del proceso de crisis secular que conocemos con el nombre de *Revolución Romana*,

² Reseñamos aquí únicamente los trabajos consultados para esta contribución: Blázquez Martínez, 1970, pp. 7-25; García Martínez, 1991, pp. 263-301; Ricci, 1992, pp. 103-143; García Martínez, 1993, pp. 321-328; García Martínez, 1994a, pp. 457-462; García Martínez, 1996, pp. 203-214; García de Castro, 1999, pp. 179-187; Ricci, 2005, pp. 267-276.

³ Uno de los más destacados fue sin duda el literato *Marcial*, originario de *Bilbilis*, a través de cuya obra *Epigramma* podemos conocer su estancia en Roma y el origen hispano de algunos intelectuales (Ep. I, 61). Por Suetonio conocemos también la participación de hispanos en la guardia de César (Suet., *Caes.*, 86) y la actividad de Séneca como preceptor de Nerón (Suet., *Nerón*, 35). Por su parte, Plinio recoge en su obra información sobre los *Cornelii Balbi*, oriundos de *Gades* (NH., V, 36).

cuyo desarrollo supuso la quiebra definitiva de las instituciones republicanas. La crítica moderna considera a César autor de la fundación de *Hasta Regia*, *Hispalis*, *Ituci*, *Ucubi* y *Urso* (Marín Díaz, 1988, pp. 202-213; González Fernández, 2005, pp. 51-52; Amela Valverde, 2016, pp. 96-109). En ellas el dictador proyectó el asentamiento de veteranos y partidarios suyos procedentes de la plebe urbana. Su vasto plan de asentamientos fue continuado en buena medida por Augusto, cuya labor colonizadora debe incardinarse en el marco de la profunda reorganización del Estado que siguió a su victoria en *Actium*. La trascendencia histórica de su obra quedó plasmada en las *Res Gestae*, donde el propio Augusto subrayó la importancia numérica de las colonias fundadas y la relevancia cuantitativa de los veteranos desmovilizados, cuyo número alcanzaría los 300.000 (Brunt, 1971, p. 341; Keppie, 1983, p. 86). En el caso de la Bética al *Princeps* se atribuyen las fundaciones de *Tucci*, *Asido Caesarina*, *Iulia Traducta* y *Astigi*, así como la ejecución de un segundo asentamiento de población en *Corduba* y *Urso* (García y Bellido, 1959, pp. 447-542; Brunt, 1971, pp. 259-265, 589-601 y 608-610; Keppie, 1983, pp. 41-87; González Román, 2017, pp. 349-370).

Por tanto, una buena parte de estas colonias tienen un origen militar, consecuencia directa de las *deductiones* de veteranos que fueron empleadas como uno de los instrumentos más eficaces para poner fin a este periodo revolucionario. Este hecho debe ser subrayado, dado que buena parte de la documentación que presentamos en este trabajo está relacionada con reclutamientos militares realizados en estas colonias. Únicamente se salen de esta pauta las ciudades de *Illiturgi Forum Iulium* (Mengíbar, Jaén) e *Italica* (Santiponce, Sevilla), cuyo acceso al rango colonial, que ha sido muy debatido en el caso de la primera, se produjo en un momento posterior y como consecuencia de unas circunstancias históricas muy distintas. Ambas ciudades conformarían lo que la historiografía ha denominado «colonias titulares», llamadas así porque su promoción jurídica se producía mediante la concesión de derechos a ciudades peregrinas, municipios romanos o colonias latinas ya existentes. Su desarrollo es característico de los reinados de Trajano y Adriano (González Román, 1981, p. 99; González Román, 1991, pp. 99-100). En el caso de *Illiturgi* la documentación conservada apunta hacia la transformación de los *municipes* en *coloni* durante el reinado de Adriano o quizás con anterioridad (Ortiz Córdoba, 2017a, pp. 281-282). Una situación similar tuvo lugar en *Italica*, cuyo *status* municipal fue modificado por Adriano para satisfacer las demandas realizadas por los habitantes de la ciudad, hecho que sorprendió al propio emperador por su carácter inusual (Caballos Rufino, 2012, pp. 7-39).

Para el estudio de la emigración vinculada con las colonias romanas de la Bética hemos procedido a la revisión de los distintos *corpora* provinciales y de las diversas bases de datos informáticas existentes sobre la epigrafía latina de la Península Ibérica y de las provincias del Imperio. Dentro de las búsquedas realizadas el principal

elemento que hemos tenido en cuenta ha sido la indicación de *origo* recogida en las inscripciones consultadas. Este término señala la comunidad cívica a la que está adscrita el individuo en cuestión, generalmente diferente a la del lugar de hallazgo de su inscripción. La mención de la *origo* indica el interés de quien la hace constar por vincularse con su patria de origen, con la que probablemente siguiera manteniendo importantes lazos afectivos y, en algunos casos, también económicos y sociales (Sobre la *origo* vid. Andreu Pintado, 2008, pp. 349-352; Grüll, 2018, pp. 139-150). Conviene indicar, por último, que el concepto de movilidad que hemos empleado para desarrollar este trabajo viene marcado por mostrar un carácter de migración, es decir, de permanencia en el lugar de destino, lo que lo diferencia de otro tipo de movimientos de población que implican el retorno al lugar de origen. En base a estos criterios hemos elaborado un *corpus* de veinticuatro inscripciones que conforma la base documental de este trabajo y que nos ha permitido extraer interesantes conclusiones acerca de las dinámicas emigratorias existentes en las colonias romanas de la Bética y su proyección hacia las provincias no hispanas del Imperio.

2. DINÁMICAS EMIGRATORIAS

Las causas que determinaron este tipo de movilidad pueden dividirse generalmente en tres grandes grupos: militares, político-administrativas y económico-laborales. En nuestro caso contamos únicamente con dos de estas categorías, las referidas a la movilidad militar y a la económico-laboral. No obstante, hemos detectado también un numeroso grupo conformado por aquellos individuos cuyas causas de emigración no hemos podido determinar con seguridad a partir de la información contenida en sus inscripciones. De esta manera, la muestra que a continuación detallamos aparece dividida en tres grandes bloques: movimientos de población relacionados con el ejército, emigración económico-laboral y un tercer grupo formado por aquella emigración cuyas causas no hemos podido determinar con certeza.

2.1. La documentación

El *corpus* epigráfico que presentamos en este trabajo está compuesto por un total de veinticuatro individuos procedentes de las colonias de *Astigi*, *Corduba*, *Hispalis*, *Italica*, *Iulia Traducta* y *Tucci*. Su distribución por ciudades aparece reflejada en el gráfico n.º 1.

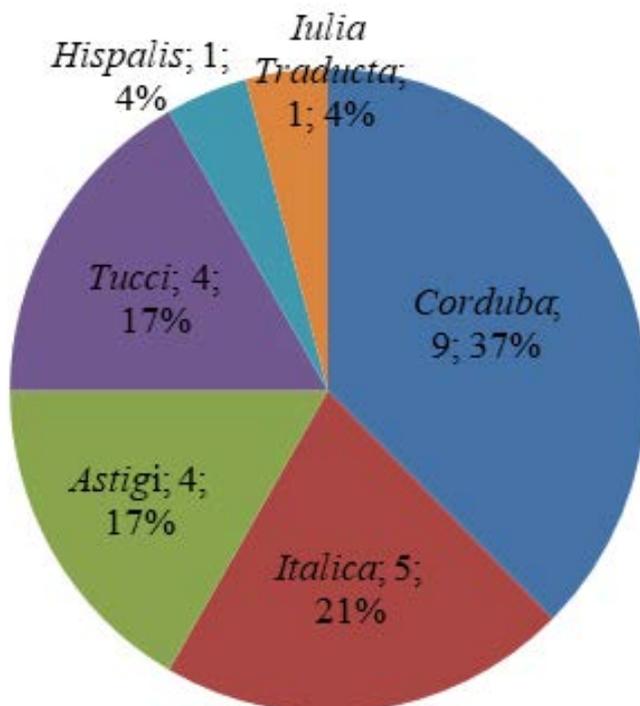


Gráfico 1. Distribución por colonias de origen de los emigrantes documentados.

Las áreas de destino se dividen en cinco grandes escenarios: *Britannia*, el *limes* renano-danubiano, Italia, el norte de África y el sur de la Galia. La región que más evidencias aporta es Italia, que cuenta con ocho testimonios; en ella el predominio de Roma como principal centro de destino es abrumador. Le siguen el *limes* renano-danubiano y el norte de África, con seis inscripciones cada uno. Los datos sobre la distribución de los testimonios estudiados por regiones y ciudades se encuentran resumidos en el gráfico n.º 2.

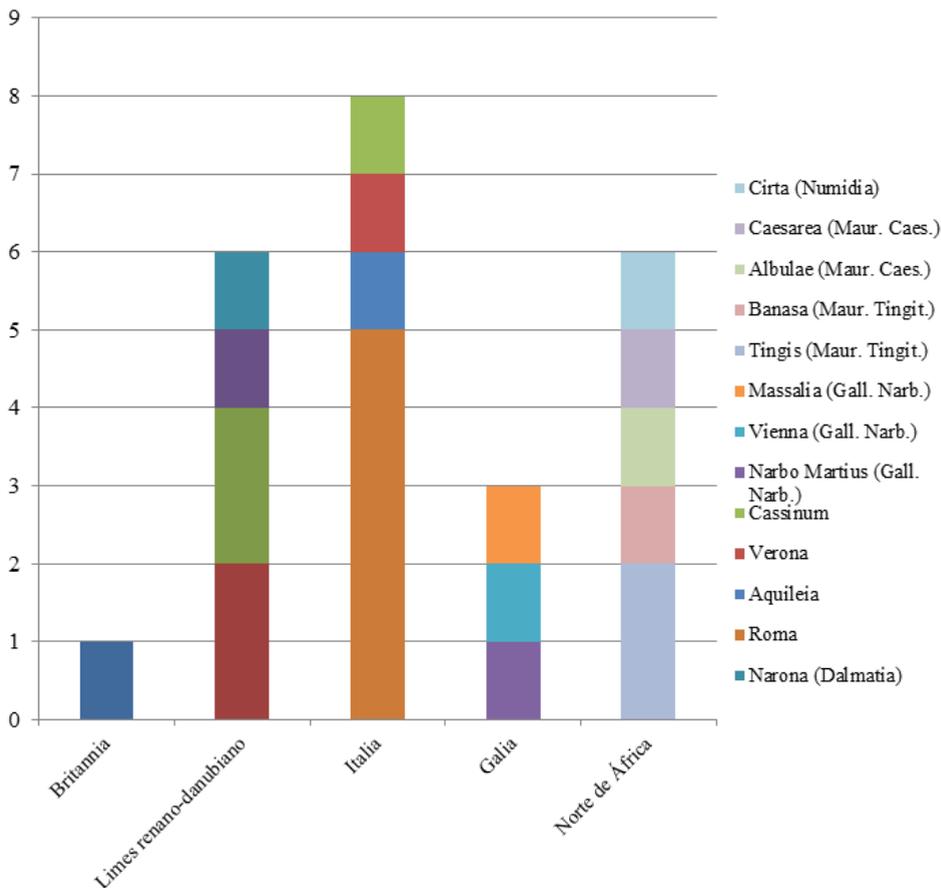


Gráfico 2. Distribución por territorios y ciudades de destino de los emigrantes documentados.

2.2. Movimientos de población relacionados con el ejército

El ejército constituyó durante la Antigüedad uno de los colectivos con mayor índice de movilidad. Desde época temprana tenemos constancia del empleo en el ejército romano de contingentes militares reclutados en la Península Ibérica. Su participación puede rastrearse a través del testimonio de las fuentes clásicas en enfrentamientos tan importantes como la segunda Guerra Púnica (Polibio, III, 33, 5-11; Livio, XXIV, 27, 7) o la Guerra Social, conflicto en el que tomaron parte los integrantes de la llamada de la *Turma Salluitana*, jinetes procedentes de la zona del Ebro a quienes Cneo Pompeyo Estrabón concedió la ciudadanía romana, según consta en el bronce de Ascoli (*CIL* VI, 37045) (García-Gelabert Pérez y Blázquez Martínez, 1987-1988, pp. 257-270). Esta dinámica continuará en época republicana y, sobre todo, imperial, momento en que la participación de *milites* de origen hispano

en el ejército romano aumentará de forma considerable, tal y como podemos constatar a través de la documentación epigráfica⁴.

Una parte importante de esos contingentes militares fue reclutada en las colonias romanas de *Hispania*, ciudades en muchos casos de origen militar donde la continuidad del oficio castrense parece mantenerse durante un tiempo prolongado. En el caso bético uno de los ejemplos más claros de esta dinámica está constituido por *Augusta Gemella Tucci*, ciudad que parece mantener una especial relación con las dos unidades militares, las legiones *III Macedonica* y *X Gemina*, que participaron en su fundación (González Román, 2011, pp. 142-143; Ortiz Córdoba, 2017a, pp. 283-284). Para este trabajo contamos con diez personajes cuya movilidad estuvo relacionada con el ejército. Ocho de ellos se han documentado en zonas fronterizas del Imperio, mientras que los testimonios restantes proceden de las ciudades italianas de *Aquileia* y *Verona*. Estos hombres prestaron servicio en las legiones *III Macedonica*, *X Gemina*, *I Adiutrix*, *XXI Rapax*, *XX Valeria Victrix* y una última legión cuyo nombre no se ha conservado. Asimismo, documentamos una unidad de carácter auxiliar como fue la *Cohors Aelia Expedita* (tabla 1).

2.2.1. *Britannia*

En la isla de *Britannia* ha sido encontrado el epitafio de *Lucius Antestius Sabinus*, natural de *Corduba*, que habría fallecido en *Deva* (Chester) a finales del siglo I d. C.⁵. La indicación de la *origo* y su pertenencia a la tribu *Sergia* lo vinculan claramente con la capital de la Bética. Sin embargo, la pérdida del final de su epitafio nos ha privado de conocer otros datos importantes como sus años de servicio o la unidad en que los desarrolló. Este problema puede ser solventado, no obstante, a partir del lugar en el que fue encontrada su inscripción, ya que *Deva* conformó la sede de la *Legio XX Valeria Victrix* en *Britannia* desde época Flavia. Por ello se ha planteado tradicionalmente que nos encontraríamos ante un legionario de dicha unidad. Esta fue la postura mantenida por P. Le Roux (1982, p. 218, n.º 163),

⁴ La participación de hispanos en el ejército romano ha sido abordada en dos trabajos ya clásicos como son las obras de J. M. Roldán Hervás (1974) y P. Le Roux (1982). En el ámbito específico de las provincias hispanas también existen diversas contribuciones para la Bética (Perea Yébenes, 1994, pp. 373-382; Morales Rodríguez, 2014, pp. 217-232; Ortiz Córdoba, 2017b, pp. 135-158), *Lusitania* (García Martínez, 1994b, pp. 457-462; Gutiérrez Merino, 2001, pp. 229-234; Ortiz Córdoba, 2018, pp. 83-116) y la *Hispania Citerior* (Ortiz Córdoba, 2019b, en prensa). Algunos aspectos parciales sobre militares oriundos de la Península se encuentran incluidos también en los trabajos sobre la emigración hispana realizados por M.ª R. García Martínez (1991, pp. 263-302; 1994a, pp. 383-390; 1994b, pp. 457-462) y C. Ricci (1992, pp. 103-143). De forma reciente los testimonios de militares hispanos documentados en el *limes* septentrional han sido sistematizados por L. Hernández Guerra (2017, pp. 379-416).

⁵ *RIB*, 518: *L(ucius) Antesti/us L(uci filius) Serg(ia) / Sabinus / [C]ordub(a) / [---]*.

quien incluso restituyó la última línea de la inscripción como [*mil(es) leg(ionis) XX V(aleriae) V(icticis)*]. Por su parte, J. Malone (2005, p. 277, n.º 113), en su obra monográfica sobre la *Legio XX*, consideró también la posibilidad de que *Lucius Antestius Sabinus* hubiese servido en la *Legio II Adiutrix*, enviada a *Britannia* a comienzos de la dinastía Flavia. Se basaba para ello en la temprana fecha de la inscripción. Sin embargo, la escasa presencia de hispanos en esta unidad le llevó finalmente a seguir la postura de P. Le Roux y a considerar que *L. Antestius Sabinus* habría formado parte de la *Legio XX*. Dado que esta legión fijó su campamento en *Deva* en época de Vespasiano, el fallecimiento de *L. Antestius Sabinus* habría tenido lugar durante los reinados de Vespasiano o Tito (Le Roux, 1982, p. 218, n.º 163).

2.2.2. *Germania*

Al igual que *Britannia*, la zona del Rin conformó durante el Alto Imperio uno de los puntos clave de la frontera romana, tal y como pone de manifiesto el importante número de efectivos militares establecidos en la región. Entre ellos se encontraban diversos hispanos reclutados en las colonias de la Bética, como demuestra el hallazgo en *Mogontiacum* (Maguncia, Alemania), capital de *Germania Superior*, de las inscripciones de *Quintus Bruttius Crescens*, natural de *Augusta Gemella Tucci*⁶, y de *Marcus Lutatius Albanus*, nacido probablemente en *Corduba*⁷. Ambos *militēs* sirvieron en la *Legio IIII Macedonica* durante el siglo I d. C. e hicieron constar su condición de ciudadanos romanos mediante la indicación de su pertenencia a la tribu *Sergia*, vinculada tanto a *Tucci* como a *Corduba* (Wiegels, 1985, pp. 30-33 y 59-60). Sus inscripciones presentan importantes paralelos en las fórmulas epigráficas empleadas: ambos indican la *origo* mediante el uso de la fórmula *domo* seguida de su ciudad natal y señalan los años de servicio con la expresión *stipendia*. También los datos relacionados con su edad y años de servicio son bastante similares, pues *Q. Bruttius Crescens* murió con 44 años tras 22 en activo, mientras que *M. Lutatius Albanus* lo hizo a los 40 tras haber servido durante 20. De hecho, la similar edad de ambos, así como su notable número de años en activo, indicarían que fueron reclutados durante la estancia de la legión en tierras hispanas, esto es, con anterioridad al año 40 d. C., momento en que la *IIII Macedonica* fue destinada al *limes* germano. Habría que desestimar, por tanto, las interpretaciones que han reconstruido la mención *domo COR(---)* presente en

⁶ CIL XIII, 6856: *Q(uintus) Bruttius / Q(uinti) f(ilius) Sergia / Crescens / domo Tucci / mil(es) leg(ionis) IIII Mac(edonicae) / ann(orum) XLIII / stip(endiorum) XXII / h(ic) s(itus) e(st)*.

⁷ CIL XIII, 6869: *M(arcus) Lutatius / M(arci) f(ilius) Ser(gia) / Albanus / dom(o) Cor(duba?) / mil(es) leg(ionis) IIII / Mac(edonicae) / annor(um) XL stip(endiorum) XX / Ven[tila]tor? h(eres) fecit*.

la inscripción de *M. Lutatius Albanus* como *domo COR(finium)*, intentando asignar un presunto origen itálico a este personaje⁸.

También del *limes* germano, aunque en este caso de la vecina provincia de *Germania Inferior*, proceden los testimonios de *Quintus Licinius Rusticus*, *eques* de la *Legio XXI Rapax* nacido en *Corduba*⁹, y de *Marcus Valerius Celerinus*, natural de *Astigi* y que sirvió en la *Legio X Gemina*¹⁰. Ambas inscripciones fueron encontradas en *Colonia Claudia Ara Agrippinensium*. El primero de ellos sirvió en la *Legio XXI Rapax*, unidad que formó parte de la guarnición del Rin entre los años 70 y 83 d. C., por lo que la fecha de su inscripción puede situarse en el último tercio del siglo I d. C. *Q. Licinius Rusticus* falleció a los 34 años tras 14 en activo. La mención de los años de servicio permite suponer que su reclutamiento habría tenido lugar en la última etapa del reinado de Nerón (Le Roux, 1982, p. 187, n.º 62).

Una fecha similar presenta la inscripción de *Marcus Valerius Celerinus*, cuya condición de ciudadano romano y su vinculación con *Astigi* quedan claras en función de su pertenencia a la tribu *Papiria*. Este astigitano desarrolló su actividad militar en la *Legio X Gemina*, unidad para la que habría sido reclutado, según P. Le Roux (1982, p. 221, n.º 173), entre los años 68-70 d. C., momento en que la unidad aún se encontraba en *Hispania*. Sin embargo, en opinión de Brigitte y Hartmunt Galsterer (*IKöln*, 315) la fecha del reclutamiento podría adelantarse al periodo 63-69 d. C. Su carácter de militar retirado queda puesto de manifiesto en la presencia del término *veteranus*, que indicaría el cumplimiento de los 20 años de servicio obligatorios. Al final del mismo *M. Valerius Celerinus* no volvió a su tierra natal, sino que optó por asentarse en la provincia donde había sido destinada su unidad. Su integración en

⁸ Se trata de una cuestión que ha suscitado diferentes posturas en la historiografía. La propuesta de un origen itálico es planteada en *CSIR-D-02-05*, 100 y seguida también por las bases digitales alemanas *Epigraphik-Datenbank Clauss Slaby (EDCS)* y *Epigraphische Datenbank Heidelberg (HD)*. Todos ellos apuestan por reconstruir la *origo* de *M. Lutatius Albanus* como *domo Cor(finio)*. Por el contrario, E. Ritterling y G. Forni, siguiendo la hipótesis planteada por R. Thouvenot, consideraron *Corduba* como la ciudad de procedencia de este personaje. Con un origen bético se han mostrado también de acuerdo S. Perea Yébenes (1994, p. 381) y L. Hernández Guerra (2017, p. 395, n.º 9). Por su parte, tanto J. M. Roldán Hervás (1974, p. 446, n.º 516) como P. Le Roux (1982, pp. 187-188, n.º 63) presentan dudas a la hora de identificar la ciudad de origen de *M. Lutatius*, si bien el segundo de ellos parece inclinarse por la opción cordubense en virtud de los años de servicio. Según este autor los veinte años que indica *M. Lutatius* en su inscripción encajan mejor por su cronología con los hispanos que prestaron servicio en la *III Macedonica* en *Mogontiacum* que con los itálicos enrolados en dicha legión durante su estancia en el *limes* germano.

⁹ *AE 1974, 452: Q(uintus) Licinius / Q(uinti) fil(ius) Sergia / Rusticus Cord(uba) / eq(ues) leg(ionis) XXI Rap(acis) / ann(or)um XXXIII / stip(endiorum) XIV hic / situs est h(eres) ex t(estamento) / f(aciendum) [c(uravit)].*

¹⁰ *CIL XIII, 8283: M(arcus) Val(erius) Celerinus / Papiria Astigi / cives Agrippine(nsis) / veter(anus) leg(ionis) X G(eminae) P(iae) F(idelis) / vivos fecit sibi / et Marciae Procul[a]e uxori.*

la ciudad de *Colonia* debió ser total, ya que su inscripción recoge su reconocimiento como ciudadano de la misma –*cives agrippinensis*–, algo que señala con orgullo. Sin embargo, llama la atención que este personaje decidiera seguir manteniendo su tribu de origen, la *Papiria*, en lugar de asumir la tribu *Claudia* propia de los ciudadanos de *Colonia*. Desconocemos la causa que llevó a *M. Valerius Celerinus* a establecerse en su provincia de destino, aunque quizás pudo estar relacionada con el matrimonio, ya que junto a este astigitano aparece documentada también su esposa, *Marcia Procula*. La estela funeraria fue levantada en vida de ambos (*vivos fecit*) y puede fecharse con posterioridad al año 89 d. C. por el sobrenombre *Pia Fidelis* que ostenta la *Legio X*. Dicho apelativo fue otorgado a esta unidad en tiempos de Domiciano por la lealtad mostrada durante el intento de usurpación de Lucio Antonio Saturnino, gobernador de *Germania Superior* (Rodríguez González, 2001, p. 299). Por todo ello la inscripción debería fecharse en época Flavia, como propuso P. Le Roux, o incluso en época de Trajano, como de forma más reciente se ha sugerido (*IKöln*, 315)¹¹.

2.2.3. Pannonia

También del *limes* norte del Imperio, aunque en este caso del sector danubiano, procede el testimonio de *Lucius Marcus Marcianus*, documentado en *Carnuntum (Pannonia Superior)*¹². Allí este ciudadano de *Tucci* fue conmemorado por un individuo de nombre desconocido que se identifica como su *frater* y que fue el encargado de ejecutar sus voluntades testamentarias. *Lucius Marcus Marcianus* murió a los 35 años tras 11 de servicio en la *centuria* de *Iustus* de la *Legio X Gemina*. Habría sido enrolado entre los años 52 y 57 d. C., coincidiendo con la estancia de la legión en *Hispania* (Le Roux, 1982, p. 180, n.º 29). La inscripción se fecha entre los años 63 y 68, periodo en que esta unidad estuvo asentada en el campamento fronterizo de *Carnuntum* (Le Roux, 1982, p. 180, n.º 29; Gómez-Pantoja y Castillo Sanz, 2014, p. 514, n.º 31). Los años de servicio aparecen señalados mediante el uso de la fórmula *aera*, una peculiar expresión empleada durante el siglo I d. C. por algunas unidades militares acantonadas en las provincias occidentales. Entre ellas destaca la *X Gemina*, la unidad de *L. Marcus Marcianus* (Gómez-Pantoja y Castillo Sanz, 2014, pp. 507-518).

¹¹ Quedaría descartada, por tanto, la propuesta enunciada en su día por W. Eck de fechar la inscripción en época claudiana, lo que habría hecho de *Celerinus* uno de los colonos fundadores de *Colonia*, ya que éste habría debido sobrevivir más de 50 años tras la finalización de su servicio militar (Cf. *IKöln*, 315).

¹² AE 1929, 189: *L(ucius) Marcus L(uci) / Ser(gia) Marcian/us Tucc(is) mil(es) leg(ionis) X Ge(minae) / |(centuria) Iusti ann(or)um XXXV aer(um) / XI hic s(itus) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis) / frater ex volun(tate) sua f(aciendum) c(uravit)*.

2.2.4. *Dalmatia*

Cerca de allí, en la zona de *Dalmatia*, concretamente en Naroná (Croacia), ha sido documentado *Quintus Mar[cius? ---]*, natural de *Italica* y que sirvió durante el siglo I d. C. en una legión cuyo nombre desconocemos¹³. Su papel dentro de la misma fue el de *signifer*, término que en las unidades de infantería romanas designaba al oficial encargado de portar el *signum* o estandarte de cada centuria. El estado fragmentado de la inscripción impide también conocer con seguridad sus años de vida, de los que únicamente se conservan los numerales iniciales XX, por lo que hemos de suponer que habrían sido 20 o más, ni tampoco los años de servicio, de los que sabemos que al menos ejerció diez en base al numeral X conservado en la quinta línea.

2.2.5. *Norte de África*

En lo que se refiere al norte de África el único testimonio militar que hemos documentado procede de *Albulae* (Ain Temouchent, Argelia), en la provincia de *Mauritania Caesariensis*, donde fue encontrada la inscripción de un individuo de nombre desconocido originario de *Corduba*¹⁴. El epígrafe que lo documenta, que ha sido fechado en el siglo II d. C., presenta un estado muy fragmentado, lo que dificulta su lectura e interpretación. A partir de lo conservado autores como P. A. Holder o Y. Le Bohec han considerado que este cordubense habría servido en la *Cohors Aelia expedita milliaria* (Holder, 1998, pp. 257-258; Le Bohec, 1999, p. 122, nota 79). Esta unidad fue creada probablemente durante los reinados de Adriano o Antonino Pío en base al apelativo *Aelia*. Su existencia se documenta únicamente en otra ocasión más. Se trata del epígrafe de *P. Aelius Marcianus*, encontrado en *Caesarea* (Cherchell, Argelia), datado con posterioridad a la muerte de Adriano y donde aparece el nombre completo de la unidad¹⁵.

¹³ CIL III, 8436: *Q(uitus) MAI[- - -] / Serg(ia?) Itali[ca - - -] / signifer I[eg(ionis) XI(?) - - -] / annor(um) nat(us) XX[- - -] / stipendiorum X[.]*

¹⁴ CIL VIII, 21666: *] coh(ortis?) exp() ex VI / [- - -] aram libens / [- - -]avit CORDVB()*.

¹⁵ CIL VIII, 9358: *P(ublio) Aelio P(ubli) fil(io) Palati/na Marciano / praef(ecto) coh(ortis) I Augustae / Bracarum / praeposito n(umeri) Illyricorum / trib(uno) coh(ortis) Ael(iae) expeditae / praef(ecto) al(ae) Aug(ustae) II Thracum / praeposito al(ae) Gemin(ae) / [[Seba[sten(ae)]]] / praeposito classis / Syriacae et Augustae / praef(ecto) classis Moesiaticae / C(aius) Caesius Marcellus / veter(anus) ex dec(urione) / al(ae) II Thracum.*

2.2.6. Italia

Finalmente, queda por reseñar el caso de Italia, donde tenemos constatados dos testimonios procedentes de ciudades del norte de esta península. En Verona (*Regio X*) conocemos la inscripción de *Dubitatus*, fallecido a los 28 años y conmemorado por su esposa *Serapia*¹⁶. Se desconoce la situación actual del epígrafe y carecemos igualmente de algún calco o dibujo del mismo. La única referencia que nos ha llegado de él es la incluida en *CIL V*, donde se proponía restituir la *origo* presente en la quinta línea como *Astigi(tanus)*. La inscripción presenta varios aspectos que deben ser reseñados, si bien con la prudencia debida al analizar una inscripción de la que no se conservan imágenes. En primer lugar, resulta bastante curiosa la forma de indicación de la *origo* mediante la fórmula *natio(ne) Astigit(anus?)*. Esta expresión no encuentra paralelos en *Astigi*, aunque sí se documenta en otras ciudades de *Hispania*, destacando particularmente en *Corduba*. Se trata de una expresión que, según J. M. Lassère (2005, pp. 132-134), aparece sobre todo en textos relativos a libertos y *peregrini*, habiendo sido empleada por provinciales que no eran ciudadanos romanos. Precisamente, la onomástica del homenajeado podría remitir a uno de estos estratos sociales dada su simpleza. En lo que se refiere a su profesión, L. Franzoni (1987, p. 58, n.º 36) incluyó la inscripción en su obra sobre monumentos funerarios de militares en la Cisalpina aludiendo a que *Dubitatus* aparecía representado en la parte superior del monumento funerario portando un escudo y una espada, extremo que no podemos confirmar al carecer de imágenes. La última cuestión a reseñar es la relativa a la cronología. L. Franzoni atribuyó la inscripción a época tardía. Sin embargo, la presencia de la fórmula *D.M.* permitiría fecharla antes, quizás a finales del siglo II d. C. en función de la presencia del término *natio* (Lassère, 2005, p. 132).

La segunda inscripción procedente de Italia ha sido encontrada en *Aquileia* (*Regio X*), donde conocemos a otro natural de la Bética, nacido en este caso en *Italica*. Se trata de *Lucius Rutius Sabinus*, que sirvió durante el siglo I d. C. en la *Legio X Gemina*¹⁷. Allí habría muerto a la edad de 50 años y tras 26 de servicio. Su fallecimiento en esta ciudad del norte de Italia podría ponerse en relación con el traslado de la *Legio X Gemina* desde *Hispania* a *Carnutum* y desde aquí nuevamente a *Hispania* en los años anteriores a la guerra civil del 69 d. C. En consecuencia, hemos de suponer que *L. Rutius Sabinus* habría muerto mientras se encontraba en activo. Los 26 años de servicio están indicados con la fórmula *aera*, tal y como ocurre en el caso

¹⁶ *CIL V*, 3365: *D(is) M(anibus) / Dubitato / qui vixit / annis XXVIII / natio(ne) Astigit(anus?) / [- -] Serapi/a marito / b(ene) m(erenti)*.

¹⁷ *CIL V*, 932: *L(ucius) Rutius / L(uci) f(ilius) Serg(ia) / Italica / Sabinus ex / Hispania / mil(es) leg(ionis) X Gem(inae) / |(centuria) Serani / ann(or)um L / aer(or)um XXVI / hic situs est / h(eres) ex t(estamento) / loc(us) mon(ument)i / in fr(onte) p(edes) X / in ag(ro) p(edes) X*.

de *Lucius Marcus Marcianus*, tuccitano enrolado también en la *Legio X Gemina*. Su elevado número permite suponer que *Lucius Rutius Sabinus* habría sido reclutado durante la presencia de la legión en *Hispania*, quizás en época de Calígula o Claudio (Le Roux, 1982, p. 181, n.º 34). La inscripción fue dedicada por su heredero en cumplimiento de un mandato testamentario.

N.º	Onomástica	Cuerpo y grado	Fecha	Años de servicio y edad de muerte		Origen	Lugar de hallazgo	Referencia	
1	<i>Lucius Antestius Sabinus</i>	[<i>Legio XX Valeria Victrix</i>] [<i>Miles</i>]	s. I d. C.			<i>Colonia Patricia</i>	<i>Deva Victrix (Britannia)</i>	<i>RIB</i> , 518	
2	<i>Quintus Bruttius Crescens</i>	<i>Legio IIII Macedonica</i> <i>Miles</i>	s. I d. C.	22	44	<i>Augusta Gemella Tucci</i>	<i>Mogontiacum (Germ. Sup.)</i>	<i>CIL XIII</i> , 6856	
3	<i>Dubitatus</i>	¿ <i>Miles</i> ?	ss. II-III d. C.			<i>Astigi</i>	<i>Verona (Italia)</i>	<i>CIL V</i> , 3365	
4	<i>Quintus Licinius Rusticus</i>	<i>Legio XXI Rapax</i> <i>Eques</i>	s. I d. C.	14	34	<i>Colonia Patricia</i>	<i>Colonia (Germ. Inf.)</i>	<i>AE 1974</i> , 452	
5	<i>Marcus Lutatius Albanus</i>	<i>Legio IIII Macedonica</i> <i>Miles</i>	s. I d. C.	20	40	<i>Colonia Patricia</i>	<i>Mogontiacum (Germ. Sup.)</i>	<i>CIL XIII</i> , 6869	
6	<i>Lucius Marcus Marcianus</i>	<i>Legio X Gemina</i> <i>Miles</i>	s. I d. C.	11	35	<i>Augusta Gemella Tucci</i>	<i>Carnuntum (Pan. Sup.)</i>	<i>AE 1929</i> , 189	
7	<i>Quintus Mar[cius?--]</i>	¿?	<i>Signifer</i>	s. I d. C.	+20	+10	<i>Italica</i>	<i>Narona (Dalmatia)</i>	<i>CIL III</i> , 8436
8	<i>Lucius Rutius Sabinus</i>	<i>Legio X Gemina</i> <i>Miles</i>	s. I d. C.	26	50	<i>Italica</i>	<i>Aquileia (Italia)</i>	<i>CIL V</i> , 932	
9	<i>Marcus Valerius Celerinus</i>	<i>Legio X Gemina</i> <i>Veteranus</i>	s. I d. C.			<i>Astigi</i>	<i>Colonia (Germ. Inf.)</i>	<i>CIL XIII</i> , 8283	
10	¿?	¿ <i>Cohors Aelia Expedita</i> ?	¿ <i>Miles</i> ?	s. II d. C.			<i>Colonia Patricia</i>	<i>Albulae (Maur. Caes.)</i> <i>CIL VIII</i> , 21666	

Tabla 1. Auxiliares y legionarios reclutados en las colonias de la Bética.

2.3. Emigración relacionada con causas económicas y laborales

La emigración de carácter económico o comercial también se encuentra representada entre los individuos recogidos en este trabajo. Se trata de un tipo de emigración cuya importancia fue en aumento a lo largo de los siglos I y II d. C. El fin de las guerras civiles, la pacificación de los mares en época de Augusto y la plena incorporación de las provincias hispanas a los circuitos comerciales romanos, posibilitaron el desarrollo de un importante comercio de exportación de productos hispanos por todo el Mediterráneo y también por una parte de la fachada atlántica (Chic García, 1994; 2006, pp. 273-299; Remesal Rodríguez, 2010). El comercio se convirtió así en un poderoso instrumento de promoción social que posibilitó la presencia de grupos comerciales hispanos en importantes puertos como Ostia y Puteoli (Remesal Rodríguez, 2004, pp. 125-136).

Esta emigración de tipo económico se encuentra representada en nuestro trabajo por dos personajes procedentes de *Augusta Gemella Tucci* y de *Corduba*. En la ciudad de *Cassinum* (Italia) ha sido encontrada la inscripción del *Tuccitanus Marcus Gallius Fabullus*. Allí falleció con tan solo 19 años en una época comprendida entre los reinados de Claudio y Trajano¹⁸. La inscripción que lo documenta recoge los honores póstumos concedidos por parte del *ordo decurionum* de *Cassinum*, que honró a este joven tucitano con *funus publicum* y *locus sepulturae*. Desconocemos la razón de la presencia de *Gallius Fabullus* en esta ciudad italiana, aunque H. Solin ha propuesto relacionar su inscripción con el comercio del aceite bético, cuya presencia en el mercado romano y campano comienza a detectarse durante la primera mitad del siglo I d. C., alcanzando un gran volumen con posterioridad (Solin, 1999, pp. 445-448; Solin, 2016, pp. 210-213). Este mismo autor ha propuesto también relacionar esta inscripción con la de *P. Petillius Colonus*, otro tucitano que ejerció en Roma como *scriba aedilium curulium* en época altoimperial. Ambos personajes, *P. Petillius Colonus* y *M. Gallius Fabullus*, están inscritos en la tribu *Galeria* e indican su procedencia de forma particular, pues además de su ciudad natal señalan también el nombre de su provincia precedido de la preposición *ex* (Caballos Rufino, 2011, pp. 185-207).

También consideramos un desplazamiento de carácter económico el protagonizado por *Marcus Fabius*, natural de *Corduba*. Se trata de un liberto trasladado desde la capital de la Bética hasta la ciudad de *Narbo Martius* (*Gallia Narbonensis*) durante el siglo I d. C.¹⁹. Las razones de este cambio de residencia debieron estar

¹⁸ AE 1992, 249: *M(arcus) Gallius C(ai) f(i)lius Gal(eria) / Fabullus ann(or)um XVIII / ex Baetica Tuccitanus / huic d(ecreto) d(ecurionum) Casinatium / publice / funus et locus sepulturae / d(at)us e(st)*.

¹⁹ AE 1916, 41: *M(arco) Fabio / MMM(arcorum) l(iberto) Gi[- -] / mercator[i - -] / [Co]rdubensi(?)*.

relacionadas con el desarrollo de la actividad comercial, tal y como atestigua en la tercera línea la expresión *mercator[ī - -]*. Esta indicaría, asimismo, que se trataría de un comercio a pequeña escala (García Brosa, 1999, p. 181; Wierschowski, 2001, p. 434, n.º 629). Desconocemos, sin embargo, el producto con el que fueron realizadas estas transacciones, aunque podemos pensar en el aceite bético. La presencia de este personaje en *Narbo Martius*, una de las ciudades más populosas del sur de la Galia, pone de manifiesto las estrechas relaciones existentes entre esta región y las ciudades de la Península Ibérica en época altoimperial, como atestiguan, por otra parte, las numerosas ánforas del tipo Dressel 20 documentadas en Narbona (Sanchez, 2002, p. 121). Dada la enorme distancia existente entre la Bética y el sur de la Galia hemos de pensar que estos contactos comerciales habrían tenido lugar por vía marítima.

También se desplazó hasta el sur de la Galia el *Italicensis Lucius Marinius*, cuya inscripción remite al siglo II d. C.²⁰. El texto presenta diversos problemas de interpretación, aunque quizás podamos relacionar su movilidad con causas de tipo laboral. Este personaje fue conmemorado en *Vienna (Gallia Narbonensis)* por su mujer y su hijo. La inscripción presenta problemas de interpretación en relación al término *grammati*, situado en vertical en la parte izquierda del texto epigráfico. Podría pensarse en una abreviatura del término *grammaticus* o *grammateus*, que aludiría de esta forma a la profesión de *L. Marinius*. Sin embargo, no tendría sentido que este elemento tan importante dentro de la inscripción hubiese sido situado en una posición periférica de la misma, por lo que esta suposición resulta dudosa (Agusta-Boularot, 1994, p. 661; Wierschowski, 2001, p. 154, n.º 180). Por ello se ha planteado también la posibilidad de que se tratase de un *supernomen* (Agusta-Boularot, 1994, p. 661). Esta inscripción sería, en cualquier caso, otro ejemplo de las relaciones existentes entre la Bética y el sur de la Galia en época altoimperial.

Finalmente, resta por comentar el caso de *Publius Petillius Colonus*, documentado en Roma entre los siglos I-II d. C.²¹. Su *origo* no deja lugar a dudas sobre su ciudad de procedencia, la colonia *Augusta Gemella Tucci* (Martos, Jaén), y su onomástica puede ser relacionada asimismo con la fundación de este centro urbano, ya que su gentilicio remite a un origen itálico (Conway, 1967, p. 579) y es poco usual en *Hispania* (Abascal Palazón, 1994, p. 197), mientras que su *cognomen*, *Colonus*, aunque ha sido clasificado por I. Kajanto entre aquellos que hacen referencia a una profesión (Kajanto, 1982, p. 321), podría estar aludiendo realmente al propio hecho de la fundación, siendo quizás *P. Petillius Colonus* descendiente de alguno de los colonos fundadores de la ciudad. En este contexto las causas de su traslado a

²⁰ CIL XII, 1921: *Grammati // D(is) M(anibus) / L(uci) Marini / Italicensis / Sollia Annia / coniugi / karissimo / et Marinius / Claudianus / patri / pientissim(o) / et sub a(scia) ded(icaverunt).*

²¹ AE 1975, 19: *P(ublio) Petillio Q(uinti) f(ilio) Ga[l(eria)] / Colono / ex provincia / Baetica Tuccitano / scribae aed(iliu)m cur(ulium) / testamento / fieri iussit.*

Roma parecen poco claras. Para A. Caballos, *P. Petillius Colonus* pudo haber sido un escriba romano reclutado para formar parte del contingente de colonos asentados en *Tucci* que tras morir habría dejado estipulado en su testamento la erección en su ciudad de origen de una inscripción en su memoria. Como alternativa el propio autor afirma que también podría pensarse en un colono tucitano que hubiese abandonado esta ciudad para desempeñar el puesto de escriba en la Urbe (Caballos Rufino, 2011, p. 196, nota 42). Por el contrario, H. Solin considera que la labor desarrollada por *Petillius Colonus* pudo haber estado vinculada con el comercio del aceite bético (Solin, 1993, p. 446), hecho que habría implicado su traslado a Italia y que permitiría relacionar su inscripción con la del también *Tuccitanus M. Gallius Fabullus*, fallecido en *Cassinum*, como hemos señalado anteriormente. En cualquier caso, sabemos que *P. Petillius Colonus* desarrolló en Roma la función de *scriba aedilium curulium*. Los escribas, cuya trascendencia en la administración romana fue aumentando a medida que esta se hacía más compleja, conformaban un grupo u *ordo* estructurado internamente en diversas *decuriae*, lo que implicaba la adquisición de una notable especialización relacionada con las competencias ejercidas por el magistrado al que servían (Muñiz Coello, 1982, pp. 16-17 y 48). Una de esas decurias era la *decuria aedilicia*, integrada por todos aquellos escribas que desarrollaban su oficio junto a un edil, ya fuera este plebeyo o curul, como ocurre en el caso que ahora comentamos. La pertenencia a esta decuria solía quedar reservada a personas de condición libre, hecho que debe ser reseñado ante la condición servil o liberta que presentaban buena parte de los *scribae* (Muñiz Coello, 1982, pp. 7 y 46). En consecuencia, podemos suponer que *P. Petillius Colonus* habría alcanzado durante su vida una cierta experiencia administrativa y gozado de una posición económica relativamente cómoda.

N.º	Onomástica	Cronología	Origo	Tribu	Lugar del hallazgo	Función social	Referencia
11	<i>Marcus Fabius</i>	Siglo I d. C.	<i>Cordubensis</i>		<i>Narbo Martius</i> (<i>Gal. Narb.</i>)	<i>Mercator</i>	<i>AE</i> 1916, 41
12	<i>Marcus Gallius Fabullus</i>	Entre Claudio y Trajano	<i>Tuccitanus</i>	<i>Galeria</i>	<i>Cassinum</i> (Italia)	¿ <i>Olearius</i> ?	<i>AE</i> 1992, 249
13	<i>Lucius Marinius</i>	Siglo II d. C.	<i>Italicensis</i>		<i>Vienna</i> (<i>Gal. Narb.</i>)	¿ <i>Grammaticus</i> ?; ¿ <i>Grammateus</i> ?	<i>CIL</i> XII, 1921
14	<i>Publius Petillius Colonus</i>	Siglo I-II d. C.	<i>Tuccitanus</i>	<i>Galeria</i>	Roma	<i>Scriba aedilium curulium</i>	<i>AE</i> 1975, 19

Tabla 2. Emigración por causas económicas y laborales.

2.4. Emigración sin causas determinadas

Los diez testimonios que restan por comentar pueden englobarse dentro de un tercer grupo de carácter heterogéneo en el que, por lo general, resulta bastante complicado determinar las causas que motivaron los desplazamientos de sus protagonistas. Los principales centros receptores de esta movilidad estuvieron conformados por la ciudad de Roma y el norte de África. Existe igualmente un testimonio procedente del sur de la Galia.

2.4.1. Roma

En el caso de la capital imperial han sido documentados cuatro emigrantes, tres de *Corduba* y un cuarto oriundo de *Italica*. En relación a la capital de la Bética conocemos los testimonios de *Caius Iunius Celadus*, que falleció en Roma con 21 años, 5 meses y 16 días de edad²², y *Baebia Venusta*, muerta también en Roma a la edad de 28 años y a quien su marido, *Caius Septimius Fructus*, erigió una inscripción funeraria sobre una estela de mármol²³. Ambas inscripciones han sido fechadas entre los siglos I y II d. C. También falleció en la capital imperial, en este caso durante el siglo I d. C., *Lucius Manlius ¿Corcanus?*²⁴, cuya inscripción presenta algunas particularidades, ya que su reconstrucción ha suscitado distintas propuestas relacionadas con la presencia o no en el texto de la tribu *Cornelia*. En este sentido, el corte que sufre la primera línea, donde pueden leerse tres letras que componen la sílaba *COR*, ha sido interpretado por algunos autores como una abreviatura de la tribu *Cornelia* (Knapp, 1980, p. 61, nota 1; Wiegels, 1985, p. 31; Ricci, 1992, pp. 113-114, H.a, 10). Sin embargo, tampoco es descartable que se tratara simplemente de un problema de espacio que habría llevado a escribir el *cognomen* de este personaje a caballo entre las líneas 1 y 2. De esta manera podría restituirse el *cognomen* *Cor/canus*, tal y como aparece en las lecturas recogidas en las bases de datos *EDCS-23102216* y *HD023918*. Conviene reseñar que la restitución de la tribu *Cornelia* resultaría curiosa en un ciudadano procedente de *Corduba*, cuyos habitantes fueron inscritos en las tribus *Sergia* y *Galeria* (Wiegels, 1985, p. 30). Por otro lado, el *cognomen* *Corcanus* conforma un *unicum* en la epigrafía, tanto hispana como imperial. En cualquier caso, la presencia en *Corduba* de *L. Manlius Bocchus, duumvir y praef. iur. dic.* (*CIL* II²/7, 284), que presenta una onomástica similar a la inscripción documentada

²² *CIL* VI, 20768: *D(is) M(anibus) / C(aius) Iunius / Celadus / Cordubensis / annorum XXI / mens(ium) V d(ierum) XVI / p(ius) i(n) (!) h(ic) S(itus) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis)*.

²³ *CIL* VI, 34664 y 37898: *Baebia / Venusta / domo Cordub[a] / [v]ix(it) an(nos) XXVIII / C(aius) Septimius / Fructus / in pens a sua / dedit / quoquoversus p(edes) XX*.

²⁴ *CIL* VI, 38595: *L(ucius) Manlius A(uli) f(ilius) Cor/canus colonia / Patricia Corduba / in fr(onte) p(edes) XII / in ag(ro) p(edes) XX*.

en Roma, podría indicar la posible existencia de un parentesco entre ambos personajes.

Finalmente, tenemos constatada en Roma la presencia de *Iulia Amoena*, natural de *Italica* y documentada en una inscripción de época augustea²⁵. La difunta señala su procedencia mediante el empleo de la locución *ex provincia Baetica* y la indicación de su ciudad natal, *Italica*, referida en este caso como municipio. En función de su paleografía la inscripción ha sido situada en época augustea, conformando su *terminus post quem* la creación de la provincia *Baetica* (Ricci, 1992, p. 113). Esta temprana fecha concordaría también con la mención de *Italica* como *municipium*, dado que esta ciudad no alcanzó el rango colonial hasta época de Adriano.

2.4.2. Norte de África

En esta zona conocemos la presencia de cuatro inscripciones referidas a emigrantes desplazados desde *Hispalis*, *Corduba*, *Astigi* y *Iulia Traducta*. Dos de esos testimonios proceden de la ciudad de *Tingis*, actual Tánger, perteneciente a la provincia africana de *Mauretania Tingitana*. En esta ciudad constatamos la presencia de un emigrante procedente de *Hispalis* a partir de la *origo Romulensis* documentada en la segunda línea de su epitafio²⁶. Sin embargo, el estado fragmentado que presenta el texto impide reconstruir su onomástica. También en *Tingis* ha sido documentada *Valeria Bastula*, natural en este caso de *Corduba*, que falleció a los 80 años en esta ciudad norteafricana²⁷. El epitafio está dedicado por su hijo *Valerius Severus, eq(ues) alae Gemellianae*, que lo erigió como recuerdo a su madre: *monumentum matri p(osuit)*. La presencia del *Ala Gemelliana* en *Tingis* está documentada entre los años 88 y 161 d. C. (Rhorfi, 2006, p. 392). Dado que *Valeria Bastula* aparece enterrada allí es de suponer que habría acompañado a su hijo cuando este fue destinado al norte de África. Por ello quizás tampoco sería descabellado proponer un origen cordubense para *Valerius Severus*, aunque nada en la inscripción permite confirmar tal extremo.

También de la *Tingitana*, en este caso de la ciudad de *Banasa*, procede el testimonio de *Valeria Messia*, originaria de *Transduc(ta)*, ciudad que debemos identificar con la colonia bética de *Iulia Traducta*²⁸. Se encuentra documentada en un

²⁵ AE 1992, 153: *Iunia L(uci) f(ilia) / Amoena / ex provinci[a] / Baetica municipi[o] / Italica / hic sita est / in fr(onte) p(edes) XII / in ag(ro) p(edes) XVI.*

²⁶ EDCS-08800025: *[D(is) M(anibus)] s(acrum) / [- - -] Romule(n)sis [- - -] / [- - -]s Aug[.]*

²⁷ AE 1951, 46: *Valeria Bastula / Cordube(n)sis an(norum) LXXX / h(ic) s(ita) e(st) s(it) t(ibi) t(erra) l(evis) Valerius Seve(rus) eq(ues) al(a)e Gemellian(a)e / monumentum matri p(osuit).*

²⁸ CIL XVI, 73: *M(arco) Antonio Antoni f(ilio) Maximo Syro / et Valeriae Messi fil(iae) Messiae uxori eius Transduc(ta).*

diploma militar que fue otorgado en el año 122 d. C. y donde consta que era esposa de *M. Antonius Maximus*. Desconocemos las causas de su traslado hasta el norte de África, aunque posiblemente debamos relacionar este hecho con la actividad de su esposo.

Finalmente, los dos últimos casos reunidos en este apartado hacen referencia a sendos naturales de *Astigi*. En *Cirta (Numidia)* conocemos el epitafio de *Panaria*, fallecida durante el siglo I d. C.²⁹, mientras que de *Caesarea (Mauretania Caesariensis)* procede la inscripción de *M. Furius Herennus*, datada en el mismo periodo³⁰. Se trata de un *carmen* funerario realizado sobre una estela de mármol que recoge el testimonio de este astigitano fallecido a los 50 años de edad. Varios elementos resultan interesantes en este epígrafe. El primero de ellos está conformado por la definición de *M. Furius Herennus* como hijo de veterano. Dado el carácter militar de la *deductio* de *Astigi* y la temprana fecha del epígrafe quizás podría pensarse que *M. Furius Herennus* fuese descendiente de alguno de los colonos fundacionales. En segundo lugar resulta curioso el motivo de su desplazamiento hasta el norte de África, pues parece que llegó a *Caesarea* atraído por la curiosidad y la aventura (*cupidos Libuae cognoscere fines caesareae, veni cupidos*). En aquella ciudad contrajo matrimonio y formó una familia (*vivere dum liquit, carus meis et pius*), pese a lo cual parece sentirse muy vinculado emocionalmente a su lugar de origen, pues alude poéticamente a la Bética (*Baetica me genuit*) y recomienda a su familia retornar a su ciudad de origen, donde posiblemente permanecían sus padres (*ite mei sine me ad meos ite*). Todo el *carmen* está impregnado de cierta nostalgia hacia el lugar de nacimiento (Arena y Bitto, 2006, p. 1026; Hamdoune, 2006, pp. 1011-1012 y 1020, n.º 16).

2.4.3. *Galia*

El último testimonio que nos queda por reseñar es el de *Etrilia Laeta*, natural de *Italica* y documentada en *Massalia* en una inscripción del siglo I d. C. En ella se indica su procedencia mediante la mención de su ciudad natal y la locución *ex provincia Baetica*³¹. Sería probablemente esposa o hija de un personaje llamado *Syriacus*³².

²⁹ CIL VIII, 7154: *Panaria / comes / Astigita/na h(ic) s(ita) s(it) t(ibi) / t(erra) l(evis)*.

³⁰ CIL VIII, 21031: *M(arcus) Furius Herennus Papiri(a) / Astigitan(us) veterani f(ilius) hic situs est / Baetica me genuit tel(l)us cupidus / Libuae cognoscere / cognoscere fines Caesar(e)ae / veni cupidus fata me rapuere mea / et me iacio eidus ignotis vix{s}i an/nis L vivere dum liquit carus me/is et pius vix{s}i et in omnia sollers / ite mei sine me ad meos ite dic / rogo praeteriens hospe{h}s sit t(ibi) t(erra) / levis et mol(l)iter ossa quiesc(a)nt.*

³¹ CIL XII, 412: *Etrilia Laeta Syriaci / ex Hispan(ia) Baet(ica) Italicensis h(ic) l(ocus) p(ublice) d(atu)s e(st) / M(assiliae) via Aquensi.*

³² Esta parte de la inscripción ha suscitado distintas interpretaciones. En la *Carte Archéologique de la Gaule* (Vol. 13-03, p. 192, n.º 62) se ha considerado que *Etrilia Laeta* sería

Son desconocidas las causas que llevaron a esta mujer a desplazarse hasta el sur de la Galia, aunque quizás estuviesen relacionadas con la trayectoria profesional de *Syriacus*, cuya naturaleza no podemos determinar³³. En cualquier caso su posición dentro de la ciudad debió ser notable, dado que su sepultura fue instalada junto a la *Via Aquensis* en un lugar público concedido por el *ordo* local.

N.º	Onomástica	Cronología	Origo	Tribu	Lugar del hallazgo	Referencia
15	<i>Baebia Venusta</i>	Siglo I o II d. C.	<i>Cordubensis</i>		Roma	<i>CIL VI</i> , 34664 y 37898
16	<i>Etrilia Laeta</i>	Siglo I d. C.	<i>Italicensis</i>		<i>Massalia (Gal. Narb.)</i>	<i>CIL XII</i> , 412
17	<i>Iulia Amoena</i>	Época augustea	<i>Italicensis</i>		Roma	<i>AE 1992</i> , 153
18	<i>Caius Iunius Celadus</i>	Siglo I-II d. C.	<i>Cordubensis</i>		Roma	<i>CIL VI</i> , 20768
19	<i>Marcus Furius Herennus</i>	Siglo I d. C.	<i>Astigitanus</i>	<i>Papiria</i>	Caesarea (<i>Maur. Caes.</i>)	<i>CIL VIII</i> , 21031
20	<i>Lucius Manlius ¿Corcanus?</i>	Siglo I d. C.	<i>Cordubensis</i>	¿Cornelia?	Roma	<i>CIL VI</i> , 38595
21	<i>Panaria</i>	Siglo I d. C.	<i>Astigitana</i>		<i>Cirta (Numidia)</i>	<i>CIL VIII</i> , 7154
22	<i>Valeria Bastula</i>	Época de Trajano	<i>Cordubensis</i>		<i>Tingis (Maur. Tingit.)</i>	<i>AE 1951</i> , 46
23	<i>Valeria Messia</i>	122 d. C.	<i>Transducta</i>		<i>Banasa (Maur. Tingit.)</i>	<i>IAM II</i> , 239
24	¿?		Romulensis		<i>Tingis (Maur. Tingit.)</i>	<i>EDCS-08800025</i>

Tabla 3. Emigración cuyas causas no pueden determinarse.

la esposa de *Syriacus*, mientras que para L. Wierschowski (2001, p. 109, n.º 125) se trataría de su hija.

³³ En relación a la misma L. Wierschowski (2001, p. 109, n.º 125) ha propuesto que pudo tratarse de un comerciante, de un médico o incluso de un filósofo.

3. CONCLUSIONES

La distribución geográfica de las inscripciones estudiadas constata que los principales centros receptores de esta emigración procedente de las colonias de la Bética estuvieron conformados por Roma, la frontera renano-danubiana y el norte de África. De estas regiones proceden 20 de los 24 personajes estudiados. Complementariamente, han sido encontrados también varios testimonios en *Britannia* y el sur de la Galia (gráfico 2). En lo que se refiere a los centros de origen, la muestra reunida nos proporciona información relativa a seis de las doce colonias existentes en la Bética. Dentro de ellas las que más testimonios aportan son *Corduba*, con nueve inscripciones, *Italica*, con cinco, y *Astigi* y *Tucci*, con cuatro casos cada una (gráfico 1).

La principal causa que propició la movilidad de los personajes estudiados fue su servicio en el ejército. Diez de los veinticuatro casos recopilados en este trabajo aluden a militares. En relación a este grupo de inscripciones podemos realizar varias consideraciones relativas a la dispersión geográfica de sus testimonios, al rango militar ostentado por sus componentes y al momento en que se produjo la muerte de estos.

- a. Geográficamente, la mayoría de las inscripciones de este apartado (6 sobre 10) proceden de la frontera norte del Imperio, es decir, *Britannia*, *Germania* y *Pannonia*. De ellas la mayoría se concentran en la zona del Rin, concretamente de las ciudades de *Mogontiacum* (*Germ. Sup.*) y *Colonia* (*Germ. Inf.*), donde han sido hallados cuatro de los diez testimonios incluidos en este apartado (tabla 1). La concentración de los mismos en las provincias germanas debe relacionarse con los problemas fronterizos acontecidos en la zona del Rin durante el siglo I d. C., periodo al que remiten todas las inscripciones encontradas en esta zona.
- b. En lo que se refiere a los rangos militares constatados el grupo presenta un carácter homogéneo, ya que solo uno de los personajes estudiados superó el rango de simple *miles*. Se trata de *Quintus Mar[cius?--]*, natural de *Italica*, que fue *signifer* en una legión cuyo nombre no conocemos. Todos los individuos documentados sirvieron en tropas legionarias. La única excepción la conforma el testimonio de un *Patriciensis* de onomástica desconocida que fue enrolado en la *¿Cohors Aelia Expedita?*, una de las unidades auxiliares del ejército. Finalmente, conviene señalar que todos estos soldados habrían servido a pie con la excepción de *Q. Licinius Rusticus*, que se define como *eques* de la *XXI Rapax*.
- c. En relación a la trayectoria vital de estos *milites* la documentación reunida nos permite suponer que prácticamente todos ellos habrían fallecido mientras se encontraban en activo. Dentro de la muestra reunida contamos únicamente con el testimonio de un *veteranus*. Se trata de *Marcus Valerius Celerinus*, natural de *Astigi*, que optó por retirarse en *Colonia* tras recibir la *honesta missio*. Allí fue enterrado junto a su familia a finales del siglo I d. C.

Frente al ejército los dos siguientes grupos de emigración que hemos definido en este trabajo resultan minoritarios. En el caso de la emigración económico-laboral hemos reunido cuatro inscripciones procedentes de Italia y el sur de la Galia. En la primera de esas regiones, concretamente en *Cassinum*, ha sido hallada la inscripción del *Tuccitanus M. Gallius Fabullus*. Su epitafio no señala las causas que motivaron su desplazamiento hasta el corazón del Imperio, aunque H. Solin ha considerado que este personaje pudo haber estado vinculado con el comercio del aceite bético. También de Italia, aunque en este caso de su capital, procede la inscripción del también *Tuccitanus P. Petillius Colonus*, que fue *scriba aedilium curulium* en Roma entre los siglos I y II d. C. En la Galia, por su parte, han sido encontradas las inscripciones del *Italicensis Lucius Marinus*, que pudo haber sido un *grammaticus*, aunque sobre esto existen importantes dudas, y de *Marcus Fabius*, natural de *Corduba*. Su epígrafe es el único que señala expresamente su participación en el ámbito comercial, dado que lo define como un *mercator*, es decir, como un comerciante a pequeña escala. Su presencia en *Narbo Martius* podría relacionarse también con el comercio del aceite bético.

Finalmente, contamos con un importante conjunto de diez inscripciones donde no podemos determinar con certeza las causas que llevaron a sus protagonistas a cambiar de domicilio. Esta movilidad tiene como principales centros de destino la ciudad de Roma y el Norte de África, donde la mayor parte de los testimonios se concentran en la *Mauretania Tingitana*. La presencia del elemento hispano en esta provincia africana, marcada por su carácter de frontera, estuvo estrechamente relacionada con el desarrollo de actividades militares. Estas se encuentran presentes, aunque de forma indirecta, en las inscripciones de *Valeria Bastula* y de *Valeria Messia*. La primera fue honrada en *Tingis* por su hijo, miembro del *Ala Gemelliana*; la segunda aparece mencionada en un diploma militar junto a su esposo. Sin embargo, dentro de este grupo el caso más curioso está conformado por la inscripción de *M. Furius Herennus*, un *carmen* funerario donde este personaje, natural de *Astigi*, afirma que se desplazó a *Caesarea* atraído por la curiosidad y la aventura.

En todos los casos reunidos en este trabajo la movilidad presenta un carácter definitivo. Esta circunstancia se encuentra refrendada por el hecho de que todas las inscripciones estudiadas sean de carácter funerario. En ellas se recogen, además de la onomástica del difunto, otros datos interesantes como su edad, la *origo*, la profesión, el nombre del dedicante y la relación familiar o de amistad que le unía con el homenajeado y otros datos complementarios como la tribu o el *status* jurídico, que nos aportan interesante información sobre el posición socio-económica del emigrante. La única inscripción no funeraria es el diploma militar que documenta a *Valeria Messia*.

En relación al componente humano de esta emigración conviene señalar que la misma estuvo protagonizada principalmente por varones, cuyos testimonios conforman el 70 % de la documentación reunida, esto es, 17 inscripciones sobre un

total de 24. Frente a ellos los epígrafes alusivos a mujeres son únicamente 6, es decir, apenas un 25 % de la muestra estudiada. Esta desigualdad también se refleja en relación a la posición jurídica de los individuos estudiados, donde predomina el carácter ciudadano de sus protagonistas. Únicamente el *mercator M. Fabius* se define claramente como liberto, condición jurídica que también podríamos hacer extensiva a *L. Marinius*.

Por último, conviene señalar que la documentación reunida aporta escasa información sobre la integración y el papel jugado por estos emigrantes en sus ciudades de destino, dado que solo en tres casos podemos realizar una aproximación a esta cuestión. Quizás el más interesante de todos ellos sea el del *veteranus Astigitanus M. Valerius Celerinus*. Este personaje, una vez desmovilizado, optó por asentarse en la ciudad germana de *Colonia*, donde fue admitido entre sus ciudadanos, hecho que hizo constar con orgullo en su epitafio. También debieron haber jugado un papel importante en sus comunidades de destino el *Tuccitanus M. Gallius Fabullus* y la *Italicensis Etrilia Laeta*. El primero fue honrado por el *ordo* de *Cassinum* con la concesión de *funus publicum* y *locus sepulturae*; a la segunda le fue concedida por parte del *ordo* de *Massalia* una porción de suelo público para ser enterrada.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abascal Palazón, J. M. (1994). *Los nombres personales en las inscripciones latinas de Hispania*. Murcia.
- Amela Valverde, L. (2016). Las colonias *cesarianas* del Mediodía peninsular. Una síntesis. *Hispania Antiqua*, 40, pp. 85-117.
- Andreu Pintado, J. (2008). Sentimiento y orgullo cívico en *Hispania*: en torno a las menciones de *origo* en la *Hispania Citerior*. *Gerión*, 26(1), pp. 349-378.
- Arena, M. y Bitto, I. (2006). Il motivo della norte in terra straniera nei *CLE* bücheleriani. En A. Akerraz, P. Ruggeri, A. Siraj y C. Vismara (eds.), *L'Africa romana. Mobilità delle persone e dei popoli, dinamiche migratorie, emigrazioni ed immigrazioni nelle province occidentali dell'Impero romano. Atti del XVI convegno di studio Rabat, 15-19 dicembre 2004*, Vol. II (pp. 1021-1042). Roma: Carocci.
- Agusta-Boularot, S. (1994). Les références épigraphiques aux Grammatici et γμμαται κoi de l'Empire romain (Ier s. av. J.-C., IVe s. ap. J.-C.). *Mélanges de l'École française de Rome - Antiquité*, École française de Rome, 106(2), pp. 653-746.

- Blázquez Martínez, J. M. (1970). Migraciones en la *Hispania* romana en época imperial. *Anuario de Historia Económica y Social*, 3, pp. 7-25.
- Brunt, P. A. (1971). *Italian Manpower (225 B.C.-A.D. 14)*. Oxford.
- Caballos Rufino, A. (2011). La Bética como referente identificador en la documentación epigráfica. En A. Caballos Rufino y S. Lefebvre (eds.), *Roma generadora de identidades. La experiencia hispana* (pp. 185-207). Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 123.
- Caballos Rufino, A. (2006). Colonización, integración y vertebración: El caso de *Itálica*. En S. Demougin y J. Scheid (eds.), *Colons et colonies dans le monde romain* (pp. 7-39). Roma.
- Caballos Rufino, A. y Demougin, S. (eds.). (2006). *Migrare. La formation des élites dans l'Hispanie romaine*. Burdeos.
- Chic García, G. (1994). *La proyección económica de la Bética en el imperio romano (época altoimperial)*. Sevilla.
- Chic García, G. (2006). Movimiento de personas en relación con el aceite bético. En A. Caballos Rufino y S. Demougin (eds.), *Migrare: la formation des élites dans l'Hispanie romaine* (pp. 273-299). Burdeos.
- Conway, R. S. (1967). *The italic dialects*. Cambridge.
- De Ligt, L. y Tacoma, L. E. (eds.). (2016). *Migration and Mobility in the Early Roman Empire*. Leiden-Boston.
- Franzoni, C. (1987). *Habitus atque habitudo militis. Monumenti funerari di militari nella Cisalpina romana*. Roma.
- García Brosa, G. (1999). *Mercatores y negotiatores: ¿Simple comerciantes? Pyrenae*, 30, pp. 173-190.
- García de Castro, F. J. (1999). *Hispani qui in Gallia sunt, Hispania Antiqua*, 23, pp. 179-188.
- García-Gelabert Pérez, M. P. y Blázquez Martínez, J. M. (1987-1988). Mercenarios hispanos en las fuentes literarias y en la arqueología. *Habis*, 18-19, pp. 257-270.

- García Martínez, M.^ª R. (1991). Caracteres y significación socio-económica de los movimientos de población hispana hacia las provincias imperiales en época romana. *Hispania Antiqua*, 15, pp. 263-302.
- García Martínez, M.^ª R. (1993). Aspectos socio-profesionales y onomásticos del proceso migratorio hispano hacia las provincias imperiales en época romana, *Hispania Antiqua*, 17, pp. 321-328.
- García Martínez, M.^ª R. (1994a). Desplazamientos de habitantes de la Bética hacia el Imperio en época romana. En *Actas del II Congreso de Historia de Andalucía. Córdoba, 1991* (pp. 383-390). Córdoba.
- García Martínez, M.^ª R. (1994b). Contribución de la provincia *Lusitania* al movimiento de población hispana hacia las provincias imperiales en época romana. En S. Ordóñez Agulla y P. Sáez Fernández (coords.), *Homenaje al profesor Presedo* (pp. 457-462). Sevilla.
- García Martínez, M.^ª R. (1996). Evidencias epigráficas de población hispana en la *Gallia* de época la época romana. *Memorias de Historia Antigua*, 17, pp. 203-214.
- García y Bellido, A. (1959). Las colonias romanas de *Hispania*, *Anuario de historia del derecho español*, 29, pp. 447-512.
- Gómez-Pantoja, J. L. y Castillo Sanz, F. J. (2014). Una fórmula epigráfica fracasada: *aera*. En F. Cadiou y M. Navarro Caballero (eds.), *La guerre et ses traces* (pp. 507-518). Burdeos.
- González Fernández, J. (2005). Colonización y latinización en la *Hispania Ulterior Baetica*. *Anejos de AEspA*, 34, pp. 43-56.
- González Román, C. (1981). *Imperialismo y romanización en la provincia Hispania Ulterior*. Granada.
- González Román, C. (1991). Las colonias romanas de la *Hispania* meridional en sus aspectos socio-jurídicos. En C. González Román (coord.), *La Bética en su problemática histórica* (pp. 87-110). Granada.
- González Román, C. (2011). *Colonia Augusta Gemella Tucci*. En J. González Fernández y J. C. Saquete Chamizo (eds.), *Colonias de César y Augusto en la Andalucía Romana* (pp. 129-165). Roma, 2011.

- González Román, C. (2017). Augusto y las colonias de la *Hispania* meridional. *Gerión*, 35(n.º extra 0, ejemplar dedicado a la *Hispania* de Augusto), pp. 349-370.
- Grüll, T. (2018). *Origo* as identity factor in Roman epitaphs. En G. Cupcea y R. Varga (eds.), *Social Interactions and Status Markers in the Roman World* (pp. 139-150). Oxford.
- Gutiérrez Merino, J. C. (2001). La presencia de hispanos en la provincia romana de *Britannia* a través de las fuentes epigráficas. En *Actas del Congreso Internacional de Historia Antigua. La Península Ibérica hace 2000 años. Valladolid, 23-25 de noviembre de 2000* (pp. 229-234). Valladolid.
- Haley, E. W. (1986). *Foreigners in Roman Imperial Spain: investigations of geographical mobility in the spanish provinces of the Roman Empire (30 B.C. – A.D. 284)*. Columbia University.
- Haley, E. W. (1991). *Migration and economy in Roman Imperial Spain*. Barcelona.
- Hamdoune, C. (2006). Mouvements de population dans les *carmina* funéraires africains. En A. Akerraz, P. Ruggeri, A. Siraj y C. Vismara (eds.), *L’Africa romana. Mobilità delle persone e dei popoli, dinamiche migratorie, emigrazioni ed immigrazioni nelle province occidentali dell’Impero romano. Atti del XVI convegno di studio Rabat, 15–19 dicembre 2004*, Vol. II (pp. 1001-1020). Roma: Carocci.
- Hernández Guerra, L. (2017). Movilidad geográfica. Auxiliares y legionarios hispanos con mención de *origo* en el *limes* septentrional del Imperio. En J. J. Ferrer Maestro, C. Kunst, D. Hernández de la Fuente y E. Faber (eds.), *Entre los mundos: Homenaje a Pedro Barceló* (pp. 379-416).
- Holder, P. A. (1998). Auxiliary units entitled *Aelia*. *ZPE*, 122, pp. 253-262.
- Iglesias Gil, J. M., y Ruiz Gutiérrez, A. (eds.). (2011). *Viajes y cambios de residencia en el mundo romano*. Santander.
- Kajanto, I. (1982). *The Latin cognomina*. Roma.
- Keppie, L. (1983). *Colonisation and veteran settlement in Italy. 47-14 b.C.* Roma.
- Knapp, R. (1980). La epigrafía y la historia de la Córdoba romana. *Anuario de Filología*, 6, pp. 61-72.

- Lassère, J. M. (2005). *Manuel d'Épigraphie Latine*.
- Le Bohec, Y. (1999). Frontières et limites militaires de la Maurétanie Césarienne sous le Haut-Empire. En C. Lepelley et X. Dupuis (eds.), *Frontières et limites géographiques de l'Afrique du Nord Antique. Hommage à P. Salama. Actes de la table ronde (2-3 mai 1997, Paris)* (pp. 111-127). París.
- Le Roux, P. (1982). *L'armée romaine et l'organisation des provinces iberiques d'Auguste a l'invasion de 409*. París.
- Malone, J. (2005). *Legio XX Valeria Victrix a prosopographical and historical study*. Nottingham.
- Marco Simón, F., Pina Polo, F., y Remesal Rodríguez, J. (eds.). (2004). *Vivir en tierra extraña. Emigración e integración cultural en el mundo antiguo. Actas de la reunión realizada en Zaragoza los días 2 y 3 de junio de 2003*. Barcelona.
- Marín Díaz, M.^ª A. (1988). *Emigración, colonización y municipalización en la Hispania republicana*. Granada.
- Morales Rodríguez, E. M.^ª (2014). Epigrafía legionaria en el Alto Guadalquivir. En G. Bravo y R. González Salinero (eds.), *Conquistadores y conquistados: relaciones de dominio en el mundo romano* (pp. 217-232). Madrid.
- Muñiz Coello, J. (1982). *Empleados y subalternos de la administración romana. I. Los scribes*. Huelva.
- Ortiz Córdoba, J. (2015). *Pax et migratio: los beneficios de la Pax Romana para el fenómeno migratorio en la península ibérica*. En J. López Vilar (ed.), *Tarraco Biennial. 2 Congrés Internacional d'Arqueologia i Món Antic August i le s províncies occidentals 2000 anive rsari de la mort d'August* (pp. 159-163). Tarragona.
- Ortiz Córdoba, J. (2016). Emigración y exilio en Roma: de las Guerras Civiles al Alto Imperio. En G. Bravo y R. González Salinero (eds.), *Crisis en Roma y soluciones desde el poder* (pp. 313-336). Madrid.
- Ortiz Córdoba, J. (2017a). Colonización y emigración en el Alto Guadalquivir (Siglos I a. C.- II d. C.). *Espacio, Tiempo y Forma. Serie II, Historia Antigua*, 30, pp. 271-298.

- Ortiz Córdoba, J. (2017b). Reclutamientos y unidades militares en las colonias de la *Hispania Meridional*. *Florentia Iliberritana*, 28, pp.135-158.
- Ortiz Córdoba, J. (2018). Reclutamiento y unidades militares en las colonias romanas de *Lusitania*. *Studia Historica. Historia Antigua*, 36, pp. 83-116.
- Ortiz Córdoba, J. (2019a). *Las colonias romanas de Hispania y los movimientos de población*. Granada, Universidad de Granada. Tesis Doctoral.
- Ortiz Córdoba, J. (2019b). Reclutamiento y unidades militares en las colonias romanas de la *Hispania Citerior*. *Gladius*, 39, en prensa.
- Perea Yébenes, S. (1994). La Bética emisora y receptora de soldados legionarios durante el Alto Imperio romano. En *Actas del II Congreso de Historia de Andalucía. Córdoba, 1991* (pp. 373-382). Córdoba.
- Remesal Rodríguez, J. (2004). Promoción social en el mundo romano a través del comercio. En J. Remesal Rodríguez, F. Marco Simón y F. Pina Polo (eds.), *Vivir en tierra extraña: emigración e integración cultural en el mundo antiguo: actas de la reunión realizada en Zaragoza los días 2 y 3 de junio de 2003* (pp. 125-136). Barcelona.
- Remesal Rodríguez, J. (1992). De *Baetica* a *Germania*, consideraciones sobre la ruta y el comercio atlántico en el Imperio Romano. En F. Marco Simón, F. Pina Polo y J. Remesal Rodríguez (eds.), *Viajeros, peregrinos y aventureros en el mundo antiguo* (pp. 147-160). Barcelona.
- Ricci, C. (1992). Hispani a Roma. *Gerión*, 10, pp. 103-143.
- Ricci, C. (2005). Ispanici a Roma nel II secolo. La componente militare. En *Actas del II Congreso Internacional de Historia Antigua: la Hispania de los Antoninos (98-180)* (pp. 267-276). Valladolid.
- Rodríguez González, J. (2001). *Historia de las legiones romanas*. Madrid.
- Roldán Hervás, J. M. (1974). *Hispania y el ejército romano*. Salamanca.
- Rrhofí, A. (2006). Les traits majeurs de l'immigration romaine en Tingitane. En A. Akerraz, P. Ruggeri, A. Siraj y C. Vismara (eds.), *L'Africa romana. Mobilità delle persone e dei popoli, dinamiche migratorie, emigrazioni ed immigrazioni nelle province occidentali dell'Impero romano. Atti del*

XVI convegno di studio Rabat, 15–19 dicembre 2004, Vol. I. (pp. 383-401). Roma: Carocci.

Sanchez, C. (2002). Au carrefour des influences méditerranéennes et continentales. Le rôle de Narbonne dans le commerce Antique. En *CAG 11/1. Paris* (pp. 117-123). Paris: Académie des Inscriptions et Belles-Lettres.

Solin, H. (1999). Un tuccitano a Cassino. En M. Mayer y J. Gómez Pallarés (coords.), *Religio deorum: actas del coloquio internacional de epigrafía «Culto y sociedad en Occidente»* (pp. 445-448). Sabadell: AUSA.

Solin, H. (2016). Nuove iscrizioni da Cassino. En H. Solin (a cura di), *Le epigrafi della Valle di Comino: atti del dodicesimo convegno epigrafico cominese: Atina, Palazzo Ducale, 29-30 maggio 2015* (pp. 210-213).

Wiegels, R. (1985). *Die Tribusinschriften des römischen Hispanien*. Berlín.

Wierschowski, L. (2001). *Fremde in Gallien – «Gallier» in der Fremde. Die epigraphisch bezeugte Mobilität in, von und nach Gallien vom 1. bis 3. Jh. n. Chr.* Stuttgart.



SISTEMAS INTERÉTNICOS, MIRADA ETNOGRÁFICA E INVESTIGACIÓN HISTÓRICA EN EL NORORIENTE DE VENEZUELA DURANTE LA ÉPOCA COLONIAL

*Interethnic Systems, Ethnographic View and Historical Research
in the Northeastern Venezuela during the Colonial Times*

Francisco Tiapa

francisco.tiapa@gmail.com

Universidad de Los Andes. Venezuela

Fecha de recepción: 20/09/2018

Fecha de aceptación: 17/01/2019

RESUMEN: La región del Nororiente de Venezuela, durante la época colonial, estuvo caracterizada por el contraste entre diferentes grupos étnicos y culturales. La reconstrucción de estas divergencias ha requerido de la proyección de las bases teóricas del método etnográfico hacia ámbitos que implican no solo la alteridad en el tiempo, sino alteridad en el espacio. En este trabajo se ilustra cómo este método, más que ser una técnica de recolección de datos es en sí una mirada que permite la relativización de la cultura de referencia y la aproximación hacia visiones de mundo divergentes con el punto de vista del observador. En la primera parte, se argumenta la relevancia de la mirada etnográfica para la crítica a la cultura de referencia del analista y de su proyección hacia el estudio histórico de fronteras multiculturales. En la segunda parte, se ilustra la aplicación de esta perspectiva en las fronteras étnicas del Nororiente de Venezuela durante la época colonial. En esta sección, el énfasis se establece sobre su importancia como recurso de auto-crítica cultural, la configuración de la mirada desde la alteridad, la aprehensión de otras formas de irreflexividad cultural y el reconocimiento de las diversas formas de complejidad social. Finalmente, se abre la reflexión en torno a los límites analíticos derivados de la separación entre la mirada histórica y la antropológica, debido a sus potenciales sesgos etnocéntricos al abordar el estudio de las diferencias culturales en el tiempo.

Palabras clave: etnografía; historia; crítica cultural; fronteras coloniales.

ABSTRACT: During the colonial times, the Northeastern Venezuela region was featured by the contrast between different ethnic and cultural groups. The reconstruction of these contrasts has required the projection of the theoretical bases of the ethnographic method towards scopes which

imply both othernesses in time and in space. This paper illustrates how this method, more than a technique of data collection, is itself a theoretical look that allows the relativization of the analyst's own culture and the approach towards world views that diverge with the observer's point of view. In the first section, the relevance of the ethnographic looks for critiquing the analyst's culture of reference, inside the historical study of the multicultural frontiers, is argued. In the second section, the application of this perspective on the Noreastern Venezuela's frontiers, during the colonial times, is illustrated. In this main section, the focus is on the importance of this look as a resource of cultural self-critique; the approach of other ways of cultural irreflexivities; and the recognition of different ways of social complexity. Finally, this papers opens the reflection around the analytic limits of the separation between History and Anthropology, doubt their potential ethnocentric biases in the study of the past's cultural differences.

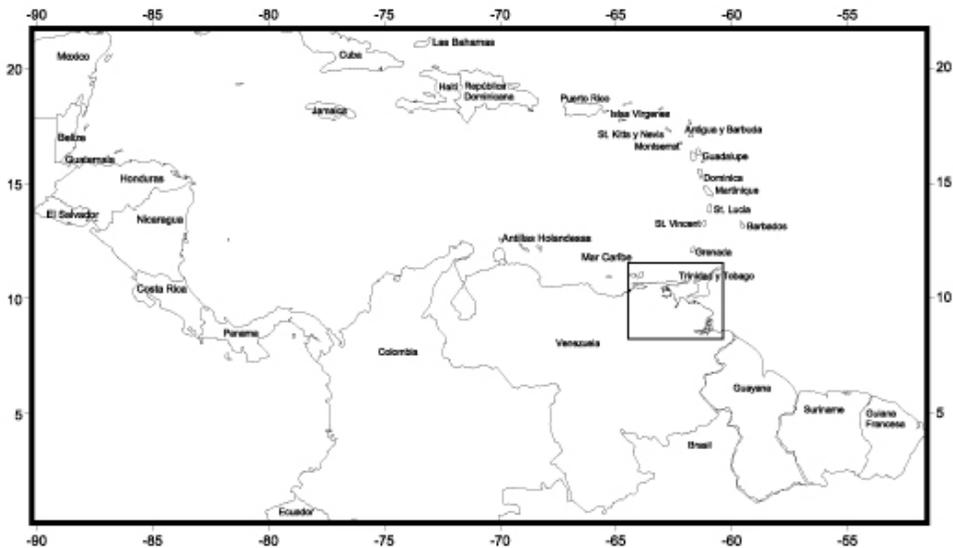
Keywords: ethnography; history; cultural critique; colonial frontiers.

SUMARIO: 1. Método etnográfico y crítica cultural en la Antropología histórica de las fronteras del Oriente de Venezuela. 2. El potencial teórico del método etnográfico en el estudio de los Sistemas Interétnicos del Oriente de Venezuela. 2.1. La relativización de la cultura de referencia. 2.2. Las miradas desde la alteridad. 2.3. Aprehensión de la irreflexividad de *otras* culturas. 2.4. Reconocimiento de otras formas de la complejidad. 3. Etnografía, Historia e irreflexividad cultural. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

El método etnográfico ha sido posiblemente uno de los principales aportes desde la Antropología hacia el conocimiento occidental de los últimos dos siglos. Al ir más allá de los grandes eventos, los espacios institucionales, las grandes jerarquías políticas o las metodologías cuantitativas, el método etnográfico ha marcado una discontinuidad que aún hoy presenta potencialidades no exploradas. El contraste de este método con otras aproximaciones muestra cómo los pequeños actos cotidianos, irreflexiva e inconscientemente reproducidos a lo largo de la vida diaria de una sociedad en particular, presentan un escenario tan complejo como el de las estructuras corporativas de las sociedades industrializadas (cf. Kuper, [1999] 2001, p. 29). Aún más, al mostrar la complejidad donde se piensa que existe simplicidad, el método etnográfico ha permitido cuestionar a las bases etnocéntricas del pensamiento moderno, plasmadas en los sustratos mismos de las teorías evolucionistas (Sapir, [1921] 1975, p. 144; Whorf [1956] (1971), p. 101). La etnografía, llevada a una teorización de mayor alcance, no solo ha sido la plataforma para la crítica hacia la cultura de referencia de la Antropología, sino hacia la dimensión colonialista de su propio método (Clifford, [1983] 1991; Fabian, 1983; Pandian, 1985). Es decir, desde la experiencia etnográfica, la Antropología ha destacado como una disciplina capaz de revisarse y cuestionarse a sí misma.

Ahora bien, dado que la configuración histórica de la etnografía tuvo como contexto a la propia cultura de referencia que esta ha criticado, también existen sesgos y remanentes vigentes en sus bases contemporáneas. A partir del reconocimiento de esta coexistencia entre auto-crítica cultural y continuidad histórica de los sesgos etnocéntricos, en este espacio se presenta una reflexión sobre estas potencialidades dentro del campo de la Antropología Histórica de las fronteras coloniales del Norte de Sudamérica. A lo largo del eje central de este trabajo, se argumentará la

aplicabilidad del método etnográfico en la reconstrucción de los sistemas interétnicos del Oriente de Venezuela, con énfasis en su capacidad para la superación de los remanentes etnocéntricos de la historiografía tradicional y como ejemplo susceptible de ser trasladado hacia otras regiones fronterizas del orden global. En la última parte, se esbozarán los contrastes entre la mirada etnográfica y las bases lógicas de las perspectivas historiográficas tradicionales. Asimismo, se abrirá la discusión en torno a las limitaciones del método etnográfico, una vez que este es proyectado hacia la reconstrucción de las dinámicas históricas de regiones definidas por las tensiones y contradicciones entre diferentes grupos étnicos y culturales. El referente geográfico es la transición entre la costa Norte del río Orinoco y la costa Sur-oriental del Mar Caribe durante la época colonial (Mapa n.º 1), con énfasis en los siglos XVII y XVIII, momento en que la acción política de las misiones permitió un relativo control sobre las poblaciones indígenas de esta región (Gómez Canedo, 1967; Carrocera, 1968; Gómez Parente, 1979; González Oropeza, 1985).



Mapa n.º 1: Situación relativa regional del Nororiente de Venezuela.

1. MÉTODO ETNOGRÁFICO Y CRÍTICA CULTURAL EN LA ANTROPOLOGÍA HISTÓRICA DE LAS FRONTERAS DEL ORIENTE DE VENEZUELA

El método etnográfico se sustenta sobre la idea de que la complejidad de una cultura cualquiera se expresa por medio de eventos cotidianos y microscópicos, reproducidos sin una explicación consciente por parte de los actores sociales. Tal ausencia de intencionalidad sería captada por medio de una convivencia de larga

data, de al menos un ciclo de un año, en un sitio específico y circunscrito, donde el analista se insertaría en las rutinas cotidianas del grupo en cuestión. En una primera instancia, esta síntesis pareciera mostrar un método sencillo, donde el analista se limitaría a insertarse en otras vidas, para luego hacer un recuento anecdótico sobre ellas. Ahora bien, una interpretación así solo reafirmaría la idea de que mientras *otras* sociedades viven su existencia de manera irreflexiva, solo aquellas personas insertas en espacios institucionalizados serían capaces de elaborar ideas susceptibles de una proyección supra-cultural. En este segmento se mostrará cómo, una vez potenciada su dimensión axiomática, el método etnográfico es capaz de elaborar críticas culturales capaces de incidir sobre otras esferas disciplinarias. Para esto, se presentará una serie de vectores de caracterización de los sesgos eurocéntricos en la historia colonial del río Orinoco y del Oriente de Venezuela y cómo la aplicación de las bases teóricas del método etnográfico son capaces de trascender estos sesgos y dirigirse hacia la configuración de una historia sobre y *desde* las fronteras de la condición colonial.

La agenda de investigación en torno a los sistemas interétnicos del río Orinoco ha sido abordada desde el punto de vista arqueológico (Boomert, 2000; Gassón, 1996, 2000, 2002, 2003; Scaramelli y Tarble, 2005), histórico (Morey y Morey, 1975; Arvelo Jiménez, Morales y Biord, 1989; Zucchi y Gassón, 2002; Morales Méndez, 1990; Biord 1985; 2006; Biord y Arvelo, 2007; Dreyfus, 1983-1984; Amodio, 1991; 1998) y etnográfico (Thomas, 1972; Coppens, 1971; Butt-Colson, 1973; 1983-1984; Mansutti 1986; Zent, 2009). En tal sentido, su discusión ha sido transversal a la mayoría de las investigaciones abocadas a la comprensión histórica de las sociedades indígenas de esta región. Además de su transversalidad, esta línea de indagación tiene una serie de singularidades que hacen que, independientemente de su enfoque, sea necesaria una aplicación de las bases conceptuales del método etnográfico, pero con una mirada crítica que permita mostrar cuáles pueden llegar a ser sus limitaciones a fin de maximizar sus potencialidades. El trabajo en torno a los sistemas interétnicos es de escala regional; se enfoca en una región cultural y étnicamente diversa; muestra condiciones de constante cambio temporal y espacial; y se enfoca sobre un tipo de realidad sobre la cual no hay un referente inmediato de aprehensión empírica.

En el abordaje a los sistemas interétnicos, la escala de análisis implica un constante diálogo entre la mirada local y la mirada regional. En el primer caso, a partir de los referentes etnográficos actuales, ha sido posible inferir el mundo vivencial de las poblaciones indígenas que respondieron ante la avanzada colonial. Además, las investigaciones realizadas en la segunda mitad del siglo xx mostraron de qué manera las poblaciones indígenas contemporáneas perciben su relación con otros pueblos indígenas y con la sociedad nacional venezolana (Thomas, 1973; Butt-Colson, 1973; 1983-1984). En el segundo caso, es posible abordar a la condición colonial en articulación con las dinámicas geopolíticas indígenas como variable de contraste con

las dinámicas enfocadas sobre espacios circunscritos. De este modo, se ha trascendido la idea de que las sociedades indígenas de las tierras bajas sudamericanas son culturas aisladas, de pequeña escala y organizativamente simples, para abrir el abanico hacia una perspectiva más amplia sobre sus capacidades de articulación más allá de los límites locales. En otras palabras, esta línea de investigación ha abierto el umbral hacia la teorización sobre otras formas de configuración geopolítica, más allá de la idea generalizada y ubicua de que solo las sociedades industriales son capaces de organizarse sobre los niveles más básicos de la integración social.

La condición de diversidad étnica y cultural de los sistemas interétnicos ha sido singularmente patente en la región de transición entre la cuenca del Orinoco y la costa Sur-Oriental del Caribe. Durante la época colonial, el Oriente de Venezuela estuvo poblado por los pueblos indígenas Cumanagoto, Chacopata, Píritu, Tagare, Core, Kuaka, Chaima, Paria y Kariña, de filiación lingüística Caribe; sumado a grupos de otras familias lingüísticas, como los Arawaks y los Warao. Asimismo, la presencia europea no se limitó al caso de los españoles, sino que hubo asentamientos franceses en el Golfo de Paria (Pelleprat, [1655] 1985, p. 48, pp. 50-51, pp. 84-85, 90), enclaves holandeses en las salinas del río Unare (Civrieux, 1980, p. 89; Caulín, [1779] 1968, II, pp. 29-30; AGI, Santo Domingo, 641, [06-12-1647] 1967, , p. 66; AGI, Santo Domingo, 641, 31-10-1656; AGI, Santo Domingo, 641, 24-09-1659), así como presencia de navegantes ingleses en Paria y en el Morichal largo, uno de los ríos del Delta del Orinoco (AGI, Caracas, 164, [1763] 1985, p. 150). No menos importante fue la presencia de grupos criollos no europeos, como las poblaciones afrodescendientes y las así llamadas «castas» del orden colonial, como los pardos, mulatos y zambos (Ríonegro, 1921, pp. 176-177; AGI, Santo Domingo, 639, [02-12-1700] 1967, pp. 143-144; AGI, Santo Domingo, 642, [11-01-1713] 1968, p. 349; AGI, Santo Domingo, 644, [31-05-1752] 1968, pp. 180-181). Esto ha llevado a que el abordaje metodológico haga una diferencia con las aproximaciones clásicas enfocadas sobre una realidad culturalmente homogénea cuya tendencia hacia el contraste se centra en la dicotomía criollo/indígena o europeo/indígena. Tal multiplicidad estuvo presente tanto en los espacios de las poblaciones indígenas como en el caso de los diferentes grupos no indígenas, como fueron las áreas circundantes a pueblos como Cumanacoa, Cariaco, Carúpano, Río Caribe y Güiria (AGI, Santo Domingo, 576; AGI, Santo Domingo, 632; AGI, Santo Domingo, 606: 01-01-1736; AGI, Santo Domingo, 705, [03-06-1735], 1968; AGI, Santo Domingo, 624, [16-04-1745] 1968; Ríonegro 1928).

Los pueblos indígenas que habitaron la región establecieron contrastes que no necesariamente fueron correspondientes con la homologación entre etnia y tendencia política. Por ejemplo, en el transcurso del siglo XVII los Cumanagoto estuvieron en contraposición con la presencia de los españoles (AGI, Santo Domingo, 641, [1656] 1967, I, p. 87), pero hacia principios del siglo XVIII estuvieron a favor de estos y en contra de los Kariña. Tales contrastes también se presentaron en el ámbito

intra-étnico; por ejemplo, los Paria estuvieron conectados por redes de parentesco (AGI, Santo Domingo, 642: 16-08-1712), pero divididos entre sí por medio de conflictos entre caciques de la costa Norte y de la costa Sur de la Península (AGI, Santo Domingo, 189). Lo mismo ocurrió con los Chaima y con los Palenques, quienes en diferentes momentos mostraron fisiones internas y diferentes formas de conexión con grupos antagónicos con los españoles, como el caso de los Kari'ña (AGI, Santo Domingo, 641).

Por su parte, la heterogeneidad presente en las esferas de grupos criollos no «blancos» no solo lleva a romper con la oposición europeo/indígena, sino que es susceptible de ser trasladada al presente para cuestionar la oposición indígena/criollo. De esta manera, se amplía la perspectiva hacia diferentes formas de diversidad donde las organizaciones indígenas tuvieron la capacidad de reacomodo y, aún más, de asimilación de otras identidades dentro de su plataforma organizativa.

El cambio constante en la investigación sobre los sistemas interétnicos del Oriente de Venezuela también ha llevado a trascender la oposición entre acontecimiento y estructura (Gaboriau, 1969, pp. 94-99; Sahlins, 1997, pp. 9-13), hacia el reconocimiento de la condición de cambio constante de las alianzas y redes de integración regional indígena. En la época colonial, tales cambios fueron tanto la derivación de las acciones impulsadas por los agentes coloniales como por los propios agentes indígenas (Whitehead, 1988; 1992; 1993; 1994). En tal sentido, más que ser *Una Historia* donde la presencia colonial muestra una condición activa en contraste con la recepción pasiva de las poblaciones indígenas, el cambio estuvo relacionado con la condición mutuamente constitutiva de las voliciones coloniales e indígenas, en medio de sus propios constreñimientos estructurales.

Esta condición de cambio estuvo definida por la lógica de transformación vigente en cada región, a su vez fluctuante según sus constituciones étnicas. No fue la misma dinámica de cambio entre los Chaima de las tierras altas de Caripe, quienes no manejaban la navegación en el Delta del Orinoco, que entre los Chaima de la costa de Paria, quienes no solo navegaban por los caños, sino que eran fluidos hablantes del Warao (AGN, Indígenas, Tomo 4). A estas condiciones intrínsecas se asociaban las relaciones con la dinámica más amplia definida por la avanzada del sistema colonial y las respuestas de los propios liderazgos indígenas hacia el avance misional y militar de los españoles.

El cambio constante fue constitutivo de la red de interconexión entre regiones, pues las historicidades regionales y locales no representaron unidades aisladas, sino que estuvieron en contacte complementariedad, contradicción y competición entre sí. Tales relaciones no se restringieron únicamente a la conexión con la sociedad colonial, sino a las conexiones entre diferentes regiones indígenas. Esto incluía no solo a aquellas que se relacionaban por medio de la acción de los líderes coloniales, sino a las regiones conectadas entre sí, más allá de la capacidad perceptiva de los europeos.

Finalmente, la investigación en torno a la historia de los sistemas interétnicos del Oriente de Venezuela se caracteriza por ser una realidad a la que solo es posible acceder desde los testimonios de la cultura colonial, pero paradójicamente muestra un tipo de complejidad que esta mirada no es capaz de concebir. Esta característica presenta dos retos, por un lado, la superación de los sesgos en los testimonios y, por el otro, la fugacidad de las integraciones regionales indígenas. En el primer caso, los testimonios parten de una visión que en sí misma niega irreflexivamente la complejidad sociopolítica indígena. Tal negación se encuentra imbricada con el sustrato colonial de la negación de la capacidad generadora de cultura de estos pueblos. En el segundo caso, los propios agentes indígenas intencionalmente buscaron esconder su capacidad organizativa, especialmente cuando estas organizaciones tenían capacidades subversivas. Esto estuvo particularmente presente en la región del Nororiente de Venezuela, donde los sistemas se reconfiguraron dentro de los perímetros controlados por el orden colonial, como las Encomiendas, misiones y pueblos de doctrina. En estos espacios, la sobrevivencia de las organizaciones indígenas dependió de que estas pudiesen pasar desapercibidas para las autoridades coloniales. En tal sentido, esta agenda de investigación, en concreto la llevada a cabo en la región del Nororiente de Venezuela, requiere la reconstrucción de formas de organización a partir de fragmentos que pasan por diferentes niveles de decantación. Frente a estas fragmentaciones, la aplicación de las bases teóricas del método etnográfico es tan necesaria que la crítica de sus limitaciones se vuelve aún más urgente. En la siguiente sección se abordará la capacidad de traslado teórico del método etnográfico, con énfasis en sus aportes a la singularidad del enfoque de la Antropología Histórica frente a otras corrientes de investigación historiográfica.

2. EL POTENCIAL TEÓRICO DEL MÉTODO ETNOGRÁFICO EN EL ESTUDIO DE LOS SISTEMAS INTERÉTNICOS DEL ORIENTE DE VENEZUELA

Más que una metodología de recopilación de datos, el método etnográfico es en sí una propuesta teórica. Aún más, como forma de aproximación a la visión de mundo de otras culturas, se distancia de otros medios de representación de la realidad social, como los métodos estadísticos o la búsqueda de estructuras formales (Comaroff y Comaroff, 1992, p. 8, p. 20, p. 22). En la agenda de trabajo en torno a los sistemas interétnicos del Nor-Oriente de la cuenca del Orinoco, desde el punto de vista de la Antropología Histórica, la singularidad de las bases teóricas del método etnográfico lleva a que esta mirada no solo potencie su status epistemológico frente a otros enfoques disciplinarios, sino que le otorgue una mayor relevancia a aquellas historicidades configuradas desde patrones culturales contrastantes con los referentes perceptivos del analista. Aún más, este método muestra la potencialidad epistemológica de las historias fronterizas frente a las historias basadas

en realidades que se imaginan como culturalmente homogéneas. En este espacio se proponen cuatro vectores de caracterización teórica, basados en los principios básicos que sostienen la misma disciplina antropológica. En primer lugar, se encuentra la relativización de la cultura de referencia del analista; segundo, la configuración de una mirada desde la alteridad; tercero, la búsqueda de la irreflexividad de otras culturas; y cuarto, el reconocimiento de la complejidad donde la mirada etnocéntrica solo ve simplicidad.

2.1. *La relativización de la cultura de referencia*

La mirada desde afuera de la cultura de referencia de aquella persona que realiza el trabajo etnográfico es la base misma de los horizontes teóricos de la Antropología (Marcus y Fisher, 1986, p. 1, pp. 4-6). Efectivamente, esta búsqueda de desensamblaje de los propios ámbitos irreflexivos del antropólogo ha estado acompañada de la búsqueda de formulaciones axiomáticas con tendencia a la universalidad (Balandier, 1993, pp. 35-36). Sin embargo, estos axiomas se han orientado a la propia sociedad del observador a partir del reconocimiento de la alteridad en aquellos con quienes se convive cotidianamente en los momentos que formalmente no se hace «etnografía» (cf. Augé, 1996). Desde el abordaje a los sistemas interétnicos del Orinoco, es posible sugerir que esta relativización se sustenta en la des-universalización del punto de vista de quien construye conocimiento antropológico, el cuestionamiento de la existencia de principios éticos universales, el reconocimiento de la variabilidad local de las visiones de mundo, la búsqueda de la *mirada del otro* como plataforma de análisis y la elaboración de marcos teóricos dirigidos al acceso hacia realidades inaprehensibles por medio de la observación directa.

Para la mirada antropológica el punto de vista de quien enuncia no es el referente de *lo ideal*, al menos para las diversas y hasta antagónicas corrientes críticas a los sesgos etnocéntricos del evolucionismo (Rosaldo [1986] 2000, p. 16; Marcus y Fisher, 1986, p. 10; Comaroff y Comaroff, 1992, p. 4), pues la cultura de referencia de quien observa y analiza no se concibe como la forma más pura o acabada de una sociedad. Por contraste con otras corrientes de pensamiento que elaboran una retórica de la Historia según un metarrelato —en el sentido de Lyotard, (1987)- idealizado sobre lo que se piensa que es *La Humanidad*, la mirada antropológica parte del principio de que la cultura de referencia es una entre otras. A esto se suma que, en las otras culturas, no se puede buscar el reflejo de los modelos idealizados que el analista tiene sobre su propio modo de vida. A partir de este principio de auto-cuestionamiento, en los sistemas interétnicos del Oriente es posible abrir el abanico perceptivo hacia otras tendencias de cambio que una mirada intracultural consideraría *involución*. Tal es el caso de las fugas de las misiones (AGI, Santo Domingo, 641, 08-11-1663; AGI, Santo Domingo, 641, 26-03-1690; AGI, Santo Domingo, 642, 20-03-1704; AGI, Santo Domingo, 643, 15-04-1730; AGN, Indígenas, t. 4, f.

270v-271), el aislamiento consciente de los Warao del Delta (AGN, Indígenas, t. 4) y la configuración de culturas criollas alternas al orden colonial en la península de Paria a finales del siglo XVIII (AGN, Indígenas, t. 4, f. 224v-225; AGI, Caracas, 202). A esto se suman tendencias de cambio contradictorias, como las negociaciones de los líderes indígenas con los agentes representativos de la condición colonial (AGI, Santo Domingo, 641, 24-09-1659; AGI, Santo Domingo, 590, 29-12-1734; AGI, Santo Domingo, 632, 23-03-1735) o las apropiaciones de elementos culturales del origen europeo, a fin de mantener ámbitos de continuidad histórica de las autonomías políticas indígenas, como fue el caso de los Kari'ña (Whitehead, 1988; Morales Méndez, 1991; Amodio, 1998).

El cuestionamiento de los principios éticos universales deriva de que una de las principales premisas del método etnográfico reside en que toda cultura construye sus propios principios morales y que la mirada antropológica no puede juzgar a otra realidad a partir de sus propios preceptos de distinción entre lo que considera correcto o incorrecto. Tal tolerancia hacia otras formas de representar los linderos entre el bien y el mal, se adhieren al fundamento ético de la propia antropología, según el cual su producción de conocimiento está dirigida hacia la reafirmación y reivindicación de la diversidad cultural a lo largo del globo (cf. Garzón Valdés, 1997, p. 32). En tal sentido, la única prescripción estaría en sistemas culturales que en sí mismos son supresores de la diversidad cultural, como el colonialismo o el fascismo, bien sea que estos se presenten en el pasado o que se manifiesten en el presente. Al abordar fenómenos como la esclavitud o el canibalismo entre los Kari'ña (Whitehead, 1988, pp. 175-179) o la asimilación de afrodescendientes esclavizados entre los Paria (AGI, Santo Domingo, 189) no se busca en las otras culturas la representación del pasado prístino pre-cultural que la filosofía roussoniana busca proyectar. Tal imagen tiende a infantilizar a la diferencia, a partir del esquema racista de su encapsulamiento en un punto intermedio entre la animalidad y la humanidad (Chukwudi-Eze, 2001, pp. 243-244). Aún más, al elaborar una imagen idealizada de la diferencia se prescribe como *debe ser* esa diferencia; es decir, se impone autoritariamente una condición de existencia preestablecida que, de no cumplirse, se puede llegar a perder el derecho a ser reconocida.

La búsqueda de la variabilidad local de las visiones de mundo tiene sus bases en la misma antropología relativista (Sapir, [1921] 1975; Whorf [1956] 1971; Rosaldo, [1986] 2000). Entre otros ámbitos de indagación, en los sistemas interétnicos del Orinoco, esta forma de relativización ha permitido abrir la mirada hacia el reconocimiento de la diversidad de formas de concebir el sentido del centro y la periferia. En las reconstrucciones históricas basadas en esquemas intraculturales (Ojer, 1966; Carrocera, 1968; Lucena Giraldo, 1992) la empresa colonial se muestra como un recorrido teleológico hacia los máximos logros de la *civilización*. Por el contrario, a partir de la conexión entre praxis y visión de mundo, que es un lugar común de la mirada antropológica, es posible visibilizar cómo la serranía de Caripe, entre el

siglo XVII y XVIII, fue un centro geopolítico debido a que era el centro de los liderazgos shamánicos de la región (AGI, Santo Domingo, 632, 08-03-1736; 02-05-1736). Este también es el caso de las reuniones en sitios rituales clandestinos dentro del perímetro de las misiones, que para los autores de los documentos no eran más que «bebezones» donde los indígenas iban a matarse entre sí (AGN, Indígenas, t. 4, f. 255-256v). En estos casos ha sido posible sugerir que el sentido del centro y la periferia no coincide con aquello que las historiografías etnocéntricas buscan mostrar, pues así como el sentido de la temporalidad es relativa también lo es el de la espacialidad (cf. Coronil, 2002).

El foco sobre *el punto de vista del nativo* (Malinowski, [1922] 1973, p. 41), como axioma de la investigación etnográfica, ha permitido la identificación de las articulaciones indígenas más allá de la mirada colonial. Tal es el caso de la identificación de la articulación supra-local indígena por medio de las fugas o desplazamientos voluntarios entre las poblaciones bajo el control de los españoles (AGI, Caracas, 184, [21-12-1757], 1968, pp. 224-225; AGI, Santo Domingo, 642, 16-08-1712) o las retiradas a los conucos por parte de los Kariña (AGN, Sec. Traslados. Col. Cumaná, t. 4. Doc. 4, folios 75-128) como forma de cohesión identitaria. A pesar de haber sido formulado por la Antropología Funcionalista, este principio ha marcado un contraste con otros proyectos universalistas del pensamiento occidental. Tal contraste puede establecerse incluso con las corrientes de pensamiento que, aunque buscan cuestionar al pensamiento moderno, lo hacen a partir de una historia monocultural y centrada en un referente histórico homogéneo (cf. Taylor, 1989). Claramente, la crítica a la cultura de referencia es en sí un punto que debe ser reconocido; sin embargo, si esta crítica se hace a partir de la invisibilización de otras formas de representación cultural, difícilmente se puede trascender el esquema de la simplicidad anclada a la tradición característica del pensamiento colonial.

Finalmente, la relativización necesariamente parte de la elaboración de modelos teóricos que permitan ver desde fuera tanto el mundo del analista como desde dentro a otros mundos (Lévi-Strauss, [1958] 1969, p. 303). A pesar de que las críticas contemporáneas al universalismo muestran esta tendencia como una forma de abstracción del colonialismo (cf. Dussel, 2000), es posible sugerir que la posibilidad de configuración de una mirada que observe desde fuera a la propia cultura abre el umbral para el des-centramiento de las historias eurocéntricas y el cuestionamiento de los proyectos nacionalistas contemporáneos (Nederveen-Pieterse, 1996, p. 25-29). El uso de modelos teóricos para la relativización se basa en el método comparativo y en la unificación de fragmentos por medio de una aprensión de datos donde no hay generalizaciones previas acerca de sus condiciones sustantivas. En primer lugar la relativización a partir de la elaboración de modelos teóricos permite la comparación entre diferentes realidades culturales a fin de identificar patrones de continuidad o discontinuidad (Lévi-Strauss, [1958] 1969, p. 301-308; Balandier, 1993,

p. 36). Por ejemplo, la comparación entre diferentes tipos de respuesta al colonialismo, como entre las fronteras del Orinoco en la época colonial con realidades como el Putumayo de principios del siglo xx (Taussig, 2002, p. 42-57), permite elaborar un marco más amplio sobre el terror como condición intrínseca de la condición colonial. Tal comparación es asimismo extensible a los Hohotí del Bajo Ventuari, quienes establecen su identidad a partir de la imagen del aislamiento consciente como respuesta a la violencia ejercida por los criollos durante la época de explotación del caucho. En segundo lugar, el modelo teórico permite la unificación de ámbitos de la realidad que, ante una primera mirada, se presentan de forma fragmentaria. Así, en las misiones de Oriente, gracias a la plataforma teórica que conecta a espacio con identidad, las fugas no son actos marginales ni las misiones son lugares de obstrucción de los intercambios. Por el contrario, estos son vistos como parte de los centros de integración regional (Tiapa, 2013), pues fueron espacios de intersección entre las redes comerciales indígenas, criollas y europeas; por lo tanto, su centralidad en los sistemas regionales no puede pasar desapercibida. Al ser abordados desde la premisa de que los espacios de encuentro entre diferentes universos culturales son también ámbitos de constante significación, éstos también pueden ser concebidos como espacios de creatividad y de generación de nuevos universos de sentido (cf. Sahlins, 1997, p. 10) proyectados en la geopolítica de sistemas regionales. En tercer lugar, los fragmentos son unificados a partir de la conexión directa entre el analista y los testimonios involuntariamente plasmados en los documentos, a su vez sustentados sobre micro-acontecimientos cotidianos (Ginzburg, 1983, p. 62). Esta premisa contrasta con los trabajos basados en otras generalizaciones, como las crónicas o los testimonios de viajeros, pues se parte del principio de que incluso cuando se hace descripción, se está haciendo interpretación y esta forma de representación debe estar teóricamente sustentada a fin de superar la opacidad de la propia cultura y de aquella que se busca comprender (Geertz, 1996, p. 27). En el caso de la Antropología Histórica de los sistemas interétnicos, esta disipación al mismo tiempo que la unificación, se basa más en la conexión entre mirada y vivencia como principio epistemológico central. Para el trabajo histórico, la imposibilidad de la vivencia se sustituye con el ensamblaje de acontecimientos que tendrían una aparente relación entre sí, pero que, una vez unificados, pueden a llegar a mostrar estructuras de una escala más amplia que las circunscripciones de los micro acontecimientos narrados en la evidencia documental.

2.2. *Las miradas desde la alteridad*

Tanto en el abordaje de sociedades contemporáneas, como en las sociedades del pasado, la mirada etnográfica se basa en el principio de la alteridad. Aún más, en las bases de las corrientes del relativismo cultural y del estructuralismo, la historia se considera homologable con la etnografía porque ambas se basan en la mirada

de la alteridad. Sea una distancia en el tiempo o una distancia en el pasado, estas miradas tienen en común que buscan observar a sus ámbitos de indagación *desde fuera* (Geertz, 1992, p. 58). Esta mirada de la alteridad se proyecta hacia los ámbitos naturalizados de la propia visión de mundo, al mismo tiempo que se busca el posicionamiento desde la mirada del otro.

En el caso de la historia de los sistemas interétnicos, la condición multicultural de su composición lleva a que uno de los principales ámbitos culturales a desnaturalizar sea el de las representaciones del tiempo. A partir de la idea de que cada conjunto culturalmente heterogéneo se construye a partir del solapamiento entre diferentes concepciones del tiempo, se elabora el principio de que la lógica temporal del analista no es la misma que aquella configurada dentro de los sistemas interétnicos. Las múltiples lógicas temporales se expresaron en contradicciones como la continuidad cultural de la Península de Paria, que fue la primera en ser contactada a finales del siglo xv, pero la última en ser colonizada, a mediados del siglo xviii (Aguado, [1581] 1950; Ojer, 1966; Carrocera, 1968). En tal sentido, esta necesidad de una mirada desde la alteridad hacia el tiempo del analista reside en el reconocimiento de la continuidad entre sus propias lógicas de tiempo y las lógicas de tiempo de la cultura colonizadora (Tiapa, 2008; Fabian, 1983, p. 25). En el abordaje de los sistemas interétnicos del Oriente en particular y de la cuenca del Orinoco en general, esta relativización del tiempo se ubica en los espacios fronterizos y esos no son solo fronteras en el sentido en que los entiende el analista, sino también dentro de los márgenes de espacios que no serían considerados fronterizos desde el punto de vista colonizador.

La aprehensión de la mirada del otro tiene como plataforma el reconocimiento del sesgo cultural de la óptica etnográfica y del hecho de que esta se encuentra construida a partir de principios teóricos preliminares. En este sentido, la historia de los sistemas interétnicos busca reconstruir conjuntos de organizaciones sociopolíticas con características ajenas a las visiones de mundo de los autores de los testimonios. De hecho, aún hoy, para el caso de las tierras bajas sudamericanas estas organizaciones no son completamente familiares a la mirada de la Antropología (cf. Duin, 2009). Por lo tanto, para acceder a estas formas de organización, dado que la mirada del otro es fragmentaria y sesgada, la mirada teórica, cuando busca observar a la cultura de referencia desde fuera, es en sí una forma de elaboración de artificios eruditos sobre las otras perspectivas de la realidad (Geertz, 1996; Comaroff y Comaroff, 1992; Rosaldo [1989] 2000).

2.3. *Aprehensión de la irreflexividad de otras culturas*

Mientras que la mayoría de las corrientes metodológicas de las Ciencias Sociales buscan sustentos empíricos basados en acciones conscientes, la etnografía se sustenta sobre los actos irreflexivos y dispersos a lo largo de la existencia cotidiana

de las sociedades en estudio. Esta tendencia en el método etnográfico contrasta con metodologías como las entrevistas en el campo de la Sociología o el énfasis sobre los grandes acontecimientos en la corriente historicista. En primer lugar, en el traslado de las bases teóricas del método hacia la historia de los sistemas interétnicos, se parte de la idea de que el *punto de vista del nativo* no se expresa conscientemente, ni se sintetiza en un compendio separado de la existencia, sino en fragmentos diluidos en la vida diaria (cf. Comaroff y Comaroff, 1992, p. 34). En segundo lugar, se encuentra el enunciado malinowskiano de que el foco de nuestra atención debe orientarse hacia los *imponderables de la vida real* (Malinowski, [1922] 1973, p. 36), por medio de la preparación para los eventos inesperados. Este principio teórico se manifiesta en el trabajo de las historias fronterizas a través de la búsqueda de praxis cotidianas más allá de los grandes eventos (Geertz, 1996, p. 32) y con el reconocimiento de que la complejidad de las grandes escalas se expresan por medio de microcosmos exteriorizados en las pequeñas localidades (Lévi Strauss [1952] 1993; Geertz [1973] 1996; Sahlins [1985] 1997).

En tercer lugar, la complejidad intrínseca de los sistemas interétnicos es aprehensible por medio de acciones rutinarias y contingentes diluidas en la vida diaria de las sociedades en estudio. En tal sentido, el énfasis estaría sobre eventos fragmentarios que arbitrariamente representarían cosmovisiones más complejas por medio de respuestas accidentales a los cambios exógenos (cf. Rival, 2002). No solo para el caso de los órdenes cosmológicos, sino en otros niveles estructurales dentro de las cuales cada evento cotidiano representa pequeñas partes que tienen una dimensión más amplia detrás de sí. En tal sentido, más que ser una estructura que se presenta ante la mirada del analista de forma coherentemente organizada, las organizaciones sociopolíticas indígenas dentro el orden colonial son sistemas que solo se exteriorizan contingentemente. Su manera de mostrarse ante la mirada histórica pareciera ser internamente incoherente y no como una forma acabada. Tal es el caso de los ejemplos de mito-praxis en las sociedades amazónicas, que muestran cómo las grandes narrativas subyacentes se exteriorizan solo por medio de la improvisación diluida en la vida diaria (Rival, 2002; Duin, 2009). En el abordaje de los sistemas interétnicos del Oriente, esta complejidad no evidente se expresó por medio de articulaciones supra-locales basadas en motivaciones que fueron más allá de las redes de intercambio, como ocurrió con las fisiones intraétnicas entre los Chaima del valle de Ropopán (AGN, Indígenas, t. 4, fols. 215-303). En estos casos, las conexiones regionales se mostraron de forma involuntaria, como *actos fallidos*. Metodológicamente, esto otorga una mayor centralidad a documentos históricos como los informes militares o misionales, frente a fuentes que tradicionalmente se perciben como privilegiadas, como los relatos de los cronistas. Tal preferencia se basa en que los primeros expresan micro-contingencias, mientras que los segundos muestran grandes generalizaciones. Así, la mirada etnográfica permite identificar complejidades donde una mirada intracultural se mantendría adherida a la idea de

la ausencia de organización; es decir, la perspectiva etnográfica trasladada hacia otros ámbitos diferentes a la observación directa, permite acceder a niveles más allá de la invisibilización impuesta por la mirada colonizadora. La identificación de las estructuras políticas de escala regional, en este caso, se hace en contextos organizativos que siguiendo a Pagden ([1982]1988), fueron usados por los teóricos hispanos para argumentar en pro de la idea de la ausencia de organización en las sociedades no estatales como justificación para la así llamada *Guerra Justa* (Pagden, [1982]1988, pp. 51-64).

Finalmente, como corolario de la relativización de los principios éticos del analista, la mirada etnográfica observa y participa, pero no busca intervenir. No se busca cambiar la *cultura observada* a partir de los propios esquemas idealizados. En el caso de las otredades en el tiempo, los principios idealizados de la Historia, míticamente determinados (Fabian, 1983, p. 7) necesariamente quedan fuera del espectro del análisis. En la historia indígena de Oriente –además del canibalismo o la esclavitud– los ataques de los indígenas rebeldes contra aquellos insertos en el rango de las misiones (AGN, Traslados-Cumaná, t. 80, f. 56; AGI, Santo Domingo, 189, Ramo 2, Nº 54, f. 2v: 01-1698; AGI, Santo Domingo, 632, 01-03-1725; Caulín II, [1779] 1966, pp. 191-192), podrían insertarse en una valoración ética negativa. Sin embargo, no solo estos tendrían que ser vistos en el marco de las tensiones y contradicciones de las relaciones coloniales, sino que, no pueden pasar ni siquiera por la búsqueda de una valoración positiva.

2.4. Reconocimiento de otras formas de la complejidad

En sí mismo, el método etnográfico es la aplicación práctica del principio teórico de que otras formas culturales no son menos complejas que la sociedad industrial solo por el hecho de no enfocar sus proyecciones de futuro sobre la elaboración de infraestructuras materiales. Por otro lado, el método se apoya en la idea de que no existe una conexión directa entre las dimensiones demográficas y la complejidad de una sociedad (en particular Lévi Strauss [1952] 1993). Las otras formas de complejidad pueden expresarse en escalas regionales como las organizaciones supra-étnicas en las rebeliones del siglo XVI (Arellano Moreno, 1964 Ojer, 1966; Jiménez, 1986), las cuales fueron imperceptibles ante la mirada de los autores de los testimonios históricos. De una manera diferente, esta complejidad también se exterioriza por medio de las organizaciones políticas dentro del rango del sistema de Encomiendas, también inexistente desde el punto de vista de quienes redactaron documentos históricos como la *Visita del Oidor Riva Agüero*, en 1689 (Prato-Perelli, 1990). Entre los Chaima del Valle de Ropopán, a finales del siglo XVIII, lo que parecía un conflicto entre dos facciones étnicas, provenientes de dos ríos diferentes y concentradas en la misión de San Félix Cantalicio, fue la expresión local de las fisiones entre diferentes sistemas interétnicos configurados en la época pre-misional. En

esta fisión, el río Guarapiche había sido el epicentro de los grupos antagónicos con la presencia hispana, compuestos por los Chaima y los Kariña, junto con los fugitivos de las Encomiendas y de las misiones asentadas en la costa del Mar Caribe (AGI, Santo Domingo, 641, 26-04-1695; Pelleprat, [1655] 1965). En estas alianzas políticas, hubo grupos que o bien estuvieron insertos en el orden misional o bien establecieron sus solidaridades con segmentos alternos tanto al sistema colonial como a los liderazgos indígenas del Guarapiche. Por ejemplo, los Chaima de Caripe, aunque estuvieron en condición de contradicción con la imposición de las misiones hasta las primeras dos décadas del siglo XVIII (Caulín, [1779] 1966; Carrocera, 1968), hacia finales de este siglo tampoco mostraron tener cohesión con los Chaima de las tierras bajas cercanas a los caños del Delta del Orinoco, los cuales, a su vez, mantuvieron una tendencia a la contraposición a las políticas de adoctrinamiento cristiano (AGN, Indígenas, t. 4; AGI; Caracas, 169).

En definitiva, la mirada etnográfica va más allá de la idea de que solo se registra aquello que rompe con la rutina o aquello que se muestra como singular. Más allá de las posibles tendencias exotizantes que proyecta la Antropología fuera de sus límites disciplinarios (Comaroff y Comaroff, 1992), la etnografía busca registrar lo que pasa cuando se cree que no pasa nada. Dado que *la cultura* no se presenta como forma acabada, esta se busca en los eventos diluidos en la vida diaria. Por ejemplo, en visitas públicas como la de José Antonio Diguja en 1761 (AGN, Sección Traslados, Colección Cumaná, t. 52) o la de Luis de Chávez y Mendoza en 1783 (AGI, Caracas, 159-164), se muestra cómo los eventos microscópicos y cotidianos nos hablan sobre dinámicas de construcción de identidad, representaciones del espacio, relaciones alrededor de la vida material o de articulaciones supra-locales.

En suma, el método etnográfico es más que solo una forma de recolección de datos por medio de la observación directa. Este se orienta hacia la configuración de una perspectiva teórica similar a la del psicoanálisis, pero con atención primordial a las acciones involuntarias. Más que ser una polémica entre aquello que los integrantes de un grupo cualquiera dicen que hacen en relación con lo que hacen, se trata de indagar en esa contradicción, buscando el contraste entre el nivel retórico y el nivel conductual de un grupo. En el caso de los sistemas interétnicos del Orinoco, la mirada etnográfica, trasladada a la Historia, abre el abanico para fenómenos que, desde una mirada circunscrita a un referente culturalmente homogéneo, no tendrían más que una presencia fragmentaria y marginal. Tal capacidad de unificación deriva del vínculo estrecho entre perspectiva teórica, representación y aproximación empírica a la realidad. Aún más, los pequeños comportamientos, los actos rutinarios, los eventos de escala microscópica son, para esta mirada, expresión de complejidad, de singularidad y de cambio constante, incluso cuando se cree que no hay cambio. De este modo, la etnografía abre el umbral hacia costumbres y procesos que, de otra manera, serían imperceptibles.

3. ETNOGRAFÍA, HISTORIA E IRREFLEXIVIDAD CULTURAL

La mirada etnográfica tiene la potencialidad de marcar una discontinuidad con las corrientes historiográficas ancladas en principios intra-culturales de representación del tiempo. Desde la experiencia de investigación dirigida a la reconstrucción de la dinámica de los sistemas interétnicos dentro del marco de las Encomiendas, misiones y doctrinas del Oriente de Venezuela es posible delinear preliminarmente cuáles son estos principios. En primer lugar, al estar basada en los esquemas del sentido común de su cultura de referencia, la mirada historiográfica clásica corre el riesgo de ser monocultural, pues tiende a universalizar esquemas de valoración de la Historia a partir de la idea de que su realidad de referencia es la única posible. En segundo lugar, esta mirada monocultural tiende a invisibilizar la relevancia de las diferencias étnicas dentro de las dinámicas históricas globales. Las historias sobre las fronteras coloniales inscritas en estos esquemas intraculturales (cf. Ojer, 1966; Carrocera, 1968; Lucena Giraldo, 1992) muestran como la categoría de «indio» no solo se usa acríticamente, sino que se inserta dentro de la narrativa histórica según las mitologías neocoloniales del Estado Nación. En tercer lugar, estas mitologías tienen como sustrato a la universalización del sentido unilineal del Tiempo, basada en los principios de la religión judeo-cristiana (cf. Le Goff, 1991; Fabian, 1983). En cuarto lugar- como ya se ha sugerido-, al igual que en otros espacios de las Ciencias Sociales (cf. Wallerstein, 1996), desde la lógica del tiempo unilineal, acumulativo y progresivo, se asocia diferencia cultural con simplicidad, según la idea fetichista de que la complejidad solo es concebible si esta se asocia con condiciones infraestructurales de una sociedad (cf. Pagden ([1982]1988); Coronil, 2002). Finalmente, la irreflexividad intracultural en las narrativas históricas neocoloniales deriva en el establecimiento de secuencias de causalidades que marcan un recorrido con el lugar de enunciación de quien marca el relato como el desenlace de un recorrido al cual se subordinan en las otras historias. Es decir, el presente del analista como destino del *pasado*.

Por otra parte, la exposición de las potencialidades del método etnográfico no puede convertirse en una retórica de construcción de identidad patrimonial dirigida a proyectar la sobreposición de la Antropología frente a otras miradas. Al ser una mirada basada en la auto-crítica y, aún más, en la crítica cultural, desde la perspectiva etnográfica también es posible hacer una aproximación hacia sus propias limitaciones. La necesidad de tal aproximación permite la maximización de las potencialidades expuestas, pues lleva a la puesta en evidencia de los lastres etnocéntricos de la etnografía, cuyos horizontes están precisamente en la superación de estos remanentes intraculturales. Por esta razón, el resaltado de sus capacidades axiomáticas no puede tornar en una retórica dirigida a la creación de una ilusión de superioridad o de universalidad.

Los límites del método etnográfico pueden identificarse en los mismos contextos retóricos en que se encuentra su capacidad para distinguirse de otros campos

del saber con mayor integración intra-cultural. Más aún, en las bases lógicas de la etnografía, se encuentra un conjunto de principios que marcan su modelo idealizado de realización práctica en los preceptos que distinguen a un texto etnográfico clásico. A fin de abrir el abanico hacia discusiones futuras, preliminarmente se puede sugerir una serie de ejes de discusión en torno a las continuidades intraculturales de la mirada etnográfica. Tales continuidades derivan de los proyectos teórico-políticos que contextualizaron su origen en el siglo XIX (Kuper, [1999] 2001, pp. 26-29) cuya vigencia contemporánea reside en su imperceptibilidad. En primer lugar, al tener sus orígenes en un esquema cultural que se atribuye la exclusividad en la capacidad de cambio dinámico y constante, el método etnográfico se orienta hacia la búsqueda de esencias estructurales, susceptibles de ser homologables con modelos a-históricos sobre las sociedades contrastantes con el contexto de pertenencia del analista. En segundo lugar, al partir de la idea ubicua de la auto-contención y la simplicidad de las sociedades no industrializadas y al naturalizar la división entre cultura y poder, la mirada etnográfica tiende a marginalizar a las tensiones y contradicciones dentro de los ámbitos de indagación. No se trata de que las relaciones conflictivas no sean ilustradas, sino que la contradicción interna tiene un carácter periférico en relación con la imagen equilibrada de los sistemas culturales. En tercer lugar, como una derivación de los vectores anteriores, la inclinación a des-historizar a la diferencia lleva a que una contingencia espacial y temporal sea representativa de la universalidad de las sociedades en estudio. De este modo, para cada cultura, existirían ámbitos representativos de su *autenticidad*, por lo tanto, de su permanencia inamovible en el tiempo y de su expansión totalizante sobre el espacio.

Estas tendencias en la mirada etnográfica se mantienen como premisas no enunciadas que se imponen como los rigores abstractos en las investigaciones antropológicas clásicas. Como ejes reflexión, estos vectores parten de las singularidades de los ámbitos de indagación como los sistemas multiétnicos del Oriente Venezuela, donde las condiciones de constante cambio, de contraposiciones políticas y de interconexiones más allá de lo local establecen un reto a los principios lógicos de la etnografía.

4. CONCLUSIONES

Las historias de las fronteras étnicas del río Orinoco y del Oriente de Venezuela muestran una especificidad frente a los esquemas tradicionalmente abordados por las Ciencias Sociales. La condición de constantes asimilaciones, fusiones, fisiones y etnogénesis de esta región contrastan con la idea de que una sociedad se encuentra integrada por una cultura internamente homogénea, dentro de unos límites territoriales claramente delineados. Tal imagen tiene una mayor correspondencia con las retóricas políticas de los Estados Nacionales Modernos que con la forma en que

la misma historia europea configuró su entramado multicultural. Por otra parte, en las Encomiendas, misiones y doctrinas impuestas sobre las sociedades indígenas de esta región, las contradicciones y fricciones características del orden colonial tuvieron una mayor visibilidad que en contextos donde estas relaciones de dominación se presentan de forma opaca (cf. Geertz, 1996). En contextos como éstos, las corrientes historiográficas eurocéntricas tenderían a presentar una historia unilineal, marcada por un solo pueblo dirigido al máximo estadio del *progreso* (Fabian, 1983, p. 143). Aunque dentro de estas corrientes puede llegar a reconocerse las contradicciones (cf. Casanova, 1991), estas serían contempladas dentro de un único marco cultural, negando la capacidad creativa y adaptativa de las sociedades ajenas al así llamado *Occidente*. Por contraste, las historias fronterizas muestran una multiplicidad que no puede ser marginalizada, pues en sí mismas las historias fronterizas son la historia del orden global (cf. Dussel, 2000).

El desarrollo de una agenda argumentativa que lleve a la superación de estos remanentes intraculturales es una tarea necesaria, pues el fin de la mirada etnográfica no es otra cosa que superar los esquemas etnocéntricos de invisibilización de la complejidad de las sociedades sujetas a los órdenes coloniales y neocoloniales. Tales esquemas muestran su vigencia en las corrientes historiográficas tradicionales, como principios naturalizados y diluidos en el sentido común de las narrativas del tiempo unilineal. La historiografía tradicional, al marginalizar la discusión hacia la crítica cultural, se presenta como un relato monocultural y eurocéntrico, que invisibiliza a las diferencias étnicas, que se sustenta en los esquemas unilineales del Tiempo y que se organiza en modelos abstractos de secuencias de causalidad. Tal patrón irreflexivo de la Historia es aún un reto por superar y, en ese sentido, la mirada etnográfica tiene aún mucho por decir. Ahora bien, esta mirada tiene la capacidad de crear una discontinuidad con las versiones históricas del racismo epistémico que enmarcan nuestros preceptos irreflexivos sobre la diferencia en el espacio y en el tiempo. A pesar de que esta comparte sus marcos perceptivos con el colonialismo, la mirada etnográfica se funda en el cuestionamiento de la misma plataforma cultural que sustenta su legitimidad. En este cuestionamiento se encuentra su dimensión epistémica, entendida en este espacio como su capacidad para generar fisuras conceptuales más allá de sus contextos de configuración no deliberada.

Desde las historias multiétnicas de las fronteras coloniales del río Orinoco, la caracterización de las potencialidades del método etnográfico se dirige hacia la maximización de sus capacidades para la elaboración de una *crítica cultural* (Marcus y Fisher, 1986, p. 4). Estas potencialidades no pueden percibirse como una autoalabanza monolítica e inamovible. Se trata de una apreciación preliminar que tiene como prioridad deslastrarse del colonialismo epistemológico; por lo tanto, no solo se encuentra sujeta a revisión, sino que el auto-cuestionamiento es un fin en sí mismo. Lo mismo aplica a la enumeración de los principios irreflexivos presentes en las versiones clásicas de la narrativa histórica y en la etnografía. No se trata de hacer un

trazo grueso o una deslegitimación, sino de mostrar cómo los preceptos que marcaron a estos campos de conocimiento desde sus orígenes disciplinarios (cf. Wallerstein, 2006) se han filtrado como sentido común compartido de manera ubicua y opaca. De hecho, al estar asociados con las bases disciplinarias, estos principios, cuando no se muestran, pueden llegar a tener un efecto prescriptivo y supresivo hacia cualquier intento de innovación o de crítica. En suma, el status epistemológico de la etnografía pasa precisamente por lograr una *mirada epistémica* (cf. Foucault, [1969] 1979) como forma de exteriorización de la cultura del analista. En este caso, se trata de la cultura del eurocentrismo y del neocolonialismo como modelo retórico que rige al conocimiento institucionalizado. En tal sentido, aún queda mucho por decir sobre el valor deconstructivo de la etnografía, aún más desde las historias de los sistemas multiétnicos de las fronteras del orden global.

Siglas utilizadas

AGI: Archivo General de Indias, Sevilla.

AGN: Archivo General de la Nación, Caracas.

Fuentes documentales inéditas

AGI, Caracas, 159-164. Expedientes relativos a la Visita de Luis de Chávez y Mendoza a los pueblos de indios de la Provincia de Cumaná en 1783. Años de 1783 y 1784.

AGI; Caracas, 169: Testimonio de los autos relativos a la representación del Padre Fray Silvestre de Zaragoza hecha a S.M. sobre los Yndios del pueblos de Caripe en la Provincia de Cumaná. 12 de enero de 1788. 113 folios.

AGI, Santo Domingo, 189: Expediente de cartas e informes, dirigidos al gobernador de Cumaná y al Consejo de Indias, en los que se pide una entrada armada a las poblaciones indígenas de Paria. Se incluyen informes sobre entradas a los ríos Tigre y Guanipa, sobre negociaciones con los caciques de Paria, sobre las cimarroneras Chaima de Paria y sobre el comercio con los franceses de las Antillas Menores. Año de 1696. 24 folios.

AGI, Santo Domingo, 590: 29-12-1734: Certificación del Consejo de Indias ante El Rey, dando cuenta de las negociaciones del gobernador de Cumaná, Carlos Sucre, con los caciques del Golfo de Paria y del río Orinoco. 5 folios.

- AGI, Santo Domingo, 606: 01-01-1736: Carta de Carlos Sucre, gobernador de Cumaná, al Consejo de Indias, informando sobre la fundación de la misión de San Carlos Borromeo de Amacuro, en la península de Paria. 4 folios.
- AGI, Santo Domingo, 632 02-05-1736: Carta de Fray Juan de Lóngares, prefecto de la misión de los Capuchinos aragoneses en Cumaná, al Consejo de Indias sobre las entradas armadas realizadas por el Marqués de San Felipe y Santiago contra los indígenas de la Serranía de Punceres y sobre la fundación de una nueva misión en el sitio de Caratal. 22 folios.
- AGI, Santo Domingo, 632: 01-03-1725: Carta del sargento mayor, Cristobal Félix de Guzmán, al Rey, informando sobre sus acciones mientras fue gobernador del la isla de Trinidad, sobre las relaciones entre Caribes y holandeses y sobre el proyecto de fundar una ciudad de españoles en el río Guarapiche.
- AGI, Santo Domingo, 632: 08-03-1736: Informe del Marqués de San Felipe y Santiago al Rey, sobre las entradas de reducción en el Golfo de Paria y la Serranía Punceres contra los indígenas que allí habitan. 4 folios.
- AGI, Santo Domingo, 632: 23-03-1735: Carta del gobernador de Cumaná, Carlos Sucre, al Consejo de Indias informado sobre las negociaciones con los caciques del Orinoco. 6 folios.
- AGI, Santo Domingo, 641: 08-11-1663: Real Cédula en la que se ordena el traslado de familias de españoles a las misiones de Píritu a fin de ayudar a los misioneros con la reducción de los indígenas de esa región. 1 folio.
- AGI, Santo Domingo, 641: 24-09-1659: Real Cédula donde se emiten instrucciones sobre el poblamiento de la Provincia de Nueva Barcelona y sobre la asistencia a los misioneros para la reducción de los indígenas que la poblaban. 5 folios.
- AGI, Santo Domingo, 641: 26-03-1690: Carta de Fray Antonio de Torrelacarcel al Consejo de Indias sobre la fundación de un pueblo de españoles y sobre las relaciones entre los Caribes y los franceses de las Antillas. 2 folios.
- AGI, Santo Domingo, 641: 26-04-1695: Informe de Andrés Blanco al gobernador de Cumaná, sobre su entrada en búsqueda de ganado vacuno a los Llanos, la persecución de Caribes y su encuentro con los indígenas del río Tigre. Fechado el 26 de abril de 1695. AGI, Santo Domingo, 641. 2 folios y su vuelto.

- AGI, Santo Domingo, 641: 31-10-1656: Carta de Fray Lorenzo de Magallón, capuchino, al Consejo de Indias sobre el estado de la Provincia de Nueva Barcelona y sobre las relaciones de los indígenas Cumanagotos, Chacopatas, Píritus, Palenques con los holandeses y sobre la explotación de las salinas del río Unare. 2 folios.
- AGI, Santo Domingo, 642: 16-08-1712: Informe de fray Pablo de Godojos al Consejo de Indias, en el que describe el traslado de los habitantes de la misión de Santa Isabel de Paria a la misión de San Francisco de Chacaracuar e incluye los padrones generales de ambos pueblos. 16 de agosto de 1712. 21 folios y su vuelto.
- AGI, Santo Domingo, 642: 20-03-1704: Informe del Gobernador de Cumaná, José Ramírez de Arellano sobre la organización de entradas de reducción de los indígenas que habitaban en el perímetro de las misiones de Píritu. 10 folios.
- AGI, Santo Domingo, 643: 15-04-1730: Carta del Obispo de Puerto Rico al Consejo de Indias sobre el estado de las misiones de los capuchinos aragoneses en Cumaná, sobre la falta de misioneros y sobre las largas distancias entre ellas. 4 folios.
- AGN, Indígenas, Tomo 4. Expediente de cartas e informes de varios autores sobre la liberación de tributos a los habitantes del pueblo de Caripe, a fin de emplearlos como guías en las reducciones de los indígenas de los caños del Delta del Orinoco. Se describe la situación de las misiones de los Llanos orientales, la costa de Paria y las reducciones realizadas desde la provincia de Guayana. Años 1785-1798. Tomo 4, folios 222-305v.
- AGN, Sec. Traslados. Col. Cumaná, Tomo 4. Doc. 4, folios 75-128: Visita del Oidor Luis de Chávez y Mendoza a las misiones de Parire, Cachipo, Cari, Tabaro, Múcuras y Quiamare. Año de 1783.
- AGN, Sección Traslados, Colección Cumaná, Tomo 52. Informes y expedientes acerca de la visita del gobernador de Cumaná Don José Diguja Villagomez a los pueblos de indios de la provincia de Cumaná. Año de 1761.
- AGN, Sección Traslados, Colección Cumaná, Tomo 80: Residencia al gobernador de Cumaná, Don Diego de Arroyo Daza, por Juan Ramos. Interrogatorios donde se trató la guerra a los Caribes y a esclavos rebeldes. 26 de agosto de 1626.

Fuentes documentales publicadas

- AGI, Caracas, 164: 1783. Expediente de la Visita del oidor, Luis de Chávez y Mendoza al pueblo de Curatequiche, en 1783. Burguera, Magaly (1985). *Instituciones de comunidad: Provincia de Cumaná, 1700-1828* (Vol. 36). Academia Nacional de la Historia. Caracas, p. 150.
- AGI, Caracas, 184: 21-12-1757. El Prefecto de la misión de Cumaná, P. Angel de Albalate, expone al Rey como no se había podido llevar a cabo la restauración temporal y espiritual de los pueblos de doctrina, devueltos a los Capuchinos en 1753, a causa de las contradicciones y oposiciones de los corregidores, y pide se cumplan, bajo severos castigos, las disposiciones dadas y que cita en su exposición. Santa María de los Ángeles, 21 de diciembre de 1757. En Carrocera, Buenaventura (1968): *Misión de los Capuchinos en Cumaná*. Tomo III. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 217-232.
- AGI, Santo Domingo, 576: 15-11-1730. Estado de las misiones de los Capuchinos en Cumaná y pueblos de doctrina por ellos fundados, dado por el obispo de Puerto Rico, D. Fr. Sebastián Pizarro, después de la visita pastoral, Cumaná, 15 de Noviembre de 1730. En Carrocera, Buenaventura (1968): *Misión de los Capuchinos en Cumaná*. Tomo II. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 413-424.
- AGI, Santo Domingo, 624, 16-04-1745. Relación de la visita del gobernador de Cumaná, D. Gregorio Espinoza de los Monteros, a los pueblos de doctrina, fundados por los Capuchinos en aquella provincia y ahora a cargo de clérigos seculares, y también a las misiones de los citados religiosos. 19 de febrero-16 de abril de 1745. En Carrocera, Buenaventura (1968): *Misión de los Capuchinos en Cumaná*. Tomo III. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 124-154.
- AGI, Santo Domingo, 639, 29-09-1701. Relación del P. Matías Ruíz Blanco sobre los antecedentes de la conquista de la Nueva Andalucía, estado y necesidades de las Misiones de Píritu, presentada a S.M. 29 de septiembre de 1701. En Gómez Canedo, Lino (1967): *Las misiones de Píritu. Documentos para su historia*. Tomo I. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 110-125.
- AGI, Santo Domingo, 639, 02-12-1700. Ordenanzas para los pueblos de las Misiones de la provincia del Píritu, que están a cargo de los religiosos franciscanos de la Observancia, 02 de diciembre de 1700. Gobernador José Ramírez de Arellano. En Gómez Canedo, Lino (1967): *Las misiones de Píritu*.

Documentos para su historia. Tomo I. Caracas, Academia Nacional de la Historia, pp. 126-147.

AGI, Santo Domingo, 641: 06-12-1647. El obispo de Puerto Rico, Fray Damián López de Haro, remite al Rey (Margarita, 06 de diciembre de 1647) otro memorial del capitán Francisco Rodríguez Leite (Nueva Barcelona, 27 de junio de 1647) sobre la pacificación y evangelización de los indios de aquellas provincias. AGI, Santo Domingo, 623: 27 de junio de 1647. En Gómez Canedo, Lino (1967): *Las misiones de Píritu. Documentos para su historia*. Tomo I. Caracas, Academia Nacional de la Historia, pp. 61-69.

AGI, Santo Domingo, 641: 11-12-1656: Consulta dada a S.M. por el Consejo de Indias (Madrid, 11 diciembre de 1656) sobre la vuelta de los misioneros capuchinos a la conversión de los indios Cumanagotos. Madrid, 11 de diciembre de 1656. En Gómez Canedo, Lino (1967): *Las misiones de Píritu. Documentos para su historia*. Tomo I. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 71-88.

AGI, Santo Domingo, 642: 11-01-1713. Informe del Obispo de Puerto Rico, comunicando al Rey la erección de doctrinas en la misión de Cumaná, las necesidades de la misma y los remedios que él juzga oportuno aplicar. Pueblo de Mariguitar, 11 de enero de 1713. En Carrocera, Buenaventura (1968): *Misión de los Capuchinos en Cumaná*. Tomo II. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 349-352.

AGI, Santo Domingo, 644: 31-05-1752. Acuerdo de los religiosos capuchinos de la misión de Cumaná, Fray Antonio de Catalayud, Fray Antonio de Belchite y Fray Miguel de Vivel, sobre la restitución a los mismos de los pueblos por ellos fundados en la mencionada provincia y que estaban al cuidado de los sacerdotes seculares. Santa María de los Ángeles, 31 de mayo de 1752. En Carrocera, Buenaventura (1968): *Misión de los Capuchinos en Cumaná*. Tomo III. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 173-194.

AGI, Santo Domingo, 705: 03-06-1735. Documentos en que, después de alegar la cédula (20 de enero 1657) y cabildo de la ciudad de Cumaná (3 de febrero de 1658) por el que se señaló territorio misional en aquella provincia a los Capuchinos, se prueba el derecho que a éstos les asistía de evangelizar los indios de la nación Paria, Martín Pellón y Palacio, Cumaná, 03 de junio de 1735. En Carrocera, Buenaventura (1968): *Misión de los Capuchinos en Cumaná*. Tomo III. Caracas, Academia Nacional de la Historia, p.p. 13-23.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, P. ([1581] 1950). *Historia de Venezuela*. Tomo I. Madrid: Maestre.
- Amodio, E. (1991). Relaciones interétnicas en el Caribe indígena: Una reconstrucción a partir de los primeros testimonios europeos. *Revista de Indias*, 51(193), pp. 571-606.
- Amodio, E. (1998). Los caníbales mutantes. Etapas de transformación étnica de los Caribes durante la época colonial. *Boletín Americanista*, 9, pp. 8-29.
- Arvelo Jiménez, N., F. Morales y H. Biord. (1989). Repensando la historia del Orinoco. *Revista de Antropología*, 5, pp. 155-174.
- Augé, M. (1996). *Hacia una Antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Balandier, G. (1993). La aprehensión del otro: Antropología desde fuera y Antropología desde dentro. *Revista de Occidente*, 140, pp. 35-42.
- Boomert, A. (2000). *Trinidad, Tobago, and the Lower Orinoco interaction sphere: an archaeological/ethnohistorical study*. Leiden: Universidad de Leiden.
- Burguera, M. (1985). *Instituciones de comunidad: Provincia de Cumaná, 1700-1828* (Vol. 36). Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Butt-Colson, A. (1973). Inter-tribal trade in the Guiana Highlands. *Antropológica*, 34, pp. 5-70.
- Butt-Colson, A. (1983-1984). The spatial component in the political structure of the Carib speakers of the Guiana Highlands: Kapon and Pemon. *Antropológica*, 59-62, pp. 73-124.
- Carrocera, B. (1968). *Misión de los capuchinos en Cumaná*. III tomos. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Casanova, J. (1991). *La Historia Social y los historiadores*. Barcelona: Crítica.
- Caulín, Antonio ([1779] 1966). *Historia de la Nueva Andalucía*. Tomos I y II. Caracas: Academia Nacional de la Historia.

- Chukwudi Eze, E. (2001). El color de la razón: la idea de 'raza' en la Antropología de Kant. En W. Mignolo, Walter (comp.), *Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo* (pp. 201-253). Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Civrieux, M. (1980). Los Cumanagoto y sus vecinos. En A. Butt Colson (Editora), *Los Aborígenes de Venezuela. Etnología Antigua*. Tomo I. (pp. 27-240) Caracas: Fundación La Salle de Ciencias Naturales. Instituto Caribe de Sociología y Antropología.
- Clifford, James ([1983] 1991) Sobre la autoridad etnográfica. En C. Reynoso (comp.), *El surgimiento de la Antropología posmoderna* (pp. 141-170). México D.F.: Gedisa.
- Comaroff, J. y J. Comaroff (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Boulder: Westview Press.
- Coppens, Walter (1971). Las relaciones comerciales de los Yekuana del Caura-Paragua. *Antropológica*, 30, pp. 28-59.
- Coronil, F. (2002). *El Estado mágico. Naturaleza, dinero y modernidad en Venezuela*. Caracas: Nueva Sociedad, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.
- Dreyfus, S. (1983-1984). Historical and political anthropological inter-connections: the multilingual indigenous polity of the «Carib» Islands and Mainland Coast from the 16th to the 18th century. *Antropológica*, 59-62, pp. 39-56.
- Duin, R. (2009). *Wayana Socio-Political Landscapes: Multi-Scalar Regionality and Temporality in Guiana*. PhD dissertation. Gainesville: University of Florida. .
- Dussel, E. (2000). Europa, modernidad y eurocentrismo. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas* (p.p. 41-52). Caracas: UNESCO/FACES-UCV.
- Fabian, J. (1983). *Time and the Other. How Anthropology makes its object*. Nueva York: Columbia University Press.
- Foucault, M. ([1969] 1979). *La Arqueología del saber*. México D.F.: Siglo XXI.

- Gaboriau, M. (1969). Antropología estructural e Historia. En VV. AA., *Estructuralismo e Historia* (pp. 51-110). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Garzón Valdés, E. (1997). El problema ético de las minorías étnicas. En L. Olivé (comp.), *Ética y diversidad cultural* (pp. 31-57). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Gassón, R. (1996). La evolución del intercambio a larga distancia en el Nororiente de Suramérica: Bienes de intercambio y poder político en una perspectiva diacrónica. En C. Langebaek y F. Cardenas-Arroyo (eds.), *Caciques, intercambio y poder: interacción regional en el área intermedia de las Américas* (pp. 133-154). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Gassón, R. (2000). Quiripas and mostacillas: the evolution of shell beads as a medium of exchange in Northern South America. *Ethnohistory*, 47(3-4), pp. 581-610.
- Gassón, R. (2002). Orinoquia: The Archaeology of the Orinoco River Basin. *Journal of World Prehistory*, 16(3), pp. 237-311.
- Gassón, R. (2003). Ceremonial feasting in the Colombian and Venezuelan Llanos. Some remarks on its sociopolitical and historical significance. En N. Whitehead (ed.): *Histories and Historicities in Amazonia* (pp. 179-202). Lincoln/London: University of Nebraska Press.
- Geertz, C. (1992). Historia y Antropología. *Revista de Occidente*, 137, pp. 55-74.
- Geertz, C. ([1973] 1996). *La interpretación de las culturas*. Séptima edición en español. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (1983). Señales. Raíces de un paradigma indiciario. En A. Gargani (ed.), *La crisis de la razón* (pp. 55-99). México D.F.: Siglo XXI.
- Gómez Canedo, L. (1967). *Las misiones de Píritu. Documentos para su Historia*. Tomo I y II. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- González Oropeza, H. (1985). *Historia del estado Monagas*. Maturín: Biblioteca de temas y autores monagenses.
- Kuper, Adam ([1999] 2001). *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.

- Le Goff, J. (1991). *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona: Paidós.
- Lévi-Strauss, C. ([1958] 1969). *Antropología Estructural*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Lucena Giraldo, M. (1991). *Laboratorio tropical. La Expedición de Límites al Orinoco, 1750-1767*. Caracas: Monte Ávila Editores/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Malinowski, B. ([1922] 1973). *Los Argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Planeta-Agostini.
- Mansutti, A. (1986). Hierro, barro cocido, curare y cerbatanas. El comercio intra e interétnico entre los Uwotjuja. *Antropológica*, 65, pp. 3-75.
- Marcus, G. y M. Fisher (1986). *Anthropology as cultural critique. An experimental moment in the human sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Morales Méndez, F. (1990). *Los hombres del onoto y la macana*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Morey, R. y N. Morey (1975). Relaciones comerciales en el pasado en los llanos de Colombia y Venezuela. *Montalbán*, 4, pp. 533-565.
- Nederveen Pieterse, J. (1996). Varieties of ethnic politics and ethnicity discourse. En E. N. Wilmsen y P. McAllister (eds.), *The politics of difference: ethnic promises in a world of power*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ojer, P. (1966). *La formación del Oriente venezolano*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Pagden, A. ([1982] 1988). *La caída del hombre. El indio americano y los orígenes de la etnología comparativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pandian, J. (1985). *Anthropology and the Western Tradition Toward an Authentic Anthropology*. Long Grove: Waveland Press.

- Pelleprat, P. ([1655] 1965). *Relatos de las misiones de los padres de la Compañía de Jesús en las islas y Tierra Firme de la América meridional*. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Prato-Perelli, A. (1990). *Las Encomiendas de Nueva Andalucía en el siglo XVII*. IV tomos. Caracas: Academia Nacional de la Historia.
- Rival, L. (2002). *Trekking Through History: The Huaorani of Amazonian Ecuador*. Nueva York: Columbia University Press.
- Rosaldo, R. ([1989] 2000). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Sahlins, M. ([1985] 1997). *Islas de Historia: La muerte del capitán Cook. Metáfora, Antropología e Historia*. Tercera edición en español. Barcelona: Gedisa.
- Sapir, E. ([1921] 1975). *El lenguaje. Introducción al estudio del habla*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Taussig, M. (2002). *Chamanismo, colonialismo y el hombre salvaje: un estudio sobre el terror y la cultura*. (Trad) Hernando Valencia Goelkel. Bogotá: Editorial Norma.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Thomas, D. (1972). The indigenous trade system of Southeast Estado Bolívar, Venezuela. *Antropológica*, 33, pp. 3-37.
- Tiapa, F. (2008). Resistencia indígena e identidades fronterizas en la colonización del Oriente de Venezuela, siglos XVI-XVIII. *Antropológica*, 109, pp. 69-112.
- Tiapa, Francisco (2013). Formulación de un modelo teórico para el análisis de la estructura y transformación histórica del Sistema interétnico del Golfo de Paria durante la época colonial. Caracas: Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas.
- Wallerstein, I. (1976). *The modern World System I. Capitalist agriculture and the origins of the European World-Economy in the Sixteenth Century* Nueva York: Academic Press.

- Wallerstein, I. ([1996] 2006). *Abrir las Ciencias Sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Whitehead, N. (1988). *Lords of the tiger spirit. A History of the Caribs in Colonial Venezuela and Guyana. 1498-1820*. Dordrecht/Leiden: Royal Institute of Linguistics and Anthropology, Caribbean Studies Series.
- Whorf, B. L. ([1956] 1971). *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona: Barral editores.
- Zent, S. (2009). The political ecology of ethnic frontiers and relations among the Piaroa of the middle Orinoco. En M. Alexades (ed.) *Mobility and Migration in Indigenous Amazonia* (pp- 167-194). Londres: Berghahn Books:.
- Zucchi, A. y R. Gassón (2002). Elementos para una interpretación alternativa de los circuitos de intercambio indígena en los llanos de Venezuela y Colombia durante los siglos XVI y XVIII. *Arqueología del Área Intermedia*, 4, pp. 65-87.

Página intencionadamente en blanco.



DONNA IMPEGNATA A LIVELLO CIVILE E CULTURALE: DORA D'ISTRIA LA VOCE DI UNA INTELLETTUALE FUORI DAL CORO

Woman Involved on a Civil and Cultural Level: Dora d'Istria the Voice of an Intellectual Outside the Box

Vittoria Bosna

vittoria.bosna@uniba.it

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro». Italia

Fecha de recepción: 02/03/2019

Fecha de aceptación: 01/07/2019

Abstract: Elena Ghika, conosciuta con il nome d'arte di Dora d'Istria, donna istruita ed erudita, si inserisce nel dibattito sulla emancipazione civile e culturale femminile in atto nel corso del XIX secolo. Pronta a difendere i suoi diritti e quelli delle altre donne, propone come soluzione la diffusione dell'istruzione.

La stessa Dora, sostenne che l'origine della disuguaglianza tra uomo e donna non era di natura biologica, ma di natura sociale. Quindi dipendeva da una tradizione culturale secondo cui le donne non dovessero istruirsi. Tutto questo aveva causato l'esclusione dalla politica delle donne e consentito l'emergere di false opinioni in merito alla loro inferiorità naturale. Un comportamento così ostile verso le donne Dora lo aveva notato in strutture tradizionali, il vero problema era liberare la società dagli antichi stereotipi riguardanti i ruoli femminili e quelli maschili.

Utilizzando fonti storiografiche, articoli e documenti d'archivio, la ricerca è volta a sottolineare l'importante ruolo che l'intellettuale rumena ebbe nel panorama europeo come scrittrice e donna impegnata in politica. L'obiettivo del lavoro è ricostruire il suo pensiero sulle donne attraverso le sue opere e i suoi contatti con gli intellettuali del tempo che apprezzarono in lei il pensiero sia politico che pedagogico.

Parole chiave: donna; istruzione; stereotipi; società; cultura femminile.

Abstract: Elena Ghika, known by the artistic name of Dora d'Istria, educated and erudite woman, is part of the debate on the female civil and cultural emancipation that took place during the nineteenth century. Ready to defend her rights and those of other women, she proposes as a solution the spread of education.

Dora herself argued that the origin of inequality between men and women was not biological in nature but social in nature. So it depended on a cultural tradition that women did not have to educate themselves. All this had caused exclusion from women's politics and allowed the emergence of false opinions about their natural inferiority. Such hostile behavior towards women Dora had noted in traditional structures, the real problem was to free society from the ancient stereotypes about female and male roles.

Using historiographical sources, articles and archival documents, the research aims to underline the important role that the Romanian intellectual played in the European scene as a writer and a woman involved in politics. The aim of the work is to reconstruct his thoughts on women through his works and his contacts with intellectuals of the time who appreciated both political and pedagogical thought in her.

Keywords: woman; education; stereotypes; society; female culture.

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. La riflessione di Dora d'Istria sulla questione femminile. 3. Dora d'Istria in difesa del popolo Albanese. 4. Conclusioni. 5. Riferimenti bibliografici.

1. INTRODUZIONE

Nell'ampio dibattito che si stava aprendo in merito alla questione femminile nel coso del XIX secolo nell'area dell'Europa orientale, è d'obbligo un approfondimento della La principessa Elena Ghika, in arte Dora d'Istria, tra le donne più rinomate del XIX secolo. Scrittrice, scienziata, pubblicista, patriota e diplomatica, nonché sostenitrice della emancipazione femminile¹.

Dora d'Istria, si inserisce nel panorama europeo con le sue idee innovative in merito all'educazione, sottolineando quanto fosse importante l'educazione morale del popolo attraverso l'educazione familiare. Usando lo pseudonimo Dora d'Istria² scrisse molti articoli in riviste europee, sottolineando in questo modo la sua cultura aperta, cosmopolita e tollerante.

La donna consacrò la sua vita all'attività intellettuale, scrisse molti testi, intrattenne molte relazioni epistolari con intellettuali di cultura *arbëreshë* (...) come Demetrio Camarda, uno dei primi attivisti del movimento culturale degli albanesi d'Italia, che le dedicò una raccolta di poesie dal titolo «A Dora d'Istria. Gli albanesi»³. Un'ulteriore manifestazione di stima per la donna, per via della sua cultura e del

¹ *Elena Gjika* Koltsova-Massalskaya, conosciuta con lo pseudonimo di Dora d'Istria (Bucarest, 22 gennaio 1828 – Firenze, 17 novembre 1888), romena di nascita, con origini albanesi, italiana per acquisizione, esponente del Romanticismo e del femminismo.

² La ragione di questo pseudonimo era di natura nazionalista, infatti il suo nome d'arte sintetizzava il forte legame con la propria terra. Con il nome Dora D'Istria si riferiva a Dora dell'Istro, cioè il Danubio, il fiume che attraversa la Romania dopo aver percorso altre terre europee, dai monti tedeschi al Mar Nero. Un fiume che univa molti popoli diversi per storia, politica, religione e per la lingua.

³ «A Dora D'Istria. Gli albanesi» è una raccolta di poesie di Demetrio Camarda, pubblicata a Livorno.

suo spiccato senso critico, venne mostrato da Angelo de Gubernatis, un letterato, orientalista, professore di sanscrito presso l'università di Firenze.

E' stata apprezzata da molti suoi contemporanei, ma anche da autori della prima metà del Novecento, credo proprio che tali apprezzamenti provenissero dalla sua straordinaria abilità da intellettuale consumata. Si legge che la sua perfetta conoscenza di varie lingue come: il russo, il greco, l'albanese, il romeno (sua lingua madre), la collocarono in posizioni privilegiate⁴. Anzi, pur essendo una donna, le sue abilità di scrittrice vennero comunque riconosciute da molti tra intellettuali e politici.

Ebbe l'opportunità di compiere molti viaggi, di osservare i comportamenti esteriori delle donne sia d'Europa che di altri continenti, confrontò le loro culture e tradizioni, nonché la condizione delle donne di fronte alla legge. Proprio durante questi suoi innumerevoli viaggi Dora D'Istria riuscì a scoprire l'universo femminile, presentando nelle sue opere i vari particolari femminili, dall'aspetto esteriore ai comportamenti.

2. LA RIFLESSIONE DI DORA D'ISTRIA SULLA QUESTIONE FEMMINILE

Elena Ghika, è stata una donna molto erudita, conosceva perfettamente il francese, l'inglese, il tedesco, il russo, il greco antico e quello moderno, l'albanese ed , ovviamente il rumeno, essendo la lingua della sua madrepatria. Usando lo pseudonimo di Dora d'Istria, scrisse parecchio, lasciandosi forse ispirare dai numerosi viaggi che ebbe la possibilità di compiere in Europa e non solo. Toccò argomenti di varia natura come la storia, la letteratura, la filosofia, al religione, le tradizioni popolari e i problemi sociali, ma ebbe sempre uno occhio particolare per le problematiche femminili⁵. Infatti, da esponente del Romanticismo e del Femminismo nell'Europa orientale, venne osservata e valutata con attenzione dai suoi contemporanei, nonché rispettata da molti intellettuali tra cui Paolo Mantegazza (Pommier, 1863; Yriarte, 1870; Cecchetti, 1868; Buloz, 1875). L'antropologo non solo la descrisse come «una delle menti più lucide e più intelligenti d'Europa», ma anche come «Un corpo tutto venustà, un cuor tutto grazia e nobiltà, una mente d'artista e di pensatore son tre cose rare a trovarsi, anche da sole, ma messe insieme formano un miracolo della fortuna; e questo miracolo ha saputo compiere la natura spargendo tutte quelle grandi e diverse virtù sopra un solo nome, quello di Elena Ghika, che diede poi a se stessa nel mondo della letteratura il secondo e più noto battesimo di Dora d'Istria»⁶.

⁴ Per approfondimenti in merito alla cultura femminile si veda: Cagnolati, Covato (a cura di), 2016.

⁵ Cfr. Rossi (a cura di), 1998.

⁶ Cfr. Questa (s. d.).

Scrisse sulle donne e per le donne, un esempio è rappresentato da «*Les femmes en Orient*», e tante altre opere⁷. Riuscì nell'intento di mettere a confronto culture e tradizioni differenti, perché a suo parere, fare riferimenti alla cultura di un paese significava valorizzarne le radici e le tradizioni.

Nell'opera *Les femmes en Orient e Des femmes par une femme* condusse determinati studi sulla condizione femminile in Europa orientale e occidentale. Una vera e propria storia delle donne *ante litteram*, nelle quali sono contenute un gran numero di informazioni sulle condizioni civili e sulle occupazioni delle donne del tempo.

Si partì dall'importanza dell'educazione, ai fini della loro missione di mogli, madri e istruttrici dei propri figli ai diritti civili e politici.

Un ulteriore compito che Dora d'Istria attribuì alle donne era la loro capacità di sensibilizzare in favore della pace. Da fervente sostenitrice degli ideali di libertà e di progresso dei popoli si schierò in favore della democrazia, in difesa dei più deboli ed oppressi. Un progetto strettamente collegato agli «ideali del Risorgimento che si tradusse nel riconoscimento dell'uguale dignità per tutti, in cui alle donne, educate per educare, si chiedeva l'impegno nel loro ruolo per contribuire a far diventare grande il proprio popolo» (Fidanzia, 2013, p. 94). A suo parere un modello da seguire era quello svizzero, l'unico paese d'Europa con un governo repubblicano.

In modo particolare in Italia, dopo le varie rivoluzioni curate dalle donne per ottenere maggiori diritti ad istruirsi, ci sono molti esempi di laureate, si veda Lidia Poet la prima donna laureata in Giurisprudenza a Firenze, Sibilla Aleramo scrittrice molto attenta ai temi femminili. La scrittura offriva sostanzialmente modelli in cui potersi immedesimare, un modello per le donne italiane (cfr. Soldani, 1991).

Da donna si espresse con forza anche per la difesa delle posizioni inerenti la condizione femminile nelle varie aree europee, diverse per cultura e tradizioni, dalle condizioni materiali, morali, sociali, politiche, giuridiche ed economiche. Così proprio nell'opera *Les femmes en Orient*, scrisse una disamina ragionata sulla condizione femminile (d'Istria, 1859).

Analizzando il suo pensiero femminista si può notare come la donna riuscì non solo ad analizzare la condizione femminile a quell'epoca, ma pensò anche ad alcuni rimedi da adottare per rendere meno restrittiva la condizione della donna. Dimostrò l'importanza della educazione per le donne nel processo del progresso storico universale. Si può desumere che non è stato casuale l'interesse del giurista Carlo Francesco Gabba che proprio in quegli anni pubblicò «La questione femminile e la principessa Dora d'Istria» negli anni del dibattito sulla «riforma del Codice civile italiano» (Gabba, 1880), dei progetti per illuminare l'opinione parlamentare

⁷ Si consulti: d'Istria, 1859; 1865; 1871; 1872; Osman-Bey, 1883.

ed extraparlamentare sui bisogni delle donne, sulle ingiuste esclusioni, quando la donna era una parentesi nel Codice civile⁸.

L'intellettuale inventò la parola emancipazione, una parola per cui si è molto abusato e per la quale spesso sono stati diminuiti l'importanza ed il rispetto dovuti alla missione della donna. L'obiettivo principale di una donna è proprio quello di ridare vita e colore ad immagini sfocate dal passato, di riportare nitore alle tinte sbiadite.

Ella, per esempio, testimoniò su alcuni aspetti di vita delle donne albanesi per quanto riguardava la loro appartenenza alla vita politica del loro paese e del loro impegno in questioni di pace nei casi in cui era necessaria una conciliazione e definì gli albanesi come «i migliori soldati in oriente». Allo stesso livello dei vicini serbi, divisi tra tre confessioni religiose, cattolica, ortodossa musulmana (d'Istria, 1865, p. 268).

L'autrice continuò le sue osservazioni sul Paese delle aquile, dividendolo in quattro regioni, ognuna con caratteristiche socio-culturali distinte e nelle quali la condizione della donna cambiava in modo considerevole. Per esempio, in Mirdita, i monaci cattolici ispirarono nelle donne un fervente spirito anti-scismatico. Nella regione settentrionale, «dall'età di sedici anni le donne mirdite marciavano con delle pistole alle cinture, scortate da certi mastini che gli antichi chiamavano molossi. Svelte e fiere, estranee a ogni piacere» (d'Istria, 1865, p. 268). Invece, per descrivere le caratteristiche delle donne Tosk, nel Sud del Paese e per parlare del «loro carattere e della loro influenza», narrava le gesta della famiglia di Alì Paschà, che avrebbe «inondato la sua patria di torrenti di sangue e al tempo stesso di prodigi di eroismo». «Tutte le considerazioni che potremmo fare sulle donne musulmane dell'Albania sarebbero insignificanti comparate alla vita di Khamko e di sua figlia Käinitza», madre e sorella del regnante (Ivi, 1865, pp. 271-272).

Il racconto continuava in questo modo: «Ed ecco che Khamko, morto il marito, riesce a organizzare e raccogliere attorno a sé un piccolo esercito per combattere le popolazioni confinanti. Sconfitta e imprigionata insieme alla figlia nella prigione di Gardiki, coverà la vendetta e instillerà nel cuore del figlio lo stesso sentimento, in seguito accompagnato nelle velleità di conquista dalla sorella Käinitza (o Chäinitza), che nel frattempo per seguirlo aveva abbandonato il marito». Le gesta delle donne albanesi in battaglia, forti e valorose, determinate e combattive, percorrono tutta l'opera di Dora D'Istria, da Nord a Sud, dalla Mirdita alla Djamouria, dalla Toska alla Liapouria «Sobrio, sveglio, intelligente, senza piacere per lo studio e considerazione per l'agricoltura, l'Albanese è prima di tutto soldato» (Ivi, 1865, p. 328).

La sua descrizione è concentrata sulla condizione delle donne, dal punto di vista delle tradizioni e della cultura delle due metà del continente europeo, compresa la Romania, la Bulgaria e l'Albania. Per questo suo interessamento ricevette l'approvazione anche dal generale Giuseppe Garibaldi il quale la chiamò «un eroe, sorella,

⁸ Cfr, Borgia, 2014.

un'anima volta ai più alti ideali» (Mondolfo, 1959). L'eroe dei due mondi, era convinto che le donne avessero un ruolo importante nel processo di emancipazione delle nazionalità oppresse e nella lotta al dispotismo e alla superstizione.

Analoghe considerazioni sulla necessità dell'educazione femminile vennero avanzate da una serie di intellettuali e politici italiani nello stesso periodo, uno fra i tanti è stato Salvatore Morelli con la sua numerosa azione letteraria e politica in favore delle donne, appoggiato da Giuseppe Mazzini e da Stuart Mill⁹.

Poi ci furono le azioni condotte dalle contadine russe che erano tenute in uno stato di completa ignoranza (D'Alessandri, 2007, p. 223). Dora difese tutte le donne, poiché era convinta che avrebbero dovuto coordinarsi fra loro per opporre resistenza ad ogni tipo di guerra, impegnandosi in modo concreto per la pace. Toccava alle madri, quindi alle donne, far sviluppare nei propri figli un profondo spirito di fratellanza fra tutti gli uomini.

Sostanzialmente, Dora d'Istria è stata una valida mediatrice fra gli italo-albanesi, i greci e gli italiani in vista di una soluzione complessiva della questione d'Oriente e di quella italiana, tale funzione di mediazione venne svolta nel corso dell'Ottocento proprio dagli intellettuali citati, nonché dai viaggiatori.

Ha «precorso di un secolo le idee sull'educazione femminile», come ha ben sottolineato Roberta Fidanzia, idee che si sono poste in una via alternativa sia al discorso della emancipazione intesa in modo sbagliato, sia sull'obbligata ignoranza (Fidanzia, 2013, p. 95).

Queste idee conducono «alla vera schiavitù della donna (...) Fino ad ora, purtroppo, non solo da noi, ma come risulta dalle osservazioni della nostra scrittrice, si è coltivata più la debolezza che la forza della donna, sempre soggetta, sempre schiava. (...) Oggi, finalmente, si è compreso che per la donna è necessaria l'istruzione per se stessa, per l'educazione dei figli propri e per quelli degli altri, che possono venire affidati alle sue cure e al suo appoggio morale e intellettuale. (...) L'amore nella donna è più profondo che nell'uomo, ed assume quella parte importante che anima la donna stessa e che importa tutte le opere della sua vita» (Santi, 1917, pp. 22-23).

3. DORA D'ISTRIA IN DIFESA DEL POPOLO ALBANESE

Dora d'Istria è conosciuta per la sua intraprendenza, cultura e per lo sguardo attento ed aperto, tipico di chi è abituato a viaggiare, guardandosi intorno, cogliendo i vari aspetti delle culture che incontra. Se per un verso rimase affascinata dalle cose più belle che vide, per esempio in Italia, in Liguria, per altri aspetti si innamorò anche dei paesaggi rurali, perché come si è già detto ella osservava le tradizioni le questioni sociali, facendo riferimento ai popoli ed alle donne, al loro ruolo nella

⁹ Su questo argomento si consulti: Bosna, 2013.

società, alla loro libertà. Si soffermò a studiare le donne albanesi, il loro ingegno, ma anche le loro difficoltà di libera espressione.

In merito a questo problema sociale si scontarono riformisti propensi ad un riscatto sia morale che civile delle donne ai fini di poter operare una modernizzazione del Paese, mentre erano di parere opposto i conservatori, secondo i quali la donna doveva rimanere subordinata all'uomo. L'Albania si mostrò divisa in due parti anche da questo punto di vista. Così nel libro *Les femmes en Orient*, si parlò di un possibile miglioramento attraverso l'introduzione dell'istruzione femminile di cui, probabilmente, la d'Istria si rese unica rappresentante nel contesto del dibattito emancipazionista dell'epoca.

D'Alessandri scrive che «quella albanese è la terza nazionalità balcanica alla quale Dora d'Istria dedicò maggiore attenzione» (D'Alessandri, 2007, p. 181). La nobile donna infatti, da coraggiosa sostenitrice della causa albanese per via della sua discendenza paterna, volle sensibilizzare le altre popolazioni a tale causa, visto il momento di particolare difficoltà per una nazione ancora sotto l'occupazione dell'Impero ottomano (Ibidem, p. 181). In quella situazione gli intellettuali di origine europea e gli *arbëreshe*, ovvero gli italo – albanesi, ebbero un ruolo importante.

Non è un caso che Demetrio Camarda¹⁰, uno dei primi attivisti del movimento culturale degli albanesi d'Italia, nel 1870 presentasse una raccolta di poesie dal titolo «A Dora d'Istria. Gli albanesi» (Greco, 1875, pp. 73-74). Camarda, è rinomato anche per il suo impegno di linguista di cui diede ampia dimostrazione nel tempo e di cui non si può non citare il saggio dal titolo *l'Alfabeto generale epirotico* (1869), nel quale lanciò l'idea di un alfabeto comune, in aggiunta ad uno studio sulla principessa dal titolo «A Dora d'Istria». In parallelo aveva anche molta stima anche per Geronimo De Rada¹¹, altro intellettuale *arbëreshe*¹², con cui la donna era in contatto. Ella scrisse: «Egregio e caro signor Geronimo, la mia onorata Patria è l'Arbëria, e ad essa apparterrò fino alla fine della mia vita...» (d'Istria, 1859-1860).

¹⁰ Demetrio Camarda, nato a Piana degli albanesi, linguista italiano di origine *arbëreshe*, è stato un importante filologo, fra i primi studiosi della linguistica albanese. Scrisse nel 1864 un saggio di grammatologia comparata sulla lingua albanese, poi scrisse un'Appendice al Saggio, nel 1866. E' rinomato per la sua raccolta di canti popolari italo-albanesi. *Sprovë e gramatologjisë krahasuese mbi gjuhën shqipe* è la prima opera scientifica di studio storico-comparativo sull'argomento.

¹¹ Geronimo De Rada, nato a San Demetrio Corone in provincia di Cosenza, ha dato lustro alla storia degli Albanesi, una minoranza linguistica storica tra le più consistenti in Italia. Per la sua molteplice attività culturale, è ritenuto «il Vate» di tutti gli Albanesi d'Albania, scrisse fra le altre nel 1886 l'opera *i Canti di Milosao (figlio del despota di Scutari)*. E' considerato il padre della letteratura *arbëreshe*, oltre che l'iniziatore della letteratura albanese moderna.

¹² Gli italo-albanesi che ebbero un ruolo fondamentale nel processo di rinascita nazionale albanese durante la Rilindja.

Questa sua attenzione ed attaccamento alla causa albanese è documentata da una fitta corrispondenza con De Rada con il quale costituì una «Associazione letteraria» ed un'«Accademia albanese». Per di più, comunicò anche l'intenzione di comporre una grammatica albanese presso la biblioteca nazionale di Firenze, perché, l'inizio del cambiamento del popolo albanese doveva compiersi attraverso l'educazione. La realizzazione di scuole in cui si parlasse la lingua nazionale, seguendo un programma scolastico che il De Rada curò con molto impegno (D'Alessandri, 2006).

Si intraprese finanche la strada della scrittura giornalistica, strumento ideale per la diffusione delle notizie. Alcuni dei giornali più interessanti sono: *Shqypeja e Shqipnise* (L'albanese d'Albania), *Fiàmuri Arberit* (La bandiera dell'Albania) e del quotidiano *Shpresa Kombëtare* (La speranza nazionale) di Marigo Pozio il cui primo numero apparve a Vlora nel 1921. Compose alcuni saggi su questo popolo in cui parlò del popolo albanese e della sua eredità culturale e artistica, della ricca letteratura orale, del folclore, dei rari ed unici vestiti tradizionali di tutte le regioni albanesi. Si ricordano: «*Kombësia Shqiptare, sipas këngëve popullore*» e «*Shqiptarët e të dyja anëve të Adriatikut*» (La Nazionalità Albanese, secondo i canti popolari) e «*Gli Albanesi di entrambe le sponde dell'Adriatico*» (D'Alessandri, 2006).

Quindi, era chiaro che *l'Arbëria, come precisò Dora d'Istria in una lettera indirizzata al signor De Rada*, «era e sarebbe sempre stata la sua Patria onorata alla quale si sarebbe sentita legata fino alla fine della sua vita» (D'Alessandri, 2007).

4. CONCLUSIONI

L'impegno di Dora D'Istria è stato senza dubbio molto rilevante nella società del XIX secolo. Il suo approccio alla realtà, non solo quella delle donne, ma anche della società in genere è connotata da una indiscussa capacità di apertura verso l'altro, nei suoi elementi più concreti e nell'atto di cogliere in modo intuitivo gli aspetti particolari della realtà mettendoli in relazione con la totalità dell'essere.

Si soffermò su vari aspetti della vita tra cui quello dell'istruzione femminile, tema principale in questo lavoro. Del resto, come afferma *Sami Frashëri*

«Dare istruzione ad un uomo significa piantare un albero che fa solo ombra, mentre istruire una donna significa piantare un albero che oltre a fare ombra dà anche frutti».

Nella storia del genere umano ci sono state poche donne che si sono distinte in vari campi, e quelle che ci sono riuscite è stato per via dell'appoggio dato loro da parte di uomini famosi.

Molte donne sono rimaste nell'oscurità e sono state indicate soltanto con il nome «donna».

Dora d'Istria ha fornito indubbiamente un valido contributo al confronto di idee sulla questione femminile alimentatosi in tutta l'Europa occidentale. Mostrò

attenzione e sensibilità per la causa femminile, prestando attenzione alle differenze reali esistenti tra i diversi popoli. In questa fase della storia le donne albanesi, tra alti e i bassi, si sono distinte nelle loro attività ed impegni sociali. La scrittrice, ha passato in rassegna questi cambiamenti che rientrarono nel fenomeno di rinascita del Risorgimento albanese alimentato anche dall'impegno di donne dello stampo delle sorelle Sevasti e Parashqevi Qirjazi, nello sforzo di istruire la popolazione femminile attraverso la «Scuola delle ragazze» (Dishnica, 1997).

5. RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Ales Ballo A. e Brezzi F. (a cura di). (2001). *Il filo(sofare) di Arianna. Percorsi del pensiero femminile nel Novecento*. Milano: Mimesis.

Bosna V. (2013). *Salvatore Morelli in difesa delle donne nell'Italia risorgimentale*. Roma: Aracne.

Borcia, O. D. (2014). Dora d'Istria, messaggera della pace e dell'unione tra Oriente e occidente. *Analele Universitatii Crestine Dimitrie Cantemir, Seria Stiintele Limbii, Literaturii si Didactica predarii*, 2014-2, pp. 83-95. <http://aflls.ucdc.ro/II_2014/Otilia%20Doroteea%20Borcia%20%20Dora%20d%20Istria%20messagera%20della%20pace%20e%20dell%20unione%20tra%20oriente%20ed%20occidente.pdf>

Buloz, F. (1875). *Revue des deux mondes*. Paris.

Cagnolati A. e Covato C. (a cura di). (2016). *La scoperta del genere tra autobiografie e stili di vita*. Siviglia: Benilde.

Cecchetti, B. (1868). *Bibliografia della Principessa Elena Ghika, Dora d'Istria*. Venezia.

Cecchetti B. (1808). *Di alcune opere della principessa Dora D'Istria*. Venezia: Tipografia del commercio di Marco Visentini.

D'Alessandro A. (2007). *Il pensiero e l'opera di D'Ora d'Istria fra oriente europeo e Italia*. Roma: Istituto per la Storia di Risorgimento italiano, Gangemi ed.

D'Istria, D. (1856). *La Suisse allemande e l'ascension du Moench*. Vol. III. Paris-Genève: Cherbuliez.

- D'Istria, D. (1959). *Les femmes en Orient. La Péninsule Orientale*, 1 Vol. Zurich: Merier & Zeller.
- D'Istria, D. (1859-1860). *Les femmes en Orient*. Zurich: Meyer & Zeller (2 Voll.). Vol. 1. Cherbuliez, 1863.
- D'Istria, D. (1863). *Excursions en Roumélieet en Morée*. Zurich: Meyer et Zeller-Paris: J. Cherbuliez.
- D'Istria, D. (1865). *Des par une femme*. Paris, Lacroix: Verboeckhoven.
- D'Istria, D. (1871) *Les femmes fortes*, comédie in trois actes ed prose, pare Victorien Sardu, Michel e Levy Freres Ed., a la Librerie Nouvelle. Paris.
- D'Istria, D. (1872). *Lettre à la presidente de l'Association des dames grècques pour l'istruzione des femmes*.
- D'Istria, D. (1873). *Gli albanesi in Rumenia, Storia dei principi Ghika, nei secoli XVII, XVIII e XIX su documenti inediti degli archivi di Venezia, Vienna, Parigi, Berlino, Costantinopoli ecc.*, estratto da «Rivista europea». Firenze: Tipografia editrice dell'associazione.
- Dishnica, D. (1997). *Motrat Qiriazi*. Tiranë: Enciklopedike.
- Fidanzia R. (2013). *Dora D'Istria uno sguardo femminile sull'Ottocento. Risorgimento, Pedagogia, Politica, Condizione femminile*. Roma: Aracne, Roma.
- Gabba C. F. (1880). *Della condizione giuridica delle donne*. 2.^a ed. Torino.
- Greco O. (1875). *Bibliografia femminile italiana del XIX secolo*. Venezia: Mondovì, Tip. Gio. Issoglio.
- Mondolfo R. (1959). *Il pensiero politico nel Risorgimento italiano*. Milano: Nuova Accademia Editrice, Milano.
- Osman-Bey (Major Vladimir Andrejevich). (1883). *Les femmes en Turquie par Osman-Bey Major Vladimir Andrejevich*. Paris: Nouvell Ed.
- Pommier, A. (1863). *Madame la comtesse Dora d'Istria*. Brussels.

Questa M. (s. d.). Elena Ghika (Dora D'Istria) - Storia di una principessa romena a Firenze, negli anni immediatamente precedenti la nascita di Dino Campana. <www.campanadino.it/index.php?...dora-distria> (consultata il 24/06/2019).

Rossi, L. (a cura di). (1998). *D. d'Istria, I bagni di mare. Una principessa europea alla scoperta della Riviera*. Genova: Sagep.

Santi I. (1917). *Dora D'Istria e le sue idee intorno all'educazione della donna*. Estratto della «Rivista Pedagogica» diretta da Luigi Credaro, Anno X-Fasc, 5-6. Milano-Roma-Napoli: Società Editrice Dante Aligheri.

Soldani, S. (a cura di). (1991). *L'educazione delle donne. Scuole, modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*. Milano: F. Angeli.

Yriarte, Ch. (1870). *Portraits cosmopolites*. Paris, 1870.

Página intencionadamente en blanco.



EL CICLO EGIPCIO DE LA ETERNA REGENERACIÓN A TRAVÉS DE LA TUMBA DE NEBAMUN: SU INFLUENCIA EN LA PINTURA HISTÓRICA DE SIR LAWRENCE ALMA-TADEMA

*The Egyptian Cycle of Eternal Regeneration through the Tomb of Nebamun:
His Influence on the Historical Painting of Sir Lawrence Alma-Tadema*

María Victoria Álvarez Rodríguez

mvalvarez@usal.es

Universidad de Salamanca. España

Fecha de recepción: 28/02/2019

Fecha de aceptación: 15/05/2019

RESUMEN: Con la eclosión de Romanticismo en el continente europeo, una creciente pasión por Oriente (desde la Arabia de *Las mil y una noches* hasta la Granada nazarita, pasando por el Egipto faraónico) se dejó sentir poderosamente en el panorama de las artes y la literatura, perdurando incluso cuando el influjo de dicho movimiento ya había llegado a su fin. A medida que avanzaba la centuria, esa fascinación fue evolucionando desde una recreación histórica más caprichosa y personal hasta un profundo interés por el rigor arqueológico, algo especialmente palpable en los pintores ingleses que, en las últimas décadas de la época victoriana, sucumbieron al encanto de la temática egipcia. Uno de los mejores ejemplos es sin duda el de Sir Lawrence Alma-Tadema (1836-1912), cuya obra se caracterizó por la inclusión de ropajes, tocados, mobiliario y numerosos detalles basados en el estudio minucioso de objetos pertenecientes a la Antigüedad. En nuestro estudio nos proponemos analizar la influencia ejercida por el ciclo pictórico de la tumba de Nebamun en la producción de este artista, comparando sus cuadros ambientados en el Antiguo Egipto con los fragmentos de dicho ciclo conservados en el Museo Británico. De este modo comprobaremos hasta qué punto su pintura es deudora de ellos, tanto en lo concerniente a la temática de algunos de esos cuadros como en cuanto a la inclusión directa de las escenas de Nebamun como un elemento decorativo más de sus interiores.

Palabras clave: Sir Lawrence Alma-Tadema; Nebamun; Pintura victoriana; Pintura egipcia; Arqueología; Iconografía funeraria.

ABSTRACT: With the emergence of Romanticism on the European continent, a growing passion for the Orient (from Arabian *One Thousand and One Nights* to Nazarite Granada, passing through Pharaonic Egypt) was strongly felt in the panorama of arts and literature, lasting even when the influence of that movement had already come to an end. As the century progressed, that fascination evolved from a more whimsical and personal historical recreation to a deep interest in archaeological rigor, something especially palpable in English painters who, in the last decades of the Victorian era, succumbed to the charm of the Egyptian theme. One of the best examples is undoubtedly that of Sir Lawrence Alma-Tadema (1836-1912), whose work was characterized by the inclusion of clothing, headdresses, furniture and numerous details based on the meticulous study of objects belonging to antiquity. In our study we propose to analyze the influence exerted by the pictorial cycle of Nebamun's tomb in the production of this artist, comparing his paintings set in Ancient Egypt with the fragments of that cycle preserved in the British Museum. In this way we will check to what extent his painting is indebted to them, both in regard to the subject matter of some of these paintings and in terms of the direct inclusion of the Nebamun scenes as a decorative element of their interiors.

Keywords: Sir Lawrence Alma-Tadema; Nebamun; Victorian painting; Egyptian painting; Archeology; Funerary iconography.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Sir Lawrence Alma-Tadema (1836-1912). 3. Las pinturas de la tumba de Nebamun. 4. La influencia de Nebamun en las obras de Alma-Tadema. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de la centuria decimonónica, desde la Revolución Francesa hasta los albores de la Primera Guerra Mundial, el continente europeo experimentó un curioso fenómeno conocido posteriormente como «egiptomanía», similar al que se había dejado sentir entre pueblos mucho más cercanos en el tiempo al Antiguo Egipto como los fenicios, los griegos o los romanos. La principal diferencia fue que, en este caso, la pasión por la civilización egipcia poseyó un componente crítico, científico y positivista mucho mayor, debido principalmente a la cantidad de descubrimientos que empezaron a llevarse a cabo por aquel entonces. Podemos decir que la Campaña Egipcia (1798-1801) de Napoleón Bonaparte (1769-1821) actuó como principal catalizador de todo esto, así como punto de partida para otros hitos tan relevantes como la publicación de las obras de Dominique Vivant Denon (1747-1825) al respecto, el hallazgo de la Piedra Rosetta por los franceses en 1799, pasando más tarde a manos inglesas, o la decodificación de la escritura jeroglífica que Jean-François Champollion (1790-1832) logró realizar gracias a ella. Paralelamente, la cantidad de obras de arte con las que tanto los ingleses como los franceses nutrieron sus principales museos contribuyó a aproximar esta civilización al gran público, hasta el punto de que la influencia del Antiguo Egipto acabó dejándose sentir en la moda, el mobiliario, el diseño de interiores y, por supuesto, también el arte. Esto alcanzó su punto álgido, ya a comienzos del siglo xx, con el hallazgo de la tumba de Tutankhamón (en torno a 1341-1323 a. de C.) llevado a cabo por

Howard Carter (1874-1939) en 1922 (Conner 1983, Humbert y Price 2012, Moser 2015 y Fritze 2016).

Conviene destacar, por otra parte, lo imbuida que se encontraba esta pasión por el Antiguo Egipto de la mentalidad colonialista decimonónica, que buscaba establecer una suerte de reivindicación de esta cultura por parte de sus «herederos» europeos. Como señala Said en sus estudios a este respecto, esa hegemonía puramente occidental llevó no solo a estudiosos como los arqueólogos, los historiadores y los historiadores del arte, sino también a los escritores y artistas de la misma época, a establecer una especie de diálogo unidireccional con el que se pretendía justificar la dominación de Egipto por parte de potencias como la francesa o la inglesa (1994, 2003). Esta reivindicación cultural, a la postre, no hacía sino aumentar la percepción racista de la población autóctona, algo muy apreciable en la pintura decimonónica de temática egipcia; sirva como ejemplo el contraste entre el tipo más occidentalizado (caucásico durante los siglos anteriores, más mediterráneo a partir del XIX) de personajes tan paradigmáticos como Cleopatra (69-30 a. de C.) y el de raíces africanas de las sirvientas que suelen aparecer con ella. En dichas representaciones se unen dos conceptos que arraigaron con fuerza en el Romanticismo: la sexualización de la mujer oriental y la capacidad de seducción de una *femme fatale* con encarnaciones tan diversas como Salomé, Lilith, Dalila o Mesalina (Chang 2017, 188).

Esta imagen tan idealizada de las egipcias, irreal por surgir de la imaginación del hombre occidental más que de un estudio objetivo de la realidad, ejerció un poderosísimo influjo sobre los pintores que en la Inglaterra de la reina Victoria (1819-1901) abordaron la cuestión egipcia en sus obras. Sirvan como ejemplo las bellezas que pueblan muchos de los cuadros de Sir Edward Poynter (1836-1919), cuya sensualidad se entremezcla a menudo con un incitante paganismo, o las muchachas de ojos y cabello oscuro y dulzura lánguida de Edwin Longsden Long (1829-1891) (Meulenaere 1992). En el caso de Sir Lawrence Alma-Tadema (1836-1912), el artista alrededor del cual gira nuestro estudio, la plasmación de este erotismo oriental no poseyó tanta importancia como la minuciosa recreación que supo llevar a cabo de la vida cotidiana en el Antiguo Egipto, característica que le hizo destacar por encima de los pintores mencionados ya en su propia época.

2. SIR LAWRENCE ALMA-TADEMA (1836-1912)

De origen neerlandés pero afincado en Inglaterra desde 1870, Alma-Tadema pasó a la historia como uno de los artistas que mejor supieron encarnar la unión, a finales de la época victoriana, del neoclasicismo heredero de la pintura académica y el esteticismo más característico del ambiente finisecular. Nacido en Dronryp en 1836 y formado en Amberes desde 1852, primero en el estudio de Egide Charles Gustave Wappers (1803-1874) y más tarde en el de Jan August Hendrik Leys (1815-

1869), demostró desde un primer momento un interés por los temas históricos que le acompañaría durante el resto de su vida, si bien fue variando el foco de su atención pasando de una época a otra. Fue Leys precisamente quien inculcó en Alma-Tadema la minuciosidad con la que siempre realizó la documentación para sus obras, apreciable en las primeras con las que cosechó un notable éxito en las exposiciones de Amberes y Ámsterdam; por entonces, los temas basados en la historia de los merovingios, como *The Education of the Children of Clovis* (1861) o *Fredegund by the Deathbed of Bishop Praetextatus* (1864), se contaban entre los favoritos del pintor, aunque no tardaría en decantarse por los inspirados en Egipto y Roma por parecerle mucho más adecuados para atraer al gran público (Barrow, 2003, p. 6).

Esas ambientaciones en la Antigüedad se convirtieron, efectivamente, en una de sus principales señas de identidad, sobre todo tras su traslado definitivo a Londres en el contexto de la guerra franco-prusiana de los años 70. Allí cambió su nombre del Lourens neerlandés al británico Lawrence, además de emprender un proceso de identificación de sus obras añadiendo un «opus X» a su firma para dificultar cualquier eventual intento de falsificación (Barrow, 2003, p. 62). A esta etapa pertenecen sus cuadros más conocidos y ambiciosos ambientados en la Roma imperial, como *An Audience at Agrippa's* (1876), *The Roses of Heliogabalus* (1888) o *Unconscious Rivals* (1893); además de basarse en fuentes históricas sobre la época para pintarlos, Alma-Tadema se apoyó en los estudios y dibujos que realizó durante sus viajes a Roma y Pompeya, así como en las fotografías adquiridas en los mismos. Cabe mencionar, además, que su predilección por esta clase de pintura no le impidió cultivar otras expresiones artísticas, como el paisaje, el retrato y la acuarela y, durante los últimos años de su vida, también el diseño de vestuario para producciones teatrales y mobiliario inspirado en la Antigüedad (Richards, 2009, p. 164).

Perfeccionista hasta el exceso, es fácil comprender por qué su estilo sedujo de tal modo a la sociedad victoriana de aquel entonces, en un momento en que el esteticismo y el afán por retratar la belleza en estado puro encontraron la plasmación de estos anhelos en el lánguido abandono de sus escenas. El hedonismo practicado por sus personajes, cuyos tipos caucásicos le hicieron ganarse la reputación de retratar a «victorianos en toga», consiguió conectar con la sensibilidad de finales del siglo XIX permitiendo una actualización constante de sus temas. Esa identificación con el *modus vivendi* de épocas pasadas también se encuentra muy presente, como analizaremos a continuación, en los lienzos inspirados en el Egipto faraónico que realizó al comienzo de su carrera, pese a constituir un porcentaje realmente exiguo comparado con el de sus pinturas romanas.

De los cuatrocientos ocho cuadros a los que asciende el total de la producción de Alma-Tadema, solo veintiséis pueden incluirse en esta categoría, pertenecientes, en su mayor parte, a las décadas de 1860 y 1870 (DeMaria Smith, 2011, p. 150). Sorprende este detalle si tenemos en cuenta que las más emblemáticas de esas pinturas, como *Pastimes in Ancient Egypt 3.000 Years Ago* (1863), *Egyptian*

Chess Players (1865), *The Death of the Pharaoh's Firstborn Son* (1872), *The Egyptian Widow in the Time of Diocletian* (1872) o *Joseph, Overseer of Pharaoh's Granaries* (1874), fueron realizadas mucho antes de que nuestro artista tuviera la oportunidad de conocer Egipto de primera mano.

Su primer viaje a este país, en efecto, no tuvo lugar hasta la tardía fecha de 1902, coincidiendo con el acto de inauguración de la Presa Baja de Asuán; fue precisamente Sir John Aird (1833-1911), propietario de la compañía que se ocupó de dicho proyecto, quien le encargó personalmente el cuadro *The Finding of Moses* (1904) y le invitó a viajar a Egipto con personalidades tan importantes como Winston Churchill (1874-1965) para que pudiera inspirarse *in situ* (Huckvale, 2012, p. 124). Ello quiere decir que su conocimiento había sido indirecto hasta entonces, aunque la profesionalidad con la que se apoyó en los numerosos recursos que se han identificado a día de hoy contribuyó a que sus obras poseyeran ese rigor arqueológico tan alabado durante toda su trayectoria.

Entre las fuentes escritas manejadas por Alma-Tadema se encontraban, como no podía ser de otro modo, títulos tan consagrados como *Voyage dans la Basse et la Haute Egypte pendant les campagnes du General Bonaparte* (1802) y *Description de l'Égypte* (1809-1813) del ya mentado Dominique Vivant Denon, responsables en gran medida de sembrar la semilla de la egiptomanía en el contexto del París napoleónico. También la publicación de la novela *Eine ägyptische Königstochter* (1864) del egiptólogo alemán Georg Moritz Ebers (1837-1898), más cercana en el tiempo a Alma-Tadema y poseedora de la misma fascinación romantizada por la época, pudo contribuir a avivar su temprano interés por Egipto (Gaunt, 1953, p. 76 y Huckvale, 2012, p. 120). Fue, no obstante, la célebre obra de Sir John Gardner Wilkinson (1797-1875) titulada *The Manners and Customs of the Ancient Egyptians* (1837) la que ejerció una influencia más decisiva en su recreación histórica, al igual que ocurrió con la mayoría de pintores victorianos que se decantaron por dicha ambientación (Thompson, 2010, p. 155). Se ha localizado de hecho un elevado número de dibujos copiados por Alma-Tadema a partir de los grabados incluidos en la obra de Wilkinson, acompañados de anotaciones en neerlandés y francés que delatan su realización en una etapa temprana de su trayectoria (Verhoogt, 2018, p. 3 y Becker, Morris y Treuherz, 1996, p. 169). De Wilkinson extrajo Alma-Tadema la inmensa mayoría de los objetos de uso cotidiano que, incluidos en escenas deliberadamente intrascendentes, le hicieron merecedor de encendidos elogios por su rigor arqueológico, mientras que las ilustraciones pertenecientes a *The Grammar of Ornament* (1856) del arquitecto Owen Jones (1809-1874) bien pudieron influirle en los detalles decorativos de sus interiores. Por otra parte, la fotografía que tan en boga se encontraba por aquel entonces le resultó también de una enorme utilidad. Alma-Tadema dejó a su muerte una colección de 1.200 fotografías, iniciada presumiblemente a comienzos de la década de 1860, a la vez que se adentraba en la pintura ambientada en el Antiguo Egipto; estas imágenes se organizaban en

150 volúmenes descritos por él mismo como de «greatest use» y pasan por ser el mayor archivo de esas características perteneciente a un pintor, depositado hoy en la biblioteca de la Universidad de Birmingham (Vaizey, 1982, p. 20 y Esposito, 2003, p. 88). Entre dichas fotografías podemos encontrar copias de las expuestas en 1862 en la International Exhibition de South Kensington por Francis Frith (1822-1898) y Francis Bedford (1815-1894), realizadas durante sus expediciones a Oriente prestando especial atención a monumentos egipcios de El Cairo, Tebas y Filé (Pohlmann, 1996, p. 112). Más adelante, Alma-Tadema adquiriría fotografías de Maxime Du Camp (1822-1894) de temática similar, así como otras tomadas por Philip Henry Delamotte (1821-1889) del Patio Egipcio diseñado para el célebre Crystal Palace; había sido reconstruido en 1854 en Sydenham y contaba con partes nuevas como el mentado patio, un añadido inspirado en monumentos egipcios y diseñado por los también citados Wilkinson y Jones, además del egiptólogo Joseph Bonomi (1796-1878) (Verhoogt, 2018, pp. 4 y Esposito 2003, 86).

Finalmente, otra de las principales fuentes de inspiración fue la propia colección de arte egipcio del Museo Británico, estudiada personalmente por el artista en 1862 con motivo de su viaje a Londres y de manera continuada a partir de 1870, una vez se hubo instalado en la ciudad (Moser, 2006). Inaugurada por Hans Sloane (1660-1753), fundador de la institución, y ampliada considerablemente gracias a la labor del cónsul Henry Salt (1780-1827) y las adquisiciones realizadas por el ejército inglés tras la Batalla del Nilo de 1798, contaba con ciertas piezas de mobiliario egipcio que, debido precisamente a su cotidianidad, le resultaron a nuestro artista de una enorme utilidad en sus recreaciones. Sirvan como ejemplos un taburete de ébano con incrustaciones de marfil procedente de Tebas, otros dos más sencillos de madera y dos soportes para recipientes, también de madera con una característica decoración mediante travesaños colocados en diagonal, que aparecen de manera recurrente en un porcentaje abrumador de cuadros, no solo de Alma-Tadema sino también de otros artistas contemporáneos como Poynter o Long (Moser 2018). Al aparecer también en los grabados de *The Manners and Customs of the Ancient Egyptians*, es probable que estos artistas conocieran dichas piezas a través de la obra de Wilkinson si bien, en el caso de Alma-Tadema, contamos con dibujos realizados por él mismo que indican un estudio directo empleando distintas perspectivas (Esposito, 2003, pp. 88-89). Cabe mencionar además que su fascinación por este mobiliario le llevó a adquirir, con el paso del tiempo, algunos objetos de fabricación moderna inspirados en equivalentes del Antiguo Egipto, diseñados por la empresa Liberty & Co. en las décadas de 1880 y 1890, así como piezas más caprichosas como un diván con dos de sus patas talladas en estilo pompeyano y las otras dos en egipcio (Esposito, 2003, p. 89 y Ash, 1999, p. 3).

Pese a que la intrascendencia de esta clase de objetos los convirtiera en el recurso perfecto para un artista obsesionado con la plasmación de la cotidianidad, en el Museo Británico también había obras capitales de la Historia del Arte egipcio que

ejercieron una influencia decisiva en su producción. El ciclo pictórico de la tumba de Nebamun es, en este sentido, uno de los ejemplos más elocuentes, puesto que su huella se dejó sentir no solo como un elemento meramente ornamental añadido en los cuadros (incluido como decoración mural, por ejemplo, al fondo de los mismos) sino también como una fuente iconográfica en la que el pintor se inspiró a la hora de plasmar sus escenas y personajes.

3. LAS PINTURAS DE LA TUMBA DE NEBAMUN

Consideradas unas de las mejores muestras del arte pictórico del Antiguo Egipto, sorprende que no fueran creadas para ninguna de las sepulturas de la necrópolis real de Deir el-Bahari sino para un enterramiento más sencillo de la orilla oeste. Este pertenecía a un funcionario medio del templo de Ipet Sut, el complejo conocido actualmente con el nombre de Karnak: un escriba y contador de grano llamado Nebamun que debió de vivir entre 1400 y 1350 a. de C., coincidiendo con el reinado de Tutmosis IV (desde 1400 hasta 1390 a. de C.) o de Amenofis III (desde 1390 hasta 1353 a. de C.). Parece ser que Nebamun tenía un especial interés por decorar espléndidamente la parte superior de su tumba, en la que se hallaba la capilla destinada a las ceremonias funerarias de la familia.

Llama la atención de una manera poderosa, si comparamos estas pinturas con las encontradas en tumbas del Valle de los Reyes o el Valle de las Reinas, la exuberancia con la que aparecen representadas las escenas de la vida cotidiana en el Antiguo Egipto. La alegría de vivir tan propia de esta cultura, en consonancia con sus creencias en el ciclo de la perpetua regeneración y la promesa de eternidad en el Más Allá, se refleja a la perfección en cada una de las escenas que se nos han conservado. De este modo, nos encontramos con algunos de los temas funerarios más recurrentes en la pintura como la presentación de ofrendas destinadas al difunto, pero también con escenas de Nebamun, su esposa Hatshepsut y su hija disfrutando de los placeres de la vida eterna, banquetes celebrados en su honor en el Más Allá y representaciones de las actividades que tenían lugar en el templo bajo la supervisión del protagonista. Como podemos apreciar, la vida y la muerte se convierten aquí en las dos caras de la misma moneda, siendo plasmadas en todos los casos con una sofisticación en cuanto a la técnica que ha llevado a algunos estudiosos a aventurar la posibilidad de que realmente fueran realizadas por artistas contratados para trabajar en la necrópolis real, cuyos servicios podría haber requerido Nebamun para su sepultura de manera más o menos subrepticia (Parkinson, 2008, p. 46).

A diferencia de otras pinturas encontradas en esos enterramientos reales, las que nos ocupan sufrieron una notable descontextualización consecuencia de su hallazgo. La tumba fue descubierta en 1820 por Giovanni d'Athanasia (1798-1854), agente griego al servicio del mencionado Henry Salt encargado de excavar en la

necrópolis tebana entre 1817 y 1827; al fallecer sin haber querido revelar a nadie su ubicación exacta, hoy en día desconocemos dónde se encuentra la tumba y si existían en su interior otras pinturas que Athanasi no pudo o quiso arrancar. Esta operación se llevó a cabo de una manera muy poco delicada, sirviéndose de cuchillos, sierras e incluso palancas para desprender las superficies de los muros en los que habían sido pintadas las escenas más llamativas, de ahí que todos esos fragmentos posean unos bordes irregulares (Parkinson, 2008, p. 14).

La descontextualización de la que hablamos no se produjo solamente por haber arrancado esas pinturas de su emplazamiento original, sino también por el reparto de las mismas que se produjo entre museos europeos tan diversos como el Egipcio de Berlín, el de Bellas Artes de Lyon, el Calvet de Aviñón y el Británico de Londres. En cuanto a los once fragmentos con los que cuenta este último, sin duda los más impresionantes, fueron adquiridos por la suma de 2.000 libras, una cantidad tan miserable, en opinión de Salt, que ni siquiera permitió cubrir los gastos de la expedición tebana (Manley y Rée, 2002, p. 203). A este conjunto pertenecen escenas tan emblemáticas como *Caza entre papiros*, en la que Nebamun aparece cazando garzas en la ribera del Nilo acompañado por su hija y su esposa en una escena con fuertes connotaciones eróticas y de regeneración; *Jardín de Nebamun*, con una recreación paradisíaca de los Campos de Ialú o el Más Allá de los antiguos egipcios; tres fragmentos del *Banquete de Nebamun* con las famosas bailarinas y músicas, entre las cuales se observan algunos de los escasísimos rostros representados de manera frontal en la pintura egipcia; y otros tres fragmentos relativos a la profesión del difunto donde, además de aparecer sentado con gran dignidad, se retrató a *Los gansos de Nebamun* y *El ganado de Nebamun* (Hooper, 2007 y Middleton y Uprichard, 2008).

Evidentemente, desde su instalación en 1835 en el conocido por entonces como Salón Egipcio del Museo Británico, estas pinturas atrajeron la atención de los eruditos deseosos de profundizar en el estudio del arte egipcio, pero también de unos pintores tan fascinados por todas estas «instantáneas» de la vida de Nebamun como por las piezas de mobiliario de las que ya hemos hablado (Parkinson, 2008, p. 18). El caso de Alma-Tadema es uno de los más elocuentes, aunque no el único; muchos de los artistas coetáneos que representaron escenas ambientadas en el Antiguo Egipto incorporaron referencias a este mismo ciclo en sus lienzos. Algunas resultan muy evidentes, como la copia de la escena de los gansos en el fondo de la composición de *Obsequies of an Egyptian Cat* (1866) de John Reinhard Weguelin (1849-1927), aunque con cambios producidos al fusionarla con otra de las pinturas de Nebamun conocida como *Los portadores de ofrendas*; o la misma escena incorporada como decoración mural en el ambicioso cuadro *An Egyptian Feast* (1877) del ya citado Edwin Longsden Long (McCouat, 2015), unida en este caso a otros fragmentos como *El ganado de Nebamun* y *El banquete de Nebamun* de la misma tumba y escenas de otras como *Nakht y su familia pescando y cazando aves* de la

tumba de Nakht (entre 1400 y 1350 a. de C.). En otras ocasiones, las referencias a Nebamun son más sutiles, como ocurre con la pintura mural sumida en las sombras en *Sacred to Pasht* (1888), la que se intuye al fondo de *A Votary of Isis* (1891) o algunos relieves de la columna en la que se apoya una muchacha en *The Eastern Favorite* (1880). Ninguna de estas plasmaciones, definitivamente, es tan explícita como la realizada por Alma-Tadema en sus obras, ni tampoco tan rigurosa en sus detalles pese a las licencias que el artista, como procederemos a analizar, optó por tomarse en términos de composición.

4. LA INFLUENCIA DE NEBAMUN EN LAS OBRAS DE ALMA-TADEMA

Tal como explicamos en su momento, la gran mayoría de los veintiséis cuadros de temática egipcia realizados por el artista se adscriben a las décadas de 1860 y 1870, de modo que coinciden con los inicios de su carrera. Aunque no se trate del primero, hemos decidido comenzar nuestro análisis con *Joseph, Overseer of Pharaoh's Granaries* (1874) por ser la pintura en la que la deuda con Nebamun es más evidente, además de poner de manifiesto que la inspiración en su ciclo pictórico fue algo más que tomar una de las escenas halladas en su sepultura para incluirla en el fondo de esta composición [fig. 1].



Fig. 1. *Joseph, Overseer of Pharaoh's Granaries* (1874). Sir Lawrence Alma-Tadema. Dahesh Museum of Art. Nueva York. Dominio público.

Al igual que ocurría con otros temas como la Huida a Egipto o las Doce Plagas, la elección de un episodio bíblico resultaba muy acertada en el contexto de la Inglaterra victoriana, puesto que permitía realzar la dignidad de los personajes cristianos mediante el contraste con unos egipcios retratados como paganos, adoradores de falsos dioses y, precisamente por ello, poseedores de un atractivo casi pecaminoso. En este caso, en el Libro del Génesis (Gen. 37) del Antiguo Testamento se narra cómo José, vendido como esclavo por sus propios hermanos, atrae la atención del faraón mediante su habilidad para interpretar los sueños y, gracias a este peculiar don, consigue advertir a los egipcios de un inminente período de siete años de carestía para el cual pudieron reunir suficientes provisiones. De ese modo, José fue ascendido por el faraón a un puesto importante en su administración, superintendente de los graneros reales; un ejemplo de medra profesional que no es de extrañar que agradara a la burguesía decimonónica, convertida en la clase social más deseosa de demostrar lo mucho que merecía todo cuanto estaba obteniendo.

La plasmación del protagonista, efectivamente, no puede ser más orgullosa: José aparece presidiendo la composición desde un asiento muy ornamentado, en una postura impregnada de dignidad y autoridad y con los ropajes de lino blanco y los collares de oro que, según el texto bíblico, le fueron entregados por el faraón en persona. A sus pies se encuentra un escriba destinado a realzar aún más su superioridad, encargándose de revisar la contabilidad del granero sirviéndose de un pequeño pupitre auxiliar (Barrow, 2003, p. 66). Tanto esta pieza de mobiliario como el asiento de José, las sandalias dejadas a la izquierda de este, el soporte de madera colocado al lado, la peluca del protagonista e incluso el cartucho con el nombre de Tutmosis II (fecha desconocida-1479 a. de C.) que aparece en la parte frontal del asiento fueron recreados por Alma-Tadema a partir de lo descrito en *The Manners and Customs of the Ancient Egyptians* pero, como ya hemos explicado anteriormente, también mediante el estudio minucioso de algunos objetos del Museo Británico que tuvo la oportunidad de observar en persona (Verhoogt, 2018, p. 10).

Con sus pinturas egipcias ocurrió lo mismo, puesto que el artista escogió la escena de *Los gansos de Nebamun* para adornar el muro situado detrás de los personajes. La elección no fue meramente estética, sino también iconográfica: al tratarse Nebamun de un funcionario del templo de Amón en Ipet Sut, los paralelismos con el personaje de José saltaban a la vista, y las actividades relacionadas con su profesión que adornaban la sepultura dejaban constancia de en qué consistía esta exactamente. De ahí que podamos observar una escena dividida en dos registros horizontales, con el inferior ocupado por entero por la manada de gansos y el superior por seis trabajadores con faldellines y cabezas afeitadas que, siguiendo la orden escrita en jeroglíficos debajo de otro personaje con un bastón («¡Sentaos y guardad silencio!»), se inclinan ante Nebamun, tres sentados y otros tres besando el suelo; mientras que a la izquierda de la escena, un escriba con sus utensilios sujetos debajo del brazo comprueba las anotaciones realizadas sobre un papiro, acentuando ese paralelismo con el escriba

que acompaña a José (Parkinson, 2008, p. 97 y McCouat, 2015). Lo más curioso en términos de composición es que, para evitar que la figura del escriba quedara oculta por el respaldo del asiento de José, el pintor no dudó en colocarla a una distancia mayor, con respecto a los gansos, que la que posee en el original, una prueba de que a Alma-Tadema le parecía tan poco importante este detalle como el hecho de que las pinturas de Nebamun no fuesen creadas para un espacio público o la diferencia cronológica de casi un siglo con la época de José (Prettejohn, 1997, p. 33).

Esa estrategia consistente en establecer paralelismos entre la escena representada y la incluida en la decoración de los interiores aparece también en *Pastimes in Ancient Egypt 3.000 Years Ago* (1863) [fig. 2]. Alma-Tadema renombró varias veces este cuadro (en un principio se había llamado *How People Enjoyed Themselves 3.000 Years Ago*, más tarde *The 18th Dynasty* hasta, finalmente, decantarse por el título ya mencionado), merecedor de encendidos elogios desde el momento en que lo pintó. Después de que lo expusiera en Bruselas en 1863, obtuvo una medalla de oro con él en el Salón de París de 1864 y una de segunda clase en la Exposition Universelle también parisina de 1867, para la cual tuvo que ser restaurado después de sufrir desperfectos a causa de una explosión de gas el año anterior (Swanson, 1990, p. 56). Fue, además, un punto de inflexión en el interés de Alma-Tadema por representar temas egipcios, puesto que le sirvió para atraer la atención del marchante de arte Ernest Gambart (1814-1902), quien le encargó, en los siguientes años, otros cuadros de temática similar como *Egyptian Chess Players* o *An Egyptian at His Doorway in Memphis*, ambos realizados en 1865 (Verhoogt, 2018, pp. 6-7).



Fig. 2. *Pastimes in Ancient Egypt 3.000 Years Ago* (1863). Sir Lawrence Alma-Tadema. Harris Museum & Art Gallery. Preston. Dominio Público.

Regresando a *Pastimes in Ancient Egypt 3.000 Years Ago*, la escena representada también resulta profundamente egipcia: un banquete ofrecido por un sacerdote llamado Ptahmes a un embajador nubio, amenizado por un grupo de músicos y bailarinas que preside la composición mientras una copera ofrece de beber a los invitados y un sirviente sostiene un estandarte (Barrow, 2003, p. 25). Este tipo de representaciones son recurrentes en la pintura funeraria egipcia, impregnadas de su característica alegría de vivir que, en este contexto, vuelve a adquirir un matiz trascendente: no se perseguía plasmar una escena concreta acontecida en el mundo terrenal sino un ideal de felicidad perpetua en el Más Allá. De nuevo la eterna dualidad egipcia según la cual la presencia de la muerte hacía aún más seductora la vida, de ahí que Alma-Tadema incluyera, en el extremo de la derecha del lienzo, un sarcófago con una momia colocado de pie, siguiendo lo recogido por Heródoto (485-425 a. de C.) y Plutarco (46-127) acerca de las costumbres egipcias en lo tocante a los festejos (Taylor, 2016, p. 222). Curiosamente, esa momia no se aprecia hoy en día en el cuadro de Alma-Tadema, aunque sí en una copia de menor tamaño que se expone en la Auckland Art Gallery de Nueva Zelanda y en grabados como los que vieron la luz en la *Gazette des Beaux Arts* en 1864 y *The Art Journal* en 1867 y 1874 (Verhoogt, 2007, p. 462). La explicación puede estar en esa restauración realizada por el propio Alma-Tadema después de que el cuadro sufriera desperfectos: si la parte afectada fue el lateral derecho, donde se encontraba ese sarcófago, pudo haber repintado encima en 1866 dejando esa pared totalmente desnuda, y la inclusión de la momia en grabados posteriores quizás se deba solo a que estaban copiando el de la *Gazette des Beaux Arts*.

Una vez más, la influencia tanto de la obra de Wilkinson como de objetos egipcios auténticos salta a la vista, aunque no se limitara únicamente a los del Museo Británico. El taburete de ébano con incrustaciones de marfil vuelve a aparecer a la derecha, pero también observamos un arpa del Museo del Louvre e inscripciones del Rijksmuseum de Leiden, estudiados personalmente por el artista con toda probabilidad (Raven, 1980, pp. 105-106). Lo mismo ocurrió con las pinturas de Nebamun, de las cuales Alma-Tadema realizó acuarelas durante sus visitas a Londres que más tarde le sirvieron no solo para incluirlas en las escenas, como acabamos de analizar en el caso del cuadro anterior, sino también como una fuente iconográfica repleta de detalles históricos (Barrow, 2003, p. 25).

Si *Los gansos de Nebamun* había sido la escena escogida para *Joseph, Overseer of Pharaoh's Granaries*, los tres fragmentos del *Banquete de Nebamun* marcaron la pauta a seguir en esta otra representación. Todos los elementos presentes en ellos aparecen también aquí: los invitados cómodamente sentados, el grupo de músicos encargados de entretenerles y las bailarinas danzando a su son. Existen, no obstante, ciertas diferencias como el hecho de que los músicos sean hombres en vez de mujeres en el lienzo de Alma-Tadema y que aparezcan tocando arpas en vez de las palmas y la flauta doble; este instrumento en concreto fue trasladado a una de las

bailarinas, que también se muestran ligeramente más vestidas que en la pintura de Nebamun. Otros elementos, en cambio, se incorporaron prácticamente sin cambio alguno, como la copera situada a la derecha con un recipiente en las manos con el que da de beber al anfitrión. Tanto la postura como la peluca y el delgadísimo taparrabos son idénticos a los que lleva la copera situada en el registro superior de ese mismo fragmento del *Banquete*, una figura repetida sin apenas modificaciones hasta cuatro veces más en otro de los fragmentos del Museo Británico.

Esa parte de la pintura mostraba también a los invitados de Nebamun sentados en sillas uno al lado del otro, una disposición que, en cierto modo, vuelve a estar presente en la decoración mural de la estancia recreada por Alma-Tadema. La pared situada al fondo cuenta con una pintura en su parte superior en la que observamos, efectivamente, a una fila de personajes sentados en actitud similar, aunque la influencia no se limita a la tumba que nos ocupa: esta representación se encuentra claramente inspirada por la Lista Real esculpida en Karnak durante el reinado de Tutmosis III (1481-1425 a. de C.) con la enumeración y el retrato de los sesenta y un faraones que le habían precedido (Barrow, 2003, p. 25). Dichos relieves no se encuentran actualmente *in situ*, sino que en 1843 fueron desmontados por el arqueólogo Émile Prisse d'Avennes (1807-1879) y trasladados de contrabando a París, donde se instalaron en la conocida como Chapelle des ancêtres del Louvre (Volait, 2013, p. 8). Es probable que Alma-Tadema, además de poder contemplarlo en persona durante sus estancias parisinas, se inspirara en el grabado incluido en la obra de Wilkinson, aunque su riqueza de detalles hace más plausible que la referencia a la que prestara más atención fuera otro grabado realizado por Karl Richard Lepsius (1810-1844) para acompañar a su *Chronologie der Aegypter* (1849) (Wallis Budge, 2010, p. 13).

Cabe mencionar que algunas de estas disposiciones de personajes serán repetidas por Alma-Tadema en posteriores cuadros, con ligeros cambios en la indumentaria y el tipo concreto de objetos que aparecen manejando. Es lo que ocurrirá con *The Egyptian Widow in the Time of Diocletian* (1872), en la que un grupo de músicos acompaña a una plañidera postrada ante el ataúd de su esposo; todos llevan la cabeza afeitada y vestiduras blancas, y en su caso aparecen tocando un arpa y un sistro claramente inspirados en los grabados de la obra de Wilkinson (Verhoogt, 2018, p. 7). Estos músicos son prácticamente idénticos a los que encontramos tocando palmas y una flauta en *The Mummy in the Roman Period* (1867), citada en algunas fuentes de la época del artista como *Egyptians Lamenting the Dead*; el ejercicio de paralelismo realizado entre la propia escena y la decoración que la acompaña vuelve a estar presente en el muro, cuyos relieves muestran a músicos extraídos nuevamente de la obra de Wilkinson e inspirados en esculturas del Rijksmuseum de Leiden que Alma-Tadema pudo estudiar en persona (Ebers, 1886, p. 45).

Curiosamente, las pinturas de la tumba de un segundo Nebamun también sirvieron de inspiración al artista en otros lienzos. Es el caso de *Egyptian Chess Players*

(1865), una de las obras encargadas por Gambart al comienzo de su carrera que muestra a tres egipcios sentados en torno a un tablero. Este se encuentra extraído de los grabados de Wilkinson, al igual que otras piezas del mobiliario, los tocados de los personajes y la pintura que decora el muro del fondo, reproducida en el apartado de *The Manners and Customs of the Ancient Egyptians* dedicado a la agricultura. Como hemos mencionado, se trata de otro Nebamun coetáneo del que nos ocupa, también enterrado en el Valle de los Nobles y poseedor de un importante puesto como capitán de las tropas tebanas de la orilla oeste (Brooke Anthony, 2016, p. 109). Si bien las pinturas que adornan esta tumba no poseen la espectacularidad técnicas de las que hemos analizado, sí comparten bastantes similitudes en cuanto a la temática, haciendo hincapié una vez más en esa dualidad tan egipcia entre lo inexorable de la muerte y la obsesión por apurar los placeres de la vida.

5. CONCLUSIONES

Como hemos podido comprobar a lo largo de nuestro análisis, la influencia que ejercieron las pinturas de Nebamun sobre la pintura victoriana de finales del siglo XIX, y sobre Sir Lawrence Alma-Tadema en particular, es muy superior a la de cualquier otro ciclo pictórico del Antiguo Egipto. Ello se debe en gran medida a las circunstancias que rodearon su descubrimiento y posterior instalación en el Museo Británico, permitiendo de este modo una contemplación directa que no se pudo dar con otras representaciones, pero también al hecho de que sea uno de los conjuntos que mejor muestra la dualidad egipcia entre una existencia plena en el mundo de los vivos y las esperanzas depositadas en la ultratumba, entre el afán por apurar los goces terrenales y el convencimiento de que estos continuarían en el Más Allá. Sirva como ejemplo la fascinación de nuestro artista por escenas como la que representa un banquete en honor a Nebamun, cuya ambigüedad en cuanto al realismo de la misma (está plagada de detalles perfectamente reconocibles, pero puede mostrar también una celebración casi idéntica en el ámbito supraterrrenal) es justamente uno de los detalles que acentuaron el interés de los pintores por esa temática.

Existía, además, otra circunstancia que jugaba a favor de este ciclo pictórico: el hecho de que no se tratara de representaciones de ningún faraón sino de un funcionario a su servicio que, pese a disfrutar de una situación acomodada, se encontraba más cerca del pueblo que de las divinidades. En una Inglaterra cuyo panorama artístico se hallaba dominado por la burguesía, siempre deseosa de demostrar lo mucho que merecía aquello que había conseguido ganar gracias a su esfuerzo, resultaba más sencillo establecer un mecanismo de identificación con sus equivalentes del Antiguo Egipto, por muchos siglos que mediaran entre ellos. Este paralelismo entre la Antigüedad y la contemporaneidad era precisamente uno de los sellos

de identidad de la pintura de Alma-Tadema y lo que la convirtió en objeto de deseo por parte de la sociedad, al igual que sucedía con sus cuadros dedicados a la vida en Roma o en Pompeya; de algún modo, los pasatiempos y quehaceres profesionales de un José nombrado supervisor de los graneros reales o un patricio romano cómodamente instalado en su *domus* resultaban más familiares a sus clientes que las gestas de Ramsés II (1300-1213 a. de C.) o Julio César (100-44 a. de C.).

Ese es también el motivo por el cual nuestro artista decidió decantarse por temas intrascendentes, cualidad que no los hacía menos merecedores de interés. La supervisión de los gansos y el ganado de Nebamun y el banquete celebrado en su honor encontraron su equivalente en el José trabajando acompañado por su escriba y el baile organizado para agasajar a un embajador nubio retratados por Alma-Tadema. Lo mismo podría decirse si comparásemos su lienzo de los jugadores de ajedrez con pinturas de temática similar como la encontrada por Ernesto Schiaparelli (1856-1928) en 1904 en la sepultura de la reina Nefertari (fallecida en 1255 a. de C.), en una de cuyas escenas aparece representada con un juego de similares características conocido como *senet*. Son esta clase de detalles, fogonazos de la vida cotidiana, los que le permitían llevar a cabo la inmersión total del espectador en la escena, algo que se convirtió en una constante dentro de su producción.

Hemos visto también que su deseo de representar el mobiliario, los tocados, las vestimentas y la arquitectura de manera fidedigna le llevó a apoyarse en todo momento en la bibliografía sobre el Antiguo Egipto más en boga por entonces. La influencia de *The Manners and Customs of the Ancient Egyptians* resulta tan palpable en la pintura de Alma-Tadema como en la de sus colegas Poynter y Long. Con las pinturas de Nebamun ocurrió lo mismo, puesto que se trató, junto con los muebles conservados en el Museo Británico, de referentes con los que el artista pudo entrar en contacto por primera vez a través de los grabados de Wilkinson pero que después tuvo la oportunidad de estudiar personalmente en Londres, realizando sus propios estudios mediante acuarelas y dibujos.

Fue precisamente esa minuciosidad la que marcó un punto de inflexión en cuanto a la valoración de la pintura de Alma-Tadema por parte de los eruditos de su época. Lo que en otros artistas no pasó de ser mero detallismo esteticista se convirtió en sus lienzos en un análisis casi científico, que inevitablemente merecía la admiración de los estudiosos por su proximidad a la arqueología, la historia y la historia del arte. Podríamos decir, incluso, que este interés se encontraba cerca de la antropología, como deducimos de la elección de ciertos títulos como *Pastimes in Ancient Egypt 3.000 Years Ago*. El deseo de comparar los divertimentos de aquel entonces con los de la Inglaterra finisecular se encontraba presente también en el título anterior, *How People Enjoyed Themselves 3.000 Years Ago*; en ambos casos se pretendía deliberadamente que el público estableciera sus propias comparaciones entre ambas épocas, alejando la pintura del mero deleite estético característico de la corriente de Alma-Tadema para instar a un ejercicio de introspección.

En el fondo, esa preocupación por el paso inexorable del tiempo, la caducidad de las obras creadas por la mano del hombre y el declive y caída de las civilizaciones de la Antigüedad no se encuentra alejada de la esencia de la mentalidad egipcia, si entendemos como tal el ciclo de la eterna regeneración convertido en una de sus señas de identidad. Como sostiene DeMaria Smith, era inevitable que estas reflexiones sobre las ruinas del pasado, herederas en gran medida de la sensibilidad del Romanticismo, calaran hondo en unos ingleses que se consideraban a sí mismos, por encima de todo, cabezas de un poderoso imperio, llevándoles a establecer con los antiguos egipcios una suerte de nexos espiritual (2011, 156). La obsesión con la eternidad, de alguna manera, acabó siendo el mejor mecanismo de actualización de las escenas plasmadas por Alma-Tadema, tanto como su minuciosa representación de ambientes, mobiliario o vestimentas de la época.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ash, R. (1999). *Victorian Masters and Their Art*. Londres: Pavilion Books.
- Barrow, R. J. (2003). *Lawrence Alma-Tadema*. Londres: Phaidon Press.
- Becker, E., Morris, E., Prettejohn, E. y Treuherz, J. (eds.). (1997). *Sir Lawrence Alma-Tadema. Exhibition Catalogue, Walker Art Gallery, Liverpool, and Van Gogh Museum, Amsterdam*. Nueva York: Rizzoli.
- Brooke Anthony, F. (2016). *Foreigners in Ancient Egypt: Theban Tomb Paintings from the Early Eighteenth Dynasty*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Chang, A. W. (2017). Staging Ethnicity: Edvard Munch's Images of Sultan Abdul Karim. En A. Childs y S. Libby (eds.), *Blacks and Blackness in European Art of the Long Nineteenth Century*. Londres: Ashgate.
- Conner, P. (ed.). (1983). *The Inspiration of Egypt: Its Influence on British Artists, Travellers, and Designers, 1700-1900*. Brighton: Brighton Borough Council.
- DeMaria Smith, M. (2011). HRH Cleopatra: The Last of the Ptolemies and the Egyptian Paintings of Sir Lawrence Alma-Tadema. En M. Miles (ed.), *Cleopatra: A Sphinx Revisited* (pp. 150-171). Los Ángeles: University of California Press.
- Ebers, G. (1886). *Lorenz Alma Tadema: His Life and Works*. Nueva York: W. S. Gottsberger.

- Esposito, D. (2003). From Ancient Egypt to Victorian London: The Impact of Ancient Egyptian Furniture on British Art and Design 1850–1900. *The Journal of the Decorative Arts Society 1850–the Present*, 27, pp. 80-93.
- Fritze, R. H. (2016). *Egyptomania: A History of Fascination, Obsession and Fantasy*. Londres: Reaktion.
- Gaunt, W. (1953). *Victorian Olympus*. Londres: Non-Fiction Book Club.
- Hooper, M. (2008). *The Tomb of Nebamun*. Londres: British Museum Press.
- Huckvale, D. (2012). *Ancient Egypt in the Popular Imagination: Building a Fantasy in Film, Literature, Music and Art*. Jefferson: McFarland & Company.
- Humbert, J.-M. y Price, C. (eds.). (2012). *Imhotep Today: Egyptianized Architecture*. Londres: Cavendish Publishing.
- Manley, D. y Réé, P. (2002). *Henry Salt: Artist, Traveller, Diplomat, Egyptologist*. Londres: Libri.
- McCouat, P. (2015). Lost masterpieces of ancient Egyptian art from the Nebamun tomb-chapel. *Journal of Art in Society*. Recuperado el 21 de febrero de 2019, de <<http://www.artinsociety.com/lost-masterpieces-of-ancient-egyptian-art-from-the-nebamun-tomb-chapel.html>>.
- Meulenaere, H. de (1992). *Ancient Egypt in Nineteenth Century Painting*. Knokke-Heist: Berko.
- Middleton, A. y Uprichard, K. (2008). *The Nebamun Wall Paintings: Conservation, Scientific Analysis and Display at the British Museum*. Londres: Archetype Publications.
- Moser, S. (2006). *Wondrous Curiosities: Ancient Egypt at the British Museum*. Chicago: Chicago University Press.
- Moser, S. (2015). Reconstructing Ancient Worlds: Reception Studies, Archaeological Representation and the Interpretation of Ancient Egypt. *Journal of Archaeological Method*, 22(4), pp. 1263-1308.

- Moser, S. (2018). *The Beauty of Antiquity: Egypt in the art of Alma-Tadema, Poynter and Long: Antiquities and ancient Egypt in the art of Lawrence Alma Tadema, Edward John Poynter and Edwin Long*. Nueva York: Oxford University Press.
- Pohlmann, U. (1997). Alma-Tadema and Photography. En E. Becker, E. Morris, E. Prettejohn y J. Treuherz (eds.), *Sir Lawrence Alma-Tadema. Exhibition Catalogue, Walker Art Gallery, Liverpool, and Van Gogh Museum, Amsterdam* (pp. 111-114). Nueva York: Rizzoli.
- Prettejohn, E. (1997). Antiquity fragmented and reconstructed: Alma-Tadema's compositions. En E. Becker, E. Morris, E. Prettejohn y J. Treuherz (eds.), *Sir Lawrence Alma-Tadema. Exhibition Catalogue, Walker Art Gallery, Liverpool, and Van Gogh Museum, Amsterdam* (pp. 33-44). Nueva York: Rizzoli.
- Raven, M. J. (1980). Alma Tadema als amateur-egyptoloog. *Bulletin van het Rijksmuseum*, 28(3), pp. 103-117.
- Richards, J. (2009). *The Ancient World on the Victorian and Edwardian Stage*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Said, E. W. (1994). *Culture and Imperialism*. Londres: Vintage.
- Said, E. W. (2003). *Orientalism*. Londres: Penguin.
- Swanson, V. G. (1990). *Alma-Tadema: The Biography and Catalogue Raisonné of the Paintings of Sir Lawrence Alma-Tadema*. Londres: Garton and Co Print Dealers and Publishers.
- Taylor, J. H. (2016). An unusual funerary figurine of the early 18th Dynasty. En C. Price, R. Forshaw, A. Chamberlain y P. T. Nicholson (eds), *Mummies, Magic, and Medicine in Ancient Egypt: Multidisciplinary Essays for Rosalie David* (pp. 210-228). Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, J. (2010). *Sir Gardner Wilkinson and His Circle*. Austin: University of Texas Press.
- Vaizey, M. (1982). *The Artist as Photographer*. Londres: Sidgwick & Jackson.
- Verhoogt, R. (2007). *Art in Reproduction: Nineteenth-century Prints After Lawrence Alma-Tadema, Jozef Israëls and Ary Scheffer*. Ámsterdam: Amsterdam University Press.
- Verhoogt, R. (2018). Alma-Tadema's Egyptian dream: ancient Egypt in the work of Sir Lawrence Alma-Tadema. *Nineteenth Century Contexts*, 40(1), pp. 1-19.

Volait, M. (2013). *Émile Prisse d'Avennes: un artiste-antiquaire en Égypte au XIXe siècle*. El Cairo: Institut français d'archéologie orientale.

Wallis Budge, E. A. (2010). *The Mummy: A Handbook of Egyptian Funerary Archaeology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilkinson, J. G. (1837-1840). *The manners and customs of the ancient Egyptians*. Londres: John Murray.

Página intencionadamente en blanco.



LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL: APORTES DEL PADRE ALBERTO HURTADO EN CHILE

*Corporate Social Responsibility: Contributions
of Father Alberto Hurtado in Chile*

Jaime Caiceo Escudero

jcaiceo@hotmail.com

Universidad de Santiago de Chile. Chile

Fecha de recepción: 09/01/2019

Fecha de aceptación: 26/02/2019

RESUMEN: Desde mediados del siglo pasado se comenzó a acuñar el concepto de Responsabilidad Social Empresarial –RSE–, el cual paulatinamente se ha ido precisando e introduciendo en él las nuevas necesidades y problemas de la cambiante sociedad actual.

Sin embargo, en 1947 el P. Alberto Hurtado fundó la Asociación Sindical Chilena –ASICH– con la intención de formar a futuros dirigentes sindicales del país con un pensamiento social cristiano, inspirado en la Doctrina Social de la Iglesia Católica; allí no solo se entregaban los principios propios del sindicalismo sino que también los elementos que debían tener las empresas para que fueran justas con sus trabajadores; en el fondo, se estaban poniendo las bases de la Responsabilidad Social Empresarial.

A la luz de lo anterior, el objetivo de este trabajo es aportar la visión cristiana que ha tenido en Chile la Responsabilidad Social Empresarial.

Palabras clave: Responsabilidad Social Empresarial; Asociación Sindical Chilena; Unión Social de Empresarios Cristianos; Doctrina Social de la Iglesia; Pensamiento Social Cristiano.

ABSTRACT: Since the middle of the last century began coining the concept of Corporate Social Responsibility, which has gradually been specifying and introducing the new needs and problems of today's changing society.

However, in 1947, Father Alberto Hurtado founded Association Trade Union Chile –ASICH– with the intention of forming future trade union leaders in the country with a social thought Christian, inspired by the Social Doctrine of the Catholic Church; there not only were given the principles of trade unionism but that the elements that companies should have to be fair to its employees; in the background, they were laying the foundations of corporate social responsibility.

In the light of the above, the objective of this work is to provide Christian view that has taken Corporate Social Responsibility in Chile.

Keywords: Corporate Social Responsibility; Chilean Trade Union Association; Social Union of Businessmen Christian; Social Doctrine of the Church; Christian Social thought.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El P. Hurtado y el contexto histórico chileno. 3. Pensamiento Social del P. Hurtado y la Doctrina Social de la Iglesia. 4. Formación de la Asociación Sindical Chilena –ASICH–. 5. Creación de la Unión Social de Empresarios Cristianos –USEC–. 6. La Responsabilidad Social Empresarial y la USEC. 7. Conclusiones. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En el siglo pasado se comenzó a utilizar en Estados Unidos y Europa el concepto de Responsabilidad Social Empresarial –RSE– para referirse al compromiso ético-social que las empresas debían tener con sus trabajadores y con su entorno.

En Chile, sin embargo, en 1947 el P. Alberto Hurtado, s. j. (1901-1952)¹ fundó la Asociación Sindical Chilena –ASICH–, a fin de preparar a los futuros dirigentes sindicales con un pensamiento social cristiano, basado en la Doctrina Social de la Iglesia Católica; allí, unido a la formación en los principios propios del sindicalismo, también se entregaban los elementos que debían tener las empresas para que fueran justas con sus trabajadores; es decir, se estaban asentando los principios de la responsabilidad social empresarial.

En esta actividad colaboraban estudiantes universitarios y académicos comprometidos con ese pensamiento, entre ellos, sobresalen William Thayer Arteaga y Eduardo Frei Montalva. En el contexto anterior, el 24 de mayo de 1948 se fundó, en presencia del P. Hurtado, la Unión Social de Empresarios Cristianos –USEC–; el 1 de enero de 1957 la USEC se integró a UNIAPAC (International Union of Christian Business Executives).

En el contexto anterior, el objetivo de este trabajo es aportar la visión cristiana que ha tenido en Chile la Responsabilidad Social Empresarial. Para ello, se presentará al P. Hurtado y el contexto histórico de Chile, desde su perspectiva, entre 1936 y 1952; el aporte de la Iglesia Católica a la justicia social en sus documentos que conforman su Doctrina Social presente en el pensamiento social del sacerdote jesuita en sus principales escritos; la fundación de la ASICH y la labor de la misma, para finalizar con la creación de la USEC, realizando una comparación con el desarrollo de la RSE a nivel internacional. En consecuencia, los resultados y conclusiones se ubican en señalar el aporte concreto que el pensamiento social cristiano ha realizado a la RSE en Chile.

¹ Es el segundo santo chileno, beatificado por S. S. Juan Pablo II el 16 de octubre de 1994 y canonizado por S. S. Benedicto XVI el 23 de octubre de 2005.

La metodología utilizada es histórico-analítica; es decir, se utilizan las fuentes documentales del propio autor estudiado y la de otros contemporáneos; todo lo cual es analizado para efectuar el desarrollo con la argumentación necesaria para alcanzar el objetivo propuesto.

2. EL P. HURTADO Y EL CONTEXTO HISTÓRICO CHILENO (1930-1952)

El P. Hurtado nació como Luis Alberto en Viña del Mar –balneario distante a 120 km de la capital–, el 22 de enero de 1901. Era el primogénito de una familia aristocrática formada por Alberto Hurtado Larraín y Ana Cruchaga Tocornal.

Sus padres se habían establecido en el fundo *Los Perales de Tapihue*, al interior de Casablanca –distante 40 km de Viña del Mar–, y su situación económica estaba disminuida porque esas tierras no producían mucho y, por lo tanto, tenían fuertes deudas. En ese lugar, vivió sus primeros años el pequeño Luis Alberto hasta que en 1905 muere su padre en manos de bandoleros, quedando huérfano a los cuatro años, junto a su hermano Miguel de dos años. Su madre tuvo que vender el campo para pagar las deudas, y luego se trasladó a Santiago donde su hermano Jorge Cruchaga; allí vivirá 8 años hasta que muere el mismo; luego se trasladó a casa de su hermana Julia.

Esta situación de vivir como allegado y sentir en carne propia la pobreza, influirá significativamente en la vida personal y apostólica del joven Alberto.

Su madre, desde su infancia, comenzó a educarlo en los fundamentos del catolicismo. Por ello, buscó un colegio que transmitiera lo mismo que ella en el hogar: así Alberto ingresó al Colegio San Ignacio de Alonso Ovalle en 1909. A los diez años ya participaba en su Colegio en dos asociaciones religiosas: La Congregación Mariana y el Apostolado de la Oración. Tres años después, cursando el tercer Año de Humanidades, participó como Catequista del Colegio y desde los 16 años comenzó su labor social en los Patronatos²: San Antonio, Andacollo, San José, Conferencia de San Vicente y, posteriormente (1920), participará en el Círculo de Estudios León XIII del P. Jorge Fernández Pradel, s. j., y como profesor del Instituto Nocturno San Ignacio para obreros, ubicado en Lord Cochrane N.º161, cerca de su antiguo colegio.

En 1915, a la edad de 14 años, conoció al P. Fernando Vives Solar, s. j., quien fue su profesor de historia; él influirá significativamente en su formación espiritual y en su futuro como educador social y como sacerdote comprometido con el movimiento social-cristiano que se inició en Chile en la primera década del siglo. En una de sus principales obras *Sindicalismo* (1950) le dedicará su último libro al P.

² Eran lugares dependientes de parroquias u organizaciones católicas en que acogían a los más necesitados, especialmente niños y jóvenes, y los ayudaban con educación cristiana y enseres materiales.

Vives como «Apóstol de la redención proletaria, a quién debo mi sacerdocio y mi vocación social».

En ese mismo tiempo y, en forma paralela, se integró a la Asociación Nacional de Estudiantes Católicos –ANEC–, institución que había fundado en 1915 el Pbro. Julio Restat.

Tres años después, ingresó a la Universidad Católica de Chile a estudiar Derecho; a su vez, para poder colaborar con la mantención de su madre y su hermano menor, trabajaba en las tardes en una empresa periodística de un tío suyo. En la universidad fue un alumno excelente y se integró activamente –como ya se indicó–, en varias acciones religioso-sociales.

En sus estudios superiores centró su preocupación en lo social y en lo educacional en sus dos memorias y en su Tesis Doctoral. Fue así como, en 1921 realizó su memoria para optar al Grado de Bachiller en Leyes y Ciencias Sociales con el tema: *Reglamentación del Trabajo de los Niños*; a su vez, en 1923, investigó acerca de *El Trabajo a Domicilio* para optar al grado de Licenciado en la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas, y por último, en 1935 analizó el sistema educacional de Dewey desde la perspectiva católica en su Tesis Doctoral en Lovaina.

Finalmente, pudo resolver la situación económica de su familia, se recibió de abogado e inmediatamente, el 14 de agosto de 1923, inició su viaje al Noviciado de Chillán. Esa fecha no fue al azar: la escogió para llegar el día de la Asunción de María, mismo día en que San Ignacio había hecho sus votos. Allí fue nombrado bedel³ del grupo, considerando su profesión; también organizó un centro catequístico.

Dos años después, el 13 de abril, se trasladó en tren a Córdoba -Argentina- atravesando la cordillera de los Andes, ciudad en la cual finalizó su Noviciado y realizó su juniorado el 15 de agosto de 1925. Dos años después partió a Barcelona -España-, en donde estudiará tres años de Filosofía en el Colegio Sarriá de esa importante ciudad catalana y el primer año de Teología. En ese lugar, estaba su antiguo amigo, el P. Fernando Vives, pues había sido expulsado de Chile por sus ideas sociales de avanzada. En 1931, debido a la guerra civil española, se trasladó a Irlanda por cinco meses. En septiembre del mismo año, fue enviado a Bélgica para terminar sus estudios teológicos. En Lovaina, estudió paralelamente Pedagogía doctorándose el 10 de octubre de 1935. Dos años antes, había sido ordenado sacerdote por el Cardenal Van Roey, Primado de Bélgica.

Después de su defensa de su tesis doctoral, recorrió por Alemania, Austria, Italia y Francia, visitando colegios y reuniendo libros para una exposición de obras de Pedagogía, solicitadas por el Rector de la Universidad Católica de Chile –Monseñor Carlos Casanueva–, quien también había sido su confesor. También visualizó el funcionamiento de las empresas y las relaciones entre empleadores y trabajadores, percibiendo que en algunas de ellas se practicaba la justicia social y en otras no.

³ Encargado de la disciplina; ayudante del Rector del Seminario.

En enero del año siguiente, atravesó el océano atlántico hacia Buenos Aires; en tren se encaminó a Chile. Mons. Casanueva, lo aguardaba con una jornada completa en la Universidad Católica como profesor de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras con el objeto de fundar pronto la Escuela de Pedagogía, dependiente de esa Facultad. No obstante, el Provincial de su orden lo destinó como profesor de religión en el colegio en el cual él mismo había estudiado; por lo tanto, solo pudo ir a la universidad una o dos tardes por semana a dictar Conferencias, especialmente de Psicología Pedagógica y del Desarrollo del Adolescente. De esta manera, comenzó su corta, pero fructífera y extensa labor sacerdotal, centrando su acción en el rol de *educador social*, inspirado en la Doctrina Social de la Iglesia Católica. Como se verá más adelante, asesoró a la Acción Católica entre 1941 y 1944; fundó el Hogar de Cristo para acoger a la gente de calle —niños, jóvenes y adultos— en 1944; creó la ASICH en 1947 y la USEC al año siguiente; finalmente en 1951 —once meses antes de dejar este mundo— fundó la revista *Mensaje*; este es un medio periodístico que aún existe para analizar y debatir, a la luz del evangelio, los principales problemas nacionales e internacionales, tratando de encontrar respuesta y proponer soluciones frente a la realidad compleja existente; está dirigido especialmente para la elite intelectual. Esta revista persigue que los católicos, al igual que la Compañía de Jesús, estén a la vanguardia en los cambios que los tiempos exigen sin descuidar la inspiración cristiana (Caiceo, 1988).

Cuando Alberto Hurtado regresa a Chile desde Europa en 1936 —en donde había desarrollado su doctorado en Pedagogía en Lovaina—, realizando un aporte significativo con su tesis —defendida en 1935 (Hurtado, 1994), al lograr conciliar 14 principios pedagógicos del educador norteamericano John Dewey con el pensamiento católico (Caiceo, 2016)—, se encuentra con un país diferente al que él había dejado 10 años antes.

Para describir la situación social y religiosa del país, utilizando el método científico, consulta, a través de encuestas, a las diferentes parroquias, concluyendo que en el país existía una verdadera lacra social y con una escasísima práctica litúrgica y vivencial del cristianismo y, por lo tanto, Chile no era un país católico (Hurtado, 1941). Pero lo más grave, a su juicio, era que los responsables de la sociedad chilena, los dirigentes que se decían católicos, no practicaban la Doctrina Social de la Iglesia. Respecto a la situación social crítica existente señaló en otra de sus obras que la deficiente educación era una de sus causas:

Los dolores chilenos tienen una honda raíz educativa. Pobre es nuestro pueblo, pero su misma ignorancia es la raíz más profunda de su pobreza... Antes que nada hay que pedir al gobierno que abandone su politiquería para ir de frente al fondo del problema nacional que exige ante todo levantar el nivel cultural con la colaboración de todos los hombres de buena voluntad (Hurtado, 1947, p. 68).

Uno de los principios que rescata de Dewey⁴ para la pedagogía católica es el que resume como que la escuela es un instrumento de reforma social, indispensable para que en una sociedad se realicen los cambios estructurales necesarios para que exista justicia social. Toda la vida sacerdotal y acción del P. Hurtado se encaminan en ese sentido, especialmente en tratar de cambiarle la mentalidad a la élite joven chilena porque ella cuando tuviera en sus manos el poder podría tomar las decisiones necesarias para efectuar los cambios esperados de acuerdo a la Doctrina Social de la Iglesia y poder decir, efectivamente, *Chile es un país católico*.

Hoy día, se escucha que la única forma de eliminar la pobreza es entregando mayor educación; hace 78 años el P. Hurtado ya lo estaba pregonando.

Como él deseaba que el país efectivamente fuera católico, propuso iniciar la transformación de la élite intelectual católica chilena. Por ello inició retiros a jóvenes y adultos con el objeto de inculcarles una profunda espiritualidad, en que conocieran el evangelio y fueran capaces de entender exactamente la palabra de Dios; a los primeros, a su vez, los motivó para el sacerdocio, convirtiéndose en uno de los mayores captadores de candidatos al sacerdocio y a la vida religiosa en Chile. Se interesó especialmente por los jóvenes porque a través de la Acción Católica intentaba alcanzar el cambio de mentalidad social cristiana en ellos para que después efectuaran como adultos los cambios sociales necesarios para alcanzar la justicia social. Por ello fue el Asesor Nacional de la Acción Católica entre 1941 y 1944, entregando su mensaje de fe y compromiso social a los jóvenes de todo el país.

El P. Hurtado murió de cáncer al páncreas en la Clínica de la Universidad Católica, el 18 de agosto de 1952.

Por último, hay que indicar que en 1977 se introdujo la causa de Beatificación y Canonización de P. Alberto Hurtado por Decreto el Sr. Arzobispo de Santiago, Cardenal Raúl Silva Henríquez; después del proceso correspondiente, el 16 de octubre de 1994 fue beatificado por San Juan Pablo II, y el 23 de octubre del 2005 S. S. Benedicto XVI lo canonizó, pasando a ser el segundo santo chileno⁵.

⁴ John Dewey es uno de los principales exponentes de la *Escuela Nueva*. El pensamiento pedagógico de este educador norteamericano influyó en las principales reformas del siglo xx en Chile (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920, Reforma de 1927 para la Educación Primaria, Reforma de 1945 para la Educación Secundaria, Reforma de 1965 para todo el sistema escolar) (Caiceo, 2016) y el sacerdote jesuita «cristianizó» a este educador, descubriendo 14 principios pedagógicos suyos conciliables con el catolicismo (Hurtado, 1994).

⁵ El 21 de marzo de 1993, Santa Teresa de Los Andes se había convertido en la primera santa chilena.

3. PENSAMIENTO SOCIAL DEL P. HURTADO Y LA DOCTRINA SOCIAL DE LA IGLESIA

En el pensamiento del sacerdote jesuita están mezclados lo educacional y lo social; a su juicio, es necesario educar en la doctrina social-cristiana para provocar los cambios sociales necesarios. Sus fuentes de inspiración se encuentran en la filosofía neo-tomista⁶, las Encíclicas Sociales, *Rerum Novarum* (León XIII, 1891), *Quadragesimo Anno* (Pío XI, 1931), la Encíclica Educacional *Divini Illius Magistri* (Pío XI, 1929) y en el pensamiento de la *Escuela Nueva* en la persona de Dewey, específicamente.

Respecto a *la educación social*, el P. Hurtado desea proseguir el trabajo de su maestro, el P. Fernando Vives, s. j. en el campo social: Hacer tomar conciencia a los cristianos de las injusticias de su tiempo y del deber de impulsar los cambios sociales necesarios para transformar a la sociedad chilena en una sociedad más acorde con el evangelio y la doctrina social presente en las encíclicas sociales de su época. Para alcanzar adecuadamente una *educación social* es imprescindible darles a los educandos una formación del sentido social, entendiéndolo por ello

...aquella cualidad que nos mueve a interesarnos por los demás, a ayudarlos en sus necesidades, a cuidar de los intereses comunes. Si ensayamos una definición más cabal, podemos decir que es aquella aptitud para percibir y ejecutar prontamente, como por instinto, en las situaciones concretas en que nos encontramos, aquello que sirve mejor al bien común (Hurtado, 1947, p. 170).

De tal forma que, a su juicio, la *educación social* se expresa de diferentes maneras (Caiceo, 1989):

- Valorando la *justicia* en sus reales dimensiones, sin confundirla con la benevolencia o la caridad.
- Inculcando la *caridad*, como amor al prójimo.
- Formando para la *transformación de la realidad* a partir del conocimiento de los problemas existentes en la sociedad.
- Practicando la justicia, la caridad y la solución de problemas *en el trato social de cada día*. Parafraseando a Dewey, dirá: «La educación prepara para la vida por la práctica de la misma vida» (Hurtado, 1947, p. 239).

⁶ El sacerdote jesuita se formó en la filosofía del Doctor Angélico, pero también asumió los planteamientos de Jacques Maritain, especialmente lo planteado en el *Humanismo Integral* (1966); la publicación original en francés se publicó en 1936, reeditándose posteriormente); por lo mismo, una de las obras fundamentales de este sacerdote se llama *Humanismo Social* (1947). Estuvo bastante ligado a la filosofía política del filósofo francés, especialmente en la formación de jóvenes (Caiceo, 1994).

- Enseñanza de *valores humanos*, tales como la solidaridad, la dignidad del trabajo, la generosidad, la fraternidad, la responsabilidad, la dignidad de todo hombre, la libertad, la verdad, la sobriedad, la rectitud, el espíritu de sacrificio, el fortalecimiento del carácter y de la voluntad y la castidad (Hurtado, 1947, pp. 291, 147, 270, 288, 179, 127, 180, 181, 199, 139, 149, 317, 268).
- Formando para una *recta acción política* que promueva la paz y la democracia, y para una adecuada acción cívica, económico-social e intelectual, que signifique compromiso con el país, la comuna, la organización social y la creación y difusión de un pensamiento renovador por parte de los futuros ciudadanos (Hurtado, 1947: pp. 279-286). Sobre esto es destacable la siguiente frase: «Las revoluciones más que con fusiles se combaten con una justa renovación» (Hurtado, 1947, p. 281).

4. FORMACIÓN DE LA ASOCIACIÓN SINDICAL CHILENA –ASICH–

Una de las principales acciones de Alberto Hurtado como *educador social* fue la formación de la Asociación Sindical Chilena –ASICH– con el objeto de formar sindicalistas cristianos y empresarios imbuidos de la Doctrina Social de la Iglesia.

Un importante sacerdote jesuita, señala al respecto:

Para poner una fecha, pongamos 1946, cuando el P. Hurtado ya tenía 10 años de trabajo apostólico en Chile, había sido director de la Juventud de Acción Católica y, movido por la pobreza social, había fundado el Hogar de Cristo. Entonces parece haber captado más plenamente la necesidad de una presencia de la Iglesia y su mensaje social en el mundo obrero del país (Aldunate, 2005, p. 32).

El principal sindicalista cristiano chileno del siglo pasado le ayudó estrechamente en esta acción: don Clotario Blest⁷. Para formalizar la fundación de esta Institución y evitar que fuera acusado nuevamente de proselitismo político de izquierda –como lo fue cuando era Asesor Nacional de la Acción Católica– se dirigió a Roma a solicitarle al Papa Pío XII la autorización para crear la ASICH (1947), a través de un Memorandum de 30 párrafos –entregado personalmente al Papa el 18 de octubre de 1947– en los cuales describe la situación social⁸,

⁷ Principal impulsor de la creación de la Asociación Nacional de Empleados Públicos –ANEP–, concretada el 5 de mayo de 1943, convirtiéndose en su primer Presidente y, a su vez, también lideró la fundación de la Central Única de Trabajadores –CUT– en 1953, transformándose igualmente en su primer Presidente.

⁸ Relata entre otros aspectos: la diversidad de condiciones económicas y sociales; situación laboral en el campo y control marxista de los obreros en las ciudades; muchos católicos no practicaban la justicia social (Thayer, 2004).

religiosa⁹ y política¹⁰ del país, solicitándole «una gracia especialísima»: crear un organismo para preparar dirigentes obreros, con los métodos de la Asociación Católica de Trabajadores Italianos –ACLI– y a preparar a futuros «patrones» jóvenes en la doctrina social de la Iglesia (Thayer, 2004). A los pocos días, el 10 de noviembre del mismo año, Monseñor Tardini, Secretario de Estado del Vaticano, le respondía que el Sumo Pontífice había tenido –con el informe escrito que él le había entregado sobre la realidad chilena–, una confirmación de la grave situación religiosa, moral y social de Chile y, por lo mismo, deseaba alentarle calurosamente al propósito que le había expuesto en el sentido de ayudar al generoso grupo de seglares católicos que se proponía desarrollar un vasto plan de trabajo social según los principios de la doctrina católica, bajo la dependencia de la jerarquía eclesiástica y con plena sumisión a ella, apartado completamente de la política de partidos.

La propuesta realizada al Papa Pío XII constituye un plan social de seis puntos:

1. Formación de dirigentes obreros;
2. Formación de jóvenes patrones¹¹;
3. Hacer investigaciones serias de la realidad, como medio de formación;
4. Propagar estas ideas;
5. Buscar el mejoramiento de la suerte de los trabajadores;
6. Actuar con sumisión a la Jerarquía y fuera de la política de partidos (Thayer, 2004: p. 128).

La ASICH, sin embargo, se había fundado antes de la autorización Papal, el 13 de junio de 1947 y se había congelado mientras no llegara la autorización mencionada. El texto del Acta de Fundación, suscrita por el sacerdote jesuita y 13 laicos intelectuales, señala:

Con esta fecha, 13 de junio de 1947, día del Sagrado Corazón, con asistencia de los firmantes, se constituyó la Acción Sindical Chilena que pretende hacer realidad en Chile la redención del proletariado de acuerdo con las normas de las encíclicas sociales de la Iglesia (Thayer, 2004, p. 24).

⁹ Después de la separación Iglesia-Estado a partir de 1925, el país se fue laicizando; había escasez de sacerdotes y disminución de la práctica religiosa (Thayer, 2004); todo ello lo había evidenciado en su investigación, ya mencionada, publicada en 1941 con el título *¿Es Chile un País Católico?*

¹⁰ Se centra en las relaciones Iglesia-Partido Conservador; el nacimiento de la Falange al interior del mismo Partido y su posterior separación; intento por parte de los conservadores de que la Iglesia condene al nuevo partido, situación superada con la Carta del Cardenal Pacelli en 1934 (Thayer, 2004).

¹¹ El Código del Trabajo de 1931 le daba ese nombre a los empleadores de los obreros.

Cuando el P. Hurtado regresó a Chile, el Provincial de la Compañía, P. Álvaro Lavín¹², no tuvo más que ratificarle la fundación de la ASICH.

La ASICH desde un comienzo se instauró como un movimiento por los trabajadores y para los trabajadores (ya sean de la ciudad o del campo), pretendió desplazar el capitalismo liberal y promover la instauración de un Orden Social Cristiano en el país. Por tal motivo, se presentó también como un punto de inflexión entre la hegemonía política de los sindicatos, puesto que su estructura no correspondía a la de un sindicato, sino más bien a un para-sindicato o Escuela Sindical (Ramírez, 2013, p. 82).

La organización se extendió a todo el país en 1949, contando con tres secciones: obreros, empleados e intelectuales. Pronto se organizó un Departamento Económico-Social y una Escuela Sindical. Como aporte a esta actividad el P. Hurtado publicó una obra muy erudita con datos precisos de todo el mundo hasta mediados del siglo pasado acerca del Sindicalismo (Hurtado, 1950). A comienzos de 1949, el sacerdote jesuita le informa a su Provincial la marcha de la institución, precisando algunos aspectos claves:

Objetivos y tácticas: Despertar en los obreros cristianos la conciencia de sindicarse y agrupar a los cristianos ya sindicados para que con plena formación luchen en el interior de los sindicatos por la implantación del orden social cristiano. Por tanto, no sindicatos aparte, sino acción en el seno de los sindicatos organizados para influir al máximo en ellos por la presencia en su interior de hombres que levanten la masa como la levadura.

La acción de la ASICH es totalmente ajena a toda política, y combate toda acción política en el seno de los sindicatos para que no los desvirtúe de su carácter estrictamente gremial (Hurtado en Thayer, 2004, pp. 59-60).

Según el sacerdote jesuita mencionado anteriormente «... la manera como quiso realizar su proyecto fue realista y acertada. Partió de los principios de la Acción Católica (acción de laicos, de los mismos trabajadores cristianos con el método ver-juzgar-actuar), adaptados a la realidad chilena» (Aldunate, 2005: p. 35).

Con esta actividad pensaba echar las bases de los cambios sociales desde una perspectiva católica en el frente mismo de batalla: las organizaciones laborales. Desgraciadamente, por divisiones internas y, a pesar del empeño por mantenerla por parte del Capellán, sucesor del fundador, P. Jaime Larraín, s. j., la institución se disolvió en 1955 (Ramírez, 2013).

¹² Posteriormente será el primer Postulador de la Causa de Canonización del P. Alberto Hurtado Cruchaga.

5. CREACIÓN DE LA UNIÓN SOCIAL DE EMPRESARIOS CRISTIANOS –USEC–

A mediados de 1948, en el local de la ASICH en la calle Alonso Ovalle en Santiago, se produjo una reunión en la cual estaban, entre otros, el P. Hurtado, junto al sacerdote mercedario Ramón Coo, William Thayer y los empresarios Jorge Matetic y José Luis Claro; se conversa sobre las buenas relaciones que debería haber entre la ASICH y los grupos patronales, concluyendo que es mejor fundar una organización centrada en la acción de los empleadores, la cual pasaría a llamarse Unión Social de Empresarios Cristianos –USEC–. De esta forma, el 30 de agosto de 1948 se concreta la primera reunión formal de la nueva entidad, a la cual asisten «D. Jorge Matetic; D. Patricio Bañados; D. José Luis Claro; D. Eduardo Arteaga; D. Juan Abogabir y D. Manuel Ossa U. Asistió también nuestro Asesor, R. P. R. Coo» (Thayer, 2004: p. 140). Rápidamente, durante el resto del mismo año se integraron más de 66 personas. Inicialmente se funda con el nombre de Unión Social de Industriales Católicos –USIC–; el 6 de diciembre de 1948 se cambia a Unión Social de Empresarios Católicos –USEC–; con el tiempo se cambió católicos por cristianos, manteniendo la misma sigla.

En sesión del 27 de septiembre de 1948 se acuerda invitar más empresarios a participar y se adjunta una carta explicativa con los principales fines de la institución:

1. Estudio y difusión de la doctrina social de la Iglesia Católica.
2. Cooperar al incremento y prosperidad de las Industrias de Chile, en beneficio general de los que trabajan en ellas, sin distinción de credos políticos o religiosos y fomentar por todos los medios posibles la unión y la cooperación entre capital y trabajo, llevándolos al convencimiento de que el interés de unos y otros está ligado al éxito de la explotación industrial.
3. Impulsar la realización de toda obra social que tienda a elevar material y espiritualmente a nuestras clases trabajadoras.
4. Facilitar el cumplimiento de los deberes religiosos, familiares y cívicos de las mismas.
5. Defender los legítimos intereses de todos los que trabajan en la industria, sean patrones, empleados u obreros, de toda intervención que altere los principios de justicia, orden, trabajo y armonía que deben existir dentro del mundo del trabajo.
6. Cooperar al mejoramiento y aumento de las construcciones para empleados y obreros.
7. Impulsar la formación de escuelas para empleados y obreros y para los hijos de éstos.
8. Impulsar obras de asistencia social que tiendan a mejorar las condiciones de vida familiar de los trabajadores industriales.
9. Impulsar y propiciar la formación de cooperativas de crédito, de consumo o de habitaciones de empleados y obreros.

10. Impulsar todas aquellas obras que ocupen las horas libres para empleados, obreros y sus familias, como vacaciones, deportes, representación de obras teatrales, competencias, fiestas, etc. (Thayer, 2004, pp. 143-144).

El año recién pasado (2018) se cumplieron, por lo tanto, 70 años de la fundación de USEC por iniciativa del P. Hurtado.

6. LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL Y LA USEC

La Responsabilidad Social Empresarial –RSE– comienza a gestarse a fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando tanto en los países como en la Iglesia Católica, acuñaron el concepto de trabajador

... como sujeto de derechos: derecho a un trabajo, a un salario y a un trato justo. Los Estados, a través de la legislación laboral impusieron normas protectoras; y la Iglesia Católica, a través de su Doctrina Social promovió una conciencia ética entre los empresarios (Balterra, Díaz, 2005, p. 20).

Sin embargo, se comienza explícitamente a hablar de RSE en el mundo académico y de los negocios, cuando Howard Bowen publicó en 1953 su libro *Responsabilidad Social del Empresario*, el cual tuvo profundas repercusiones, pues este autor, considerado el pionero o el padre de la RSE, señala que es obligación del empresario tomar decisiones en favor de los objetivos y valores de la sociedad (Carroll, 1999).

Es necesario, a su vez, consignar que Vives (2014) subraya que la RSE ha surgido en los países desarrollados, basada en las experiencias, información e investigaciones de las grandes empresas de esos países; por lo cual no es fácil que se adapte a los ecosistemas de los países en vías de desarrollo.

No existe, sin embargo, un concepto unívoco de RSE (Aravena, 2018), a pesar de las investigaciones diversas que se han realizado; empero, se ha continuado avanzando en el desarrollo del término.

En los últimos 65 años, en la medida que se ha establecido la globalización y el libre mercado se ha establecido con fuerza la competitividad; empero, se ha ido tomando conciencia que

... un elemento nuevo de competitividad estaría en la capacidad de las empresas para incorporarse a los mercados y permanecer en ellos, lo cual depende no sólo de su tecnología, de sus procesos productivos y de su gestión financiera, sino que también de su comportamiento en materia de respeto y cuidado del medio ambiente, de la comunidad y de sus trabajadores, como personas con intereses, motivaciones, capacidades, necesidades de desarrollo y sujetos de derechos: individuales y colectivos (Balterra, Díaz, 2005, p. 17).

Por lo mismo, en décadas recientes se ha insistido que la RSE es el concepto que relaciona en forma teórica y práctica a las empresas con la sociedad (Werther & Chandler, 2011); en esta década, reforzando esa idea existen varios autores que definen la Responsabilidad Social Empresarial como la relación entre la empresa y la sociedad (Bocean et al., 2014; D'Aprile & Mannarini, 2012).

En el sentido anteriormente expuesto, se entiende que

La empresa, como organización que entrega bienes y servicios a la sociedad, creando riquezas para sus dueños, tiene un rol cada vez más relevante en los problemas ambientales, sociales y económicos. Es así, como distintas corrientes del pensamiento ven a la empresa no sólo como proveedor de bienes y servicios, sino que también, como un actor que debe reflexionar acerca de cómo genera esos bienes y servicios, y las consecuencias para la sociedad, de ese actuar (Aravena, 2018, p. 10).

En ese contexto, se ha hecho tan importante el cuidado del medio ambiente por el cambio climático al cual está expuesto el planeta tierra que, incluso el actual Papa Francisco, ha publicado con mucha fuerza su encíclica *Laudato si* (2015), señalando que es necesario cuidar nuestra casa común; recuerda, a su vez, que ya en 1971 Paulo VI había señalado que «debido a una explotación inconsiderada de la naturaleza, el ser humano corre el riesgo de destruirla y de ser a su vez víctima de esta degradación» (Francisco, 2015, N.º 4). Agrega que Juan Pablo II «*llamó a una conversión ecológica global*» (Francisco, 2015, N.º 5) y que su antecesor, Benedicto XVI, indicó que es necesario «*eliminar las causas estructurales de las disfunciones de la economía mundial y corregir los modelos de crecimiento que parecen incapaces de garantizar el respeto del medio ambiente*» (Francisco, 2015, N.º 6). Por lo mismo, siguiendo lo que San Francisco de Asís señalaba hace 800 años respecto al cuidado de la naturaleza, él se refiere en su encíclica a la contaminación, la basura, la cultura del descarte, el clima como bien común, el problema del agua, la pérdida de la biodiversidad, todo lo cual está significando un deterioro de la calidad de la vida humana y degradación social y, a su vez, está poniendo en peligro la subsistencia de toda vida en el planeta.

De esta forma, se mantienen los mismos actores del origen de la RSE, los estados –salvo los planteamientos de Trump en Estados Unidos– y la Iglesia Católica.

Es necesario precisar que la RSE presenta en las investigaciones y literatura, diversas perspectivas: ambiental, social y económico. Carroll (1979), por su parte, señala que son: económicas, legales, éticas y filantrópicas.

Por su parte, la USEC se ha mantenido hasta el presente, conmemorando el año pasado (2018) su septuagésimo aniversario, con los ideales iniciales, adecuándose, por cierto, a los requerimientos de la sociedad del conocimiento. La propia organización señala respecto a su historia:

En sus 70 años de vida, la gran red de empresarios, ejecutivos y emprendedores que conforman USEC, ha logrado unirse en pos de alcanzar el ideal de construir una sociedad más humana, justa, libre y solidaria. Esto a través del aporte al pleno desarrollo humano de los hombres y mujeres de empresa, visto desde la perspectiva que nos enseña la Doctrina Social de la Iglesia y sus principios (Historia USEC, 2018).

En los objetivos actuales de la institución se percibe la adecuación a los desafíos de hoy, introduciendo el concepto de emprendedores, pero manteniendo el origen de la institución, fomentando el desarrollo personal y el de los trabajadores con un profundo humanismo. Textualmente se indica:

En USEC buscamos aportar al desarrollo de la sociedad motivando a empresarios, ejecutivos y emprendedores para que respondiendo al llamado a vivir su actividad empresarial como una noble vocación, se comprometan a su mejoramiento personal, el de sus organizaciones y el medio empresarial, esta es la base de nuestra misión que nos inspira a humanizar la sociedad desde el mundo del trabajo (*Ven y Súmate*, 2018).

Actualmente la USEC funciona con un gobierno corporativo formado por los directores de la institución, empresarios y ejecutivos, representantes del mundo académico y de los centros de estudio, asesores pastorales y socios en general. Su actual Presidente es Ignacio Arteaga. Sus asesores doctrinales son Mons. Fernando Chomalí, Arzobispo de Concepción, el Pbro. Samuel Fernández y el P. Fernando Montes, s. j.

Al hacer una comparación entre la RSE y LA USEC se puede apreciar que los planteamientos de la RSE están insertos en la USEC –incluso fueron planteados 5 años antes que se hablara explícitamente en el mundo académico de RSE– y que esta trata de mantenerse fiel a los objetivos iniciales trazados por su fundador, el P. Alberto Hurtado.

7. CONCLUSIONES

Al llegar al final de este artículo se puede constatar que, en sus orígenes a nivel mundial, la RSE surgió tanto por influencia de los estados como de la Iglesia Católica. En el caso de Chile, primero estuvo presente en las inquietudes sociales del P. Hurtado –inspirado en la doctrina católica–, quién creó la ASICH (1947) y luego, a partir de ella, la USEC (1948); en el mundo académico, en cambio, a nivel internacional, solo se comenzó a hablar de RSE a partir de 1953; en Chile fue entrando más lentamente a partir de fines de la década del 50. Por lo tanto, se puede concluir que, en este país, inicialmente la RSE estuvo fundamentada en la visión cristiana aportada por San Alberto Hurtado.

Es importante, a su vez, constatar la importancia que el sacerdote jesuita le dio al sindicalismo, formando a los trabajadores para defender sus derechos con justicia y equidad y también a los empresarios para que respetaran y practicaran la Doctrina Social de la Iglesia. De esta forma, si los representantes del trabajo y del capital marchan juntos, todos se benefician, incluido el país en su conjunto.

La última encíclica *Laudato si* (2015) del actual Pontífice revela que la Iglesia desea seguir liderando los planteamientos de la RSE al señalar explícitamente la necesidad de cuidar en el desarrollo económico y tecnológico, la que él denomina la *casa común*, es decir, nuestro planeta y con ello, nuestra propia existencia.

Finalmente, es imprescindible constatar que no habrá futuro promisorio para Chile y el mundo, si no se desarrollan a cabalidad los principios de la Responsabilidad Social Empresarial, la cual se ha ido extendiendo hacia diversos aspectos para responder a las nuevas necesidades de la sociedad actual.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldunate, J. (2005). El Proyecto Social del Padre Hurtado. *Revista Mensaje*, junio, 32-35.
- Aravena, L. (2018). *Construcción de un Modelo de Responsabilidad Social Empresarial, desde la Perspectiva de los Significados para los Empresarios/as y las Prácticas de las Empresas en Chile*. Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Administración. Santiago de Chile: Universidad de Santiago de Chile.
- Balterra, P. y Díaz, E. (2005). *Responsabilidad Social Empresarial: Alcances y Potencialidades en Materia Laboral*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile, Dirección del Trabajo, Departamento de Estudios, Cuaderno n.º 25.
- Bocean, C., Delattre, M., Ocler, R. y Sitnikov, C. (2014). Towards a critical study of standardization. *Society and Business Review*, 9(3), pp. 298-309.
- Caiceo, J. (1988). Cap. III, E: «Alberto Hurtado Cruchaga, s.j. (1901-1952)». En L. Celis, J. Caiceo, E. Sánchez, S. López y F. Aliaga, *Universidad Católica de Chile: Hombres e Ideas (1900-1950)* (pp. 245-273). Santiago de Chile: Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, J. (1989). El Ideario Educativo del Padre Alberto Hurtado. *La Revista Católica*, 1.084, pp. 339-350.

- Caiceo, J. (1994). *Maritain, la Política y el Social Cristianismo en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, J. (2016). *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Santiago de Chile: Ediciones de Departamento de Contabilidad y Auditoría y Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.
- Carroll, A. B. (1979). A Three-Dimensional Conceptual Model of Corporate Performance. *The Academy of Management Review*, 4(4), pp. 497-505.
- Carroll, A. B. (1999). Corporate Social Responsibility. Evolution of a Definitional Construct. *Business & Society*, 38(3), pp. 268-295.
- D'Aprile, G. y Mannarini, T. (2012). Corporate Social Responsibility: A Psychosocial Multidimensional Construct. *Journal of Global Responsibility*, 3(1), pp. 48-65.
- Francisco, Papa. (2015). *Laudato si*. Santiago de Chile: Ediciones Paulinas.
- Historia USEC. (2018). Consultada el 30 de abril de 2018 en <<http://www.usec.cl/quienes-somos/historia>>.
- Hurtado, A. (1921). *Reglamentación del Trabajo de los Niños*. Tesis para optar al Grado de Bachiller en Leyes y Ciencias Sociales. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hurtado, A. (1923). *El Trabajo a Domicilio*. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Leyes y Ciencias Políticas. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Hurtado, A. (1941). *¿Es Chile un País Católico?* Santiago de Chile: Editorial Splendor.
- Hurtado, A. (1947). *Humanismo Social. Ensayo de Pedagogía Social*. Santiago de Chile: Editorial Difusión.
- Hurtado, A. (1950). *Sindicalismo. Historia, Teoría, Práctica*. Santiago de Chile: Editorial del Pacífico.
- Hurtado, A. (1994). *El Sistema Pedagógico de John Dewey ante las Exigencias de la Doctrina Católica*. Traductor: Caiceo, J. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Blas Cañas, 2a. ed.

- León XIII. (1966). *Rerum Novarum*. Santiago de Chile: Ediciones Paulinas. Versión original de 1891.
- Maritain, J. (1966). *Humanismo Integral. Problemas Temporales y Espirituales de una Nueva Cristiandad*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.
- Pío XI. (1966). *Divini Illius Magistri*. Santiago de Chile: Ediciones Paulinas. [Versión original de 1929].
- Pío XI. (1967). *Quadragesimo Anno*. Santiago de Chile: Ediciones Paulinas. [Versión original de 1931].
- Ramírez, T. (2013). *La Acción Sindical Económica y Chilena Asich: Una Alternativa para la Libertad Sindical en Chile: 1947-1955*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Thayer, W. (2004). *Ni Político ni Comunista. Sacerdote, Sabio y Santo*. Santiago de Chile: Olmué Ediciones Ltda.
- Ven y Súmate*. (2018). Consultada el 30 de abril de 2018 en <<http://www.usec.cl/>>.
- Vives, A. (2014). Guías para la Responsabilidad Social en las PyMEs: Efectividad de Herramientas de Autoevaluación. *Revista De Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, 8(2), pp. 29-54.
- Werther, B. y Chandler, D. (2011). *Strategic Corporate Social Responsibility: Stakeholders in Global environment*. 2nd ed. 413 p. London: Sage Publication.

Página intencionadamente en blanco.



RESISTENCIAS. LA OPOSICIÓN INTERIOR DEL NACIONALISMO VASCO A LA DICTADURA DE FRANCO (1937-1959)¹

*Resistances. The Internal Opposition of the Basque
Nationalism to Franco's Dictatorship (1937-1959)*

Adrián Almeida Díez

adrian.almeida@ehu.eus

Universidad del País Vasco – Euskal Herriko Unibertsitatea. España

Fecha de recepción: 29/12/2018

Fecha de aceptación: 10/03/2019

RESUMEN: Este artículo de investigación tiene por objetivo estudiar los procesos de resistencia al régimen franquista desarrollados por el nacionalismo vasco en el interior del País Vasco entre los años 1937 (año de la caída de Bilbao en manos franquistas) y 1959 (año de la aparición del grupo ETA). Basándose en la doble tipologización de las resistencias al poder desarrollada por el antropólogo James C. Scott en la ya clásica obra de *Los Dominados y el Arte de la Resistencia*, el artículo pretende realizar un análisis histórico que examine tanto las resistencias públicas y activistas (actos de sabotaje, preparación guerrillera, propaganda, etc.), como las resistencias basadas en el discurso oculto y centralizadas en la creación de los espacios de reproducción de una cultura disidente al poder (la cuadrilla, los grupos corales y folklóricos, la parroquia, etc.). La documentación consultada en los archivos especializados, fundamentalmente prensa y correspondencia de militantes y distintos grupos políticos nacionalistas (especialmente los colectivos juveniles), ha permitido descubrir la importancia del primer tipo de resistencia nacionalista al franquismo en el interior de los territorios vascos

¹El presente artículo se ha financiado a través del programa para la Formación del Profesorado Universitario (Referencia: FPU17/00816) y se enmarca dentro del grupo de investigación GIU 17/005. Este texto no hubiera sido posible, por otra parte, sin la ayuda generosa de los responsables del Archivo del Nacionalismo Vasco de la Fundación Sabino Arana: Eduardo Jauregi, Iñaki Goigana y Luis de Guezala. Agradecer igualmente a la responsable del Archivo Benedictino de Lazkao, Miren Barandiaran, por prestarme parte de los datos de la investigación por ella realizada sobre la prensa nacionalista y plasmada en el texto, en plena edición, «*Publicaciones periódicas del PNV (1939-1975)*».

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Almeida Díez, A. (2019). Resistencias. La oposición interior del nacionalismo vasco a la dictadura de Franco (1937-1959). *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 569-606. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.022>.

peninsulares, así como trazar una secuencia histórica entre esta resistencia activista y la primigenia formación del grupo *Ekin*, más adelante reconvertido en ETA.

Palabras clave: resistencia; propaganda; nacionalismo vasco; franquismo; prensa clandestina; ETA.

Abstract: This article has the aim to analyze the ways in which the Basque Nationalism had used in order to resist the Franco's Dictatorship inside the Basque Country during the period from 1937 (year of the defeat of the Basque Nationalism against the Franco's troops) to 1959 (year of the birth of the activist and nationalist group ETA). To make this analysis I will adopt the typologization of resistances to the power proposed by the political scientist and anthropologist James C. Scott in his classic work, *Domination and the Arts of Resistance*. To put it in other words, I am going to consider two different ways to face and oppose to the power: the public or activist resistance (acts of sabotage, preparation of guerrilla or propaganda) and the secret discourse which was created in places such as coral-folkloric groups, parish churches or within groups of friends. Thanks to the documents that I have been consulted in specialized archives –above all, correspondence and material collected from different political associations (particularly, youth nationalists collectives)– I discovered how important the activist resistance was. Furthermore, I see the historical sequence between this kind of resistance and the origins of the nationalist group, *Ekin*, later known as ETA (Basque Country and Freedom).

Keywords: resistance; propaganda; Basque Nationalism; Francoism; underground press; ETA.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Discurso público. El activismo y la significación de la resistencia. 3. Discurso oculto. Código nacionalista. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En 1937, las fuerzas franquistas entraban en Bilbao. Se ponía así fin a la experiencia del Gobierno Vasco autónomo del Lehendakari Aguirre y a la posibilidad de pervivencia y evolución histórica de los rasgos culturales propios que hacían reproducir una conciencia nacional en Euskadi. Dos años después, la Segunda República Española también caía bajo la bota del general Franco. Diez años más tarde, el periodista y escritor estadounidense Irving Wallace publicaba un artículo sobre su viaje por Europa en donde escribía:

a la mañana siguiente [del atentado contra la estatua de Mola en el noviembre de 1946], las mismas gentes contemplaron con silencio regocijo [sic] cómo la policía falangista estuvo trabajando tres horas enteras por arrancar una bandera antifranquista de la casi inaccesible torre de una iglesia. La misma noche llegó a sus oídos la grata nueva de que un tren cargado de mercenarios moros franquistas y cajas de municiones había sido volado en un puente de los Pirineos. Varios días después, los vascos leían los detalles completos de tales incidentes en su periódico bimensual, *Euzko Deya*, impreso en París y distribuido dentro de España por repartidores clandestinos. Así fue como los oprimidos ciudadanos de Euskadi supieron que su gobierno democrático –que no han visto hace diez años– seguía laborando por la causa (...) En mitad de las regatas de gala se San Sebastián efectuadas el septiembre pasado, cayeron en la bahía centenares de pequeñas

banderas vascas pintadas en trozos de madera y quedaron flotando en el mar, lo cual significó un grave trastorno para la fiesta de los falangistas. Desde el verano pasado no ha transcurrido una semana sin que aparezcan banderas vascas en las torres más altas de las iglesias. Dos horas antes de celebrarse un partido del campeonato de fútbol en Bilbao encontraron el stadium pintado de un extremo a otro con los colores vascos. En un solo día los periódicos clandestinos inundan las provincias; misteriosas estaciones de radio vilipendian al caudillo, y los obreros se declaran en inexplicables huelgas de brazos caídos².

Esta descripción revela la existencia, durante el período, de una red pública de resistencia al franquismo de carácter y significación nacionalista. Wallace olvida, sin embargo, la existencia de una red soterrada, adscrita a la cotidianidad, de resistencia nacionalista vasca al franquismo. En tal sentido, resulta conveniente afirmar, siguiendo a James C. Scott en su tipologización sobre las resistencias al poder (Scott, 1990), que la manifestación de la resistencia nacionalista vasca durante el franquismo puede comprenderse en un doble sentido:

Por un lado, la resistencia descrita por Wallace hace referencia a una resistencia manifestada en un discurso público (el cual es producido, eso sí, desde la clandestinidad o desde el exilio), basado en la confrontación directa, militar y propagandística al régimen de la dictadura. Puede definirse, así, como discurso público de resistencia, a todo discurso clandestino resistente que realiza su manifestación de oposición y/o descontento de forma autoevidente tanto para los resistentes como para las autoridades ostentadoras del poder.

Por otro, subsistirá durante el periodo una resistencia exteriorizada en un discurso oculto (aquel que no es autoevidente), que implantado en una sociedad del silencio (silenciada), reprodujo lo que Ander Gurrutxaga definió como una estructura de comunicación; «aquel lugar simbólicamente construido donde los actores sociales reproducen una estructura de interacción, fundando la relación exclusiva Nosotros en conflicto con la idea de comunidad segregada desde las agencias de socialización central» (Gurrutxaga, 1985, pp. 130-131).

Si en el primer bloque debe hablarse de grupos clandestinos como la Red Álava, el *Euzko Naia* (Voluntad Vasca), Radio Euzkadi o la prensa clandestina, en el segundo caso debe referirse a los enclaves de la vida asociativa (familia, cuadrilla, asociaciones folklóricas o deportivas, parroquias...) desde los cuales se estructura el discurso oculto que fundamenta la red/estructura de comunicación de afirmación nacional.

Tanto para Alfonso Pérez Agote como para Ander Gurrutxaga, existiría una relación entre el tiempo/contexto y la importancia de una de las dos esferas. Así, en

² AHNV. *Archivo del Nacionalismo Vasco-Fundación Sabino Arana*. Bilbao, País Vasco. Donación Particular (Fondo Primi Abad)/Caja 0089/Carpeta 01/ «“Los Vascos quieren ser libres (Condensado de The Catholic World)” [artículo]. Por Irwing Wallace. Corresponsal de prensa que recientemente hizo una excursión de seis meses por Europa», septiembre de 1947, pp. 111-114.

la etapa entre la derrota frente a Franco y la aparición de ETA (1959), la resistencia se habría basado enteramente, con excepciones como las huelgas de 1947 y 1951 y el atentado al monumento a Mola de 1946, en un discurso oculto caracterizado esencialmente en la transmisión de un código nacionalista sobre la base de la cotidianidad de la vida privada (frente a la esfera pública enteramente copada por el franquismo), mientras que la labor esencial de resistencia pública al franquismo, incluida la producción cultural, se habría desarrollado en el exilio³. A decir de Gurrutxaga, en la época referida, «la resistencia del derrotado es puramente pasiva, salvo en algún núcleo de las grandes ciudades. Más que efectividad, lo que se persigue es mantener una estructura de comunicación» (1985, p.172).

La base documental nos permite señalar, no obstante, que durante la época de la sociedad del silencio subsisten grupos y organizaciones en el interior que no solo realizan una actividad de resistencia pública y defensiva, sino que, además, esta se enmarca no siempre teóricamente en una actitud pasiva o de espera. En otro sentido: el discurso de resistencia pública no siempre se significará como resistencia pasiva, doliente, o paciente a la ayuda de un «otro» (el otro de los Aliados, o el otro de los Estadounidenses). Esto significa en esencia dos cosas. En primer lugar, que el discurso resistente contra la dictadura no sería siempre velado ni privativo, sino explícito y público. En segundo lugar, que este discurso público de resistencia tendría como fin no solo la manutención del código (como indica Gurrutxaga) a la espera de un «otro», sino también cuestionar y subvertir al régimen. En dicho cambio de significado, que no necesariamente de discurso público de resistencia, jugará, como veremos, un papel importante el cambio generacional.

Al hablar del discurso oculto, y aunque Gurrutxaga ya lo haya destacado (1985, p. 381), hay que incidir en que es probable que los enclaves en donde se producía y reproducía el código nacionalista trascendieran ese mismo ámbito de reproducción (especialmente las asociaciones culturales) para colarse, en sus manifestaciones toleradas por el régimen, allí donde hubiera un ojo o un oído receptivo a ciertos mensajes –sin embargo, inevitablemente tolerados por el régimen–. Es decir, la reproducción no debe verse de los grupos o enclaves hacia dentro únicamente, sino también hacia afuera de ellos mismos, que es exactamente donde la discursividad secreta adquiere un mayor relieve y acaba por volcar un mensaje/significado secreto en el significante público; el cuerpo de expresión que está legalizado. Ejemplos de esto último serían las actuaciones permitidas de grupos de danzas vascas o

³A decir de Gurrutxaga, «la expresión pública de la estructura de comunicación varía en los distintos períodos. En un primer momento (1939-1959), la forma social que preside la acción de la sociedad vencida es el silencio. Las únicas manifestaciones públicas se realizan en el exilio, excepto las expresiones huelguísticas de 1947 y 1951. No obstante, el comportamiento más generalizado es silencio, atravesado por el estigma de la derrota» (Gurrutxaga, 1985, p. 133). Ver también de Alfonso Pérez Agote, «La reproducción del nacionalismo vasco», especialmente páginas 110 a 116 (Pérez Agote, 1984).

de las corales folklóricas; «en este terreno nada es completamente literal» (Scott, 1990, p. 199). El espacio social donde se crea el discurso oculto, los lugares de la vida asociativa, en virtud de lo anterior, generan una estructura de comunicación de la que no solo son partícipes o reproductores sus miembros. En la medida en que este discurso es veladamente introducido en los canales de la discursividad pública, el código se vuelve perceptible a todos aquellos que saben leerlo. El espacio público deja así, de facto, aunque nunca oficialmente, de pertenecer en exclusiva al discurso oficializado/hegemónico, el cual se vuelve artificioso, acartonado, en su afán por representar la totalidad.

En atención a estos elementos señalados, se pretende aquí realizar un análisis de la resistencia nacionalista vasca, aduciendo a que su vertebración, durante los años señalados, se sostiene tanto en un discurso resistente y abiertamente público (aunque en la sombra), como en la formación de un discurso oculto que logra, desde ciertos enclaves, trascender sus núcleos privativos originarios de reproducción.

2. DISCURSO PÚBLICO. EL ACTIVISMO Y LA SIGNIFICACIÓN DE LA RESISTENCIA

Manuel Amuchategui, natural de Bilbao, afiliado al Sindicato Metalúrgico de Vizcaya-UGT y capitán del cuarto batallón de la UGT durante la Guerra Civil Española, se encontraba a finales de agosto de 1937 en la ciudad de Santander por baja médica y a la espera de reconocimiento en Tribunal Médico Militar. Su estancia en la capital cántabra coincidía con la caída de la ciudad en manos franquistas. De los balcones de la ciudad –relata Amuchategui– comenzaron a aparecer colgadas banderas monárquicas españolas, con las que se esperaba a recibir a los «liberadores». En ese ínterin de confusión y ajeteo (millares intentaron huir a Francia en una simple barca) (Thomas, 2018), decide escapar vía ferrocarril hacia Bilbao (parte de la España de Franco desde junio). Al llegar a la villa vizcaína, Amuchategui relataba que

el ambiente en la villa contrastaba de manera acusada con el observado en Santander. En Bilbao existe una sorda hostilidad antifascista. La capital de Vizcaya denota su disconformidad con el régimen franquista. El tono de la ciudad es de tristeza, de pesadumbre, de agobio. Las mujeres no se recatan en exteriorizar su descontento: «malos eran aquellos –he oído decir a mujeres que no son de izquierdistas ni nacionalistas– pero malos y todo, son mejores que estos. Qué vengan aquellos» (...). Se mata sin reparo alguno (...). La gente camina con la vista en el suelo llena de sobresalto por el temor a ser percibidos o de concitar las iras de cualquier esbirro falangista⁴.

⁴ Boletín de información (septiembre de 1937). *Declaración de Manuel Amuchategui. 37 años.* (Boletín 2). París: Gobierno Vasco. Boletín que se realiza con informaciones adquiridas del interior.

Un informante del Boletín de Información del Gobierno Vasco contaba:

que en Bilbao hubo resistencia, incluso armada, contra el fascismo en los primeros días [tras la caída] lo demuestran estos dos hechos. El juez que dictó la primera pena de muerte, murió acribillado a balazos en Las Arenas, sin que se lograra descubrir al autor del hecho, a los pocos días de aplicada la condena. Los primeros días siguientes a la entrada de los rebeldes a Bilbao, cuando por las noches iban las patrullas de asesinos a buscar a los vecinos para «darles el paseo», eran recibidos a tiros.

En una sesión de cine en el Teatro Trueba de la capital vizcaína –advierte también el informante– y al aparecer la imagen de Franco en la pantalla, este fue brutalmente abucheado por los asistentes⁵. A finales de agosto, y al tiempo de la inminente caída de Santander, un grupo numeroso de gudaris vascos, pertenecientes al *Euzko Gudarostea* (Ejército Vasco, encuadrado, desde agosto, en el XIV Ejército de la República) fue apresado en el frente cántabro por fuerzas italianas. Los nacionalistas vascos, abortada el día 27 de agosto su operación de evacuación tras el Pacto de Santoña (24 agosto), fueron recluidos en la prisión del Dueso (en Santoña), primero bajo custodia italiana, para poco después ser definitivamente apresados bajo autoridad española. Entre otros apresados se encontraban varios destacados dirigentes del Partido Nacionalista Vasco y del *Euzko Gudarostea*; Rezola, Ajuriaguerra, Arteche, Irezabal o Azcarate, que estuvieron durante varios días incomunicados antes de realizar conjuntamente una huelga de hambre, que en el caso de Juan Ajuriaguerra, duró según los testimonios, siete días⁶.

En esta prisión del Dueso, el nacionalismo vasco, derrotado militarmente, comenzó, no obstante, a establecer una cierta labor de resistencia y contestación cuando emprendió, muy poco tiempo después del aprisionamiento, la tarea de editar la revista clandestina *Espetxean* (literalmente, «En la Prisión»), la cual era leída primero entre los presos y sacada al exterior «mediante las más insospechadas artimañas»⁷. Para realizar esta pequeña publicación, de corte literario (abundan en ella las poemas patrióticos), alguno de los nacionalistas antes mencionados, Rezola, Arteche o Ajuriaguerra, contaron con la ayuda de José Verdes, experto en artes gráficas, no ya sólo en el Dueso, sino desde las prisiones de Burgos y la bilbaína de Larrínaga⁸. En el primer número de la revista, editado en el Dueso, se publicó un artí-

⁵ Boletín de información (octubre de 1937). *Información de Vizcaya. Actos de abierta hostilidad contra Franco*. (Boletín 7). París: Gobierno Vasco.

⁶ Boletín de información (septiembre de 1937). *En el Dueso*. (Boletín 1). París: Gobierno Vasco.

⁷ Nota del Editor (Sabino Arana Fundazioa) a la publicación *Espetxean* (1937-1941).

⁸ Pío Hernández, uno de los colaboradores de la revista, relataba la anécdota de que en una ocasión Pepe Verdes fue descubierto redactando unos textos en euskera. Este, para zafarse de

culo evocador de la continuación a la resistencia titulado «Del Presente. Juventud, rebeldía=Patria»:

También tu espera es sacrificio por Euzkadi y ten presente que vivir con honor es vivir eternamente. Tras este baño de sangre surgirá, como de Jordán regenerador, la patria liberada que tú soñaste [se refiere a un joven Gudari] y fuiste a conquistar ¡En pie gudaris, con el corazón firme y sin vacilación; que viva en nuestras almas la eterna inquietud de un nombre rebeldía preñada de afanes y redención! ¡En pie! Pronto volverán a escuchar los vascos el canto que brotará de los pechos viriles de los hijos que supieron defender y proclamar su patria. Aquel día Euzkadi sonreirá⁹.

Ya desde la prisión de Larrinaga, la publicación continuó haciendo hincapié en la necesidad de manutención de la esperanza. Esta se constituyó en «el paliativo de nuestra vida; el consuelo de nuestro cautiverio; el estímulo de nuestro ideal, el artífice de nuestra victoria; la causa de nuestra resignación y conformidad (...) esperanza: debes ser nuestra eterna Consigna»¹⁰. El día de la Patria Vasca (el *Aberri Eguna*), fijado desde 1932 en el Día de Resurrección, adquirió en semejantes circunstancias, una especial significación para los apresados nacionalistas del PNV y para el conjunto de los nacionalistas que no han huido de Euzkadi, los cuales, durante el período franquista, comenzaron a celebrar este día tan asociado anteriormente al Partido Nacionalista. La jornada, de ser una celebración de la «resurrección euzkadiana» en manos Sabino Arana, «El Maestro» (Casquete y De la Granja, 2012, pp. 136-141), se constituiría, pues, en recordatorio de la Resurrección futura de la Patria misma ante la Pasión y el Calvario presentes: «La Resurrección tiene solo un camino: La Pasión (...). Entre el pueblo vencido de ayer y victorioso de mañana, está la patria crucificada de hoy»¹¹. El franquismo por consiguiente se comprendería esencialmente como una etapa dolorosa y agónica que, sin embargo, concluiría inexorablemente, con la propia independencia de la patria vasca. La resistencia frente al franquismo, la posibilidad de liberarse de él, se concebiría como la etapa final de dependencia a España. Como la etapa más dolorosa de dicha dependencia y como su preludio, Pasión que acontece a la total liberación; la Resurrección. En el *Aberri Eguna* de 1940 se dirá: «la vida de la

la situación, contó a las autoridades del penal que aquel idioma extraño a sus ojos se trataba del latín. Los franquistas, poco sorprendentemente, se tragarón la pantomima (*Ibid.*).

⁹ Espetxean (11 de octubre de 1937). *Del Presente. Juventud, rebeldía=Patria*. (Número 1). Dueso-Santoña: presos nacionalistas vascos.

¹⁰ Espetxean (15 de enero de 1938). *Esperanza*. (Número 5). Larrinaga: presos nacionalistas vascos.

¹¹ Espetxean (abril 1938). *Apuntes*. (Especial: Domingo de resurrección. Día de la Patria). Larrinaga: presos nacionalistas vascos.

Patria no puede detenerse, no puede retroceder. Solamente cuando van a morir, vuelven los ríos a su cauce»¹².

La experiencia del dolor, la resistencia al mismo, se imagina metafóricamente como un paso requerido, como el primer auto de fe patriótica (Zulaika, 1990, p. 203). La Patria es imaginada como el reverso del presente oprobioso moderno y como la formulación efectiva en el porvenir de los excedentes utópicos del pasado arrancado:

¡1938! Serás histórico en nuestros anales, porque de ti se podrá decir que fuiste punto de partida para nuestro lanzamiento en último y decisivo asalto a la conquista definitiva de la independencia. Los postulados de nuestra antigua y cristiana-democracia, reverdecidos ya en los corazones de los vascos, florecerán en la próxima primavera y rendirán su fruto de redención al extinguirse el siglo de tiranía. Tal será la digna despedida que se merece esta etapa aprobiosa de esclavitud. Los hijos de Euzkadi, a despecho de España, apareceremos ante el mundo como vengadores de los ultrajes inferidos a la patria, y la Humanidad aplaudirá nuestro gesto noble y viril, porque sabe que Euzkadi es nuestra madre¹³.

La prisión se convierte pues en un espacio motor del sentido resistente del nacionalismo vasco durante los primeros años de la derrota de este. Como ocurrirá después, el propio continente (el boletín), se convierte el mismo en un discurso público de resistencia y en generador, a su vez, de una conceptualización de la resistencia misma para el nacionalismo vasco. En esta conceptualización, la esperanza en recuperar lo violentamente destruido y la necesidad de aguantar el infortunio —que se presupone pasajero— se resuelven como los principios vectores de su actuación de oposición al régimen. La concepción de la llegada de la Patria resucitada como camino al Calvario, presupone una metáfora que invitaba, pues, consustancialmente a resistir en forma de martirio y en la espera-preparación del futuro:

ni la doble ligadura de los brazos que nos han impuesto, ni el polvo del camino adherido a nuestra frente sudorosa, ni la posibilidad de un trágico destino en la prisión nos atormenta tanto como este pensamiento: ¡Y que estos desgraciados aún se crean vencedores! (...). El porvenir de nuestro pueblo depende (...) sobre todo de la vida de nuestros hijos¹⁴.

¹² Espetxean (marzo de 1941). *Apuntes*. (S. n.). Larrinaga: presos nacionalistas vascos.

¹³ Espetxean (15 de enero de 1938). *Digna despedida*. (Numero 5). Larrinaga: presos nacionalistas vascos.

¹⁴ Espetxean (s. f.). *Hacia el destierro*. (S. n.). Larrinaga: presos nacionalistas vascos y Espetxean (s. f.). *Apuntes*. (S. n.). Larrinaga: presos nacionalistas vascos.

Alrededor de estos presos nacionalistas y dando, pues, los primeros pasos en la preparación de la espera, se formó en el interior, simultáneamente a la elaboración de esta publicación, una red de ayuda a los presos nacionalistas, que trató de conectar el discurso político de estos con los evadidos de la zona franquista. El objetivo de esta red clandestina, surgida de la iniciativa de Luis Álava y Sautu, había sido en un principio la simple ayuda a los presos (básicamente obtener datos de ellos con el objetivo de salvarles la vida en apelación desde el exterior a las delegaciones diplomáticas; operaciones que tuvieron gran efectividad) (De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 64), pero se transformó rápidamente en un canal para el flujo de informaciones de inteligencia y fundamento de parte de las informaciones sobre el interior que llegaban al Gobierno Vasco y a los Aliados (a partir del inicio de la guerra mundial en septiembre de 1939) (Jiménez de Aberasturi, 1999, p. 151, Garmendia, Elordi, 1982, p. 95). La red tuvo gran implantación en Navarra, aceptable en Guipúzcoa y Álava, y una organización deficiente en Vizcaya, que no contaba con un delegado oficial (De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 64). En esta provincia, las tareas organizativas más expeditivas corrían a cargo de Anacleto Ortueta de Acción Nacionalista Vasca, que

había comenzado por su cuenta una serie de contactos (...) con los comandantes de Euzko Gudarostea (...) y con los presos nacionalistas que se encontraban en las cárceles de Vizcaya y Burgos. La finalidad era crear una organización que (...) fuese capaz, en un momento dado, de hacerse con el control de la provincia de Vizcaya. (Jiménez De Aberasturi, Moreno, 2009, pp. 128-129).

En Baiona (País Vasco Francés), en la sede de Las Mimosas, lugar donde se instala el Gobierno Vasco en el exilio y el Servicio Vasco de Información y Propaganda¹⁵, la conocida Red Álava será pieza clave hasta 1940 —año de su desarticulación— en el desarrollo de este servicio de información, operante desde el inicio de la contienda civil como red de informaciones de guerra y a cuyos mandos se hallaron en esos momentos los hermanos Mitxelena (Estornés Lasa, s. f.; Jauregi, 2015; 2004, p. 26; Jiménez de Aberasturi, 1999, p. 145; Rodríguez, 2004, p. 87). La red permitió, con sus testimonios, recoger valiosísimos relatos sobre la represión, actitudes del régimen ante el nacionalismo o las izquierdas en Euskadi, y dejar constancia de los desafectos que producía el régimen en las ciudades de Euskadi (especialmente en Bilbao). A través de su información, así como de los evadidos del territorio franquista-

¹⁵ Los primeros núcleos de la formación de unos servicios de inteligencia vascos, conocidos como «Servicios», se remontan a los primeros momentos de la Guerra Civil o incluso con anterioridad a la misma. La primera organización estaba compuesta por los miembros del PNV, José María Lasarte, Pepe y Juan José Michelena, Gabriel y Ramón Agesta, y tuvo como primer encargo, del propio lehendakari Aguirre, el establecimiento de contactos entre la sede del Gobierno Vasco en Bilbao y la Delegación de Baiona (Jiménez de Aberasturi, 1999 pp. 141-142).

ta, se realizaría el Boletín de Información del Gobierno Vasco desde septiembre de 1937 hasta 1940.

La Red, desarticulada con la llegada de los alemanes a territorios de la República Francesa, fue suplantada por iniciativas posteriores que seguirán haciendo circular el flujo de información sobre el interior. Una de las primeras iniciativas a este respecto es encargada por Juan Ajuriaguerra, aún preso en Burgos, al liberado militante Jesús Solaun (puesto en libertad en 1940), el cual recibió en añadidura el encargo de comenzar a organizar un aparato militar en el interior entre los antiguos gudarís que hubieran ido saliendo de las cárceles. Los primigenios proyectos de organizar una resistencia armada en Euskadi se habían dado nuevamente en las prisiones y se orientaban a continuar la labor de la Red Álava, que ya había tratado la labor de captación y organización de antiguos gudarís liberados. A decir de Eduardo Jauregi (2004 p. 26):

la creación de una organización en el exterior que agrupe y dirija a los gudarís cuando éstos salgan de las prisiones y se sitúen en sus lugares de residencia. Esta necesidad se hará más urgente a finales de 1939 con el estallido de la segunda guerra mundial.

La reunión clandestina de representantes nacionalistas realizada en Pamplona en 1940 impulsará definitivamente los proyectos re-organizativos (De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 126).

La nueva organización, que se denominará *Euzko Naia* (Voluntad Vasca, EN), no comenzará a gestarse propiamente hasta 1943, cuando comience un proceso de liberación de presos. La idea era organizar un elemento resistente armado que ayudara e instrumentalizara para la causa nacional vasca la intervención aliada contra la España franquista que se esperaba próxima. La inquietud sobre una posible revuelta armada en la retaguardia vasca estaba, ciertamente también, muy presente entre las autoridades franquistas desde la toma del territorio¹⁶. Así lo refleja el Bando del Gobierno Militar de Vizcaya del 28 de octubre de 1937, que exigía la entrega de armas a la población «con objeto de evitar que los elementos rojo-separatistas (...) puedan realizar actos de violencia llevando la inquietud a nuestra retaguardia»¹⁷. La

¹⁶ La Jefatura de Vizcaya de Euzko Naia emitía en febrero de 1944, el siguiente comunicado: «Gudari: tu preparación en la clandestinidad toca a su fin porque pronto tus condiciones de guerra dejándose oír en mil lugares de Euzkadi serán la señal de que comienza la lucha definitiva por la libertad de la patria».

AHNV: *Archivo del Nacionalismo Vasco-Fundación Sabino Arana*. Bilbao, País Vasco. Donación Particular (Fondo Euzko Naia)/Caja 0040/ Carpeta 01/ «Nota de la Jefatura de Bizkaia de E.N (Voluntad Vasca). Febrero de 1944».

¹⁷ Nota recogida en: Boletín de información (octubre de 1937). *Información de Vizcaya. Cuarenta y ocho horas para la entrega de armas, bombas y municiones*. (Número 7). París: Gobierno Vasco.

retaguardia vasca, en líneas generales, y desde 1937, se estaba convirtiendo en un problema para los franquistas. Bilbao y Vizcaya, concretamente, resultaban un problema por la declarada hostilidad de la población, mucha de ella nacionalista¹⁸. En Guipúzcoa y Navarra cundía el desánimo entre los carlistas. Estos, muy numerosos en ambos territorios, mostraban una creciente oposición a la dirección falangista de la guerra y un celo creciente por conservar su poder en la administración de estas zonas frente a los «advenedizos falangistas». En Guipúzcoa y Vizcaya se escuchaban en 1938 las emisiones que en euskera se realizaban desde Ràdio Associació de Catalunya, provocando, gracias al potente medio de difusión catalán, un vínculo comunicativo enorme entre el nacionalismo no huido de Euskadi¹⁹.

La organización del EN se estructuró clandestinamente sobre la base de captación de militantes a través de las distintas zonas del encuadramiento territorial. Los jefes locales elaboraban listas nominales de elementos afines a la causa que debían firmar una ficha de adhesión que era recogida por el jefe zonal y remitida a la Jefatura Provincial. La estampación de la firma para confeccionar las listas resultó siempre problemática²⁰. La organización, que llegó a constituir, pese al profundo miedo a la represión, unas veinte compañías (Jauregi, 2004, p. 31) cayó a raíz de la interceptación en 1944 de una circular emitida por la Jefatura Provincial de Vizcaya de EN a los jefes de zona que decía:

esta jefatura ordena que para el día 9 del próximo mes de diciembre, sea remitida relación de todo cuanto se detalle y que a juicio de su zona pueda informar con arreglo a su situación geográfica. Suponiendo que ha llegado el momento de la acción [la esperada intervención aliada]. ¿Qué fuerzas tiene el enemigo en su zona? Guardia Civil, Policía Armada, id Gubernativa, ¿qué armamento poseen?²¹.

¹⁸ Un evadido de la zona contaba que en Bilbao se cantaba la siguiente canción: «con las costillas de Franco/ hay que hacer un puente /para que pase/ José Antonio Aguirre/ con sus gudarís valientes». Boletín de información (enero de 1938). *Lo que se canta en Bilbao*. (Número 20). París: Gobierno Vasco.

¹⁹ Boletín de información (marzo de 1938). *Situación de la retaguardia. Las emisiones euzkéricas de Barcelona*. (Número 25). 6 de marzo-1938, y Boletín de información (abril de 1938). *Situación de la retaguardia. Las emisiones euzkéricas de Barcelona*. (Número 29). París: Gobierno Vasco.

²⁰ Un Jefe de Zona escribía a Primi Abad: «actualmente no se atreven a firmar papel alguno porque dicen que en la actualidad tienen miedo de lo que pudiera sobrevenir a consecuencia de cualquier pérdida o traspapelamiento de alguna de las firmas». AHNV. *Archivo del Nacionalismo Vasco-Fundación Sabino Arana*. Bilbao, País Vasco. Donación Particular (Fondo Euzko Naia)/Caja0040/Carpeta 08/ «Carta de Francisco a Pedro (Primitivo Abad) (22-12-43)».

²¹ AHNV. *Archivo del Nacionalismo Vasco-Fundación Sabino Arana*. Bilbao, País Vasco. Donación Particular (Fondo Euzko Naia)/Caja 0040/Carpeta 14/«Circular para los Jefes de Zona».

También en 1943, se había formado en el interior la denominada Junta de Resistencia, que pondrá a trabajar, esta vez desde Madrid, a los miembros del Partido Nacionalista, Joseba Rezola, Jesús Intxausti o Koldo Mitxelena entre otros. La Junta, encargada de elaborar informaciones sobre el régimen con el objetivo de enviarlas a los aliados, se fusionaría en la primavera de 1944 con el Consejo Delegado del Gobierno de Euzkadi en el Interior, que a iniciativa de Aguirre y bajo la dirección de Rezola, por elección de los líderes nacionalistas del interior, aunaría los esfuerzos peneuvistas contra el franquismo con los otros partidos que formaban parte del Gobierno Vasco en el exilio y las actividades del interior de cada uno de los sindicatos afines (ELA-STV, UGT y CNT) (Jauregi, 2004, p. 36, Mees, 2006, p. 87, De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 133). Toda esperanza se basaba en resistir el franquismo, para que en el momento de la invasión aliada a la España franquista se configurara una alternativa de poder. Bajo la inspiración del denominado «Documento de Bases para un Bloque Nacional Vasco», elaborado en la prisión de Burgos en 1943, bajo el liderazgo de Ajuriaguerra (Bolinaga, 2016), se sellará en 1945 el Pacto de Baiona entre las fuerzas políticas de PCE, PSOE, Izquierda Republicana, Partido Republicano Federal, CNT, *Mendigoizales*, ANV, UGT y ELA-STV, y se creará el Consejo Consultivo vasco que se propuso asesorar la labor del Gobierno Vasco durante el periodo posterior a la caída de Franco. Mientras tanto, y a partir nuevamente de 1943, el PNV comenzó en el interior a reorganizar sus juntas municipales, que empezaron a editar a finales de 1947 el denominado Boletín Interior²².

El PNV comenzó, igualmente, a editar de cara al interior la publicación *Euzkadi*, que vendrá a acompañar la tarea informativa del *Euzko Deya* (ambos eran repartidos clandestinamente), dependiente del Gobierno Vasco. Su objetivo era acabar con el monopolio informativo del régimen y legitimar la vuelta del Gobierno Vasco²³. Para los autores del Péndulo Patriótico, a la altura de 1947

si sumamos los diferentes agentes de los Servicios [espionaje] (...) a las estructuras restablecidas a escala local, regional y nacional por los nacionalistas vascos en el interior, puede afirmarse, (...), que durante esta fase de la dictadura el PNV fue el partido (...) mejor implantado y más operativo en el País Vasco... (De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 183).

Toda esta iniciativa estuvo intrínsecamente unida a toda la red tejida en el exterior por el Gobierno Vasco, y por el PNV de forma particular, para la consecución de una intervención aliada sobre la España de Franco. A este respecto, el Gobierno Vasco estableció diversas iniciativas para trabajar la acción exterior y propiciar la

²² Boletín Interior (noviembre de 1947-noviembre de 1948). (Números 1-19).

²³ *Euzko Deya*, (1945). (Número 1): París: Junta de Resistencia-Consejo Delegado. Recogido en AHNV. *Archivo del Nacionalismo Vasco*. Bilbao, País Vasco. PNV_Ajuria/ Caja KDP,00113/ Carpeta 8.

actitud de los Aliados en favor de la causa vasca. En 1940, y en un momento de desorden en el liderazgo del Gobierno Vasco en el exilio (Aguirre había viajado en mayo de 1940 desde París a Bélgica en donde le sorprendió la invasión nazi), el Consejo Nacional Vasco (surgido en Londres y presidido por Manuel Irujo) como alternativa al Gobierno Vasco, pretendió ofrecer los servicios de inteligencia vascos al *Foreign Office*. Tras la escapatoria final de Aguirre a Estados Unidos y el restablecimiento del Gobierno Vasco en Nueva York (1941), los «Servicios» fueron ofrecidos al Departamento de Estado norteamericano, pasando así a colaborar estrechamente con las distintas agencias de inteligencia norteamericanas (Mota Zurdo, 2016; Mees, 2006, p. 41). Como advierte David Mota Zurdo:

la entrada de Estados Unidos en la II Guerra Mundial inclinó la balanza de la búsqueda de relaciones preferenciales de la ejecutiva vasca hacia el *amigo americano*, creyendo en la premisa de que si el Gobierno Roosevelt se había declarado firme defensor de la democracia participando activamente en la guerra para luchar contra los totalitarismos actuaría de igual modo frente al régimen franquista una vez acabado el conflicto. (Mota, 2016)²⁴.

Posiblemente en mayo de 1942, se selló de forma definitiva esta colaboración entre los «Servicios» y las agencias norteamericanas del FBI y la Oficina de Servicios Estratégicos (OSS) (Mota Zurdo, 2016; Jiménez de Aberasturi, 1997; Rodríguez, 2004, p. 22; San Sebastián, 1984, p. 72).

Vale decir, por tanto, que todas las resistencias interiores no tenían un sentido distinto al observado en las primigenias formulaciones del *Espetxean*: si bien eran una resistencia pública y clandestina, su significado aún resultaba incontrovertiblemente pasivo. Se espera siempre a un «otro» para la formulación plena de la lucha en el interior. En otro sentido, la metáfora de la resurrección de la patria, configuraba aún el concepto de resistencia en los márgenes del duelo, de la derrota y de la Pasión.

En este contexto de los años 40, comenzaron paralelamente a germinar en el interior distintas agrupaciones de jóvenes nacionalistas (no siempre vinculadas al PNV), para las cuales la experiencia de la derrota no era ya una experiencia propia, sino una vivencia de la cotidianidad. Aunque, como veremos, esta experiencia —este pasado-presente (en terminología de Koselleck)— será transmitida entre generaciones, la nueva juventud nacionalista no vive directamente el trauma de la derrota, el cambio del todo a la nada, sino la socialización nacionalista como resistencia a la «normalidad». El futuro de los nacionalistas que perdieron la guerra y

²⁴ Ver de este mismo autor: Mota Zurdo, D. (2016). *Un sueño americano. El Gobierno Vasco en el exilio y Estados Unidos (1937-1979)*. Vizcaya: Instituto Vasco de Administración Pública Herri-Arduralaritzaren Euskal Erakundea.

que organizan los primeros actos de resistencia pública, comienza a constituirse en presente con los jóvenes de la primera hornada que se han socializado en los años más duros del régimen. Entre estos jóvenes, los mismos conceptos religiosos y las propias palabras de Arana, adquirirán un sentido significativamente distinto, una mayor literalidad. Las obras de los fundadores del nacionalismo, estudiadas entre la juventud sin mediación temporal, adquirirían así una sincronía con el tiempo presente, objetivándose en el aquí y ahora «una enorme acumulación de experiencias y significados» (Luckmann, Berger, 2012, p. 56). Resistir, y resistir públicamente a la «normalidad» impuesta, comienza a no verse simplemente como sufrimiento ni estoicismo, básicamente porque las condiciones de variabilidad de la situación no son aprehendidas directamente (no hay experiencia propia de otra realidad a la realidad franquista). Así pues, la mayoría de los grupos juveniles de primera hora, surgidos en la clandestinidad del interior, adujeron, entre las razones para su aparición: la necesidad de desembarazarse del régimen y la consciencia de que han de presentar batalla por ellos mismos. La derrota de la estrategia de la espera a un «otro» solo afianzará este remozamiento teórico-estratégico en la resistencia clandestina como acción ya no ligada más que a un «nosotros».

En octubre de 1942, y ajena al PNV se había formado en Bilbao la organización estudiantil *abertzale*, aconfesional y apolítica, EIA (*Euzko Ikasle Alkartasuna*) que en 1945 comienza a lanzar el boletín *Azkatasuna* (Libertad)²⁵, editado desde el exterior, y que se dirigía tanto a los militantes del interior como del exterior. El mismo significante de resistencia frente al régimen se convirtió nuevamente en un vehículo para la redefinición –aún parcial– de la estrategia resistente de las generaciones futuras. En su boletín, los estudiantes se dirigían aún con reverencial respeto al estoicismo resistente de las generaciones mayores –pero no pasadas– cuya esperanza estaba «puesta en el triunfo de la justicia internacional, en la fuerza de los valores morales, en Jaun Goikoa [Dios], que sabe otorgar el premio después de las más duras pruebas»²⁶. Los miembros de EIA, advertían sin embargo, en el mismo boletín, de la necesidad del reagrupamiento juvenil contra el régimen y de la urgencia de fomentar la lucha de esta nueva generación:

hoy desde estas columnas, os decimos con frase del poeta francés Paul Claudel: «La juventud no se ha hecho para el placer, sino para el heroísmo». Reflexionad y pensad bien en esta frase. Ella debe señalarnos el camino a seguir, el rumbo de vuestra vida. Hoy, desde esta también tierra euzkadiana, invitamos a toda la juventud para que,

²⁵ Información recogida del: *Ikasle-Boletín de EIA*. (Curso 47-48). *Qué somos*. (Número 1). Bilbao: EIA.

²⁶ *Azkatasuna* (noviembre de 1945). *25 de octubre 1839-1945*. (Número 1). Euskadi: Ediciones EIA.

basándose en las doctrinas que el Maestro nos predicó, siga luchando contra el secular enemigo²⁷.

Se observa aquí el paso de una actitud cercana al martirio de las generaciones anteriores, a la heroización y la conversión consiguiente, siguiendo a Walter Benjamin, del sujeto resistente religioso al sujeto resistente político (Karmy Bolton, 2018; Pérez López, 2016).

A pesar de que la publicación *Azkatasuna* pasará en 1946 al control de EGI (las juventudes del PNV; organizadas en el exterior en diciembre de 1945), la publicación mantuvo una línea editorial concomitante con la autonomía de sus viejos responsables. El *Azkatasuna*, que seguía defendiendo una «línea abiertamente soberanista en favor de la independencia, comenzó a publicar a partir de diciembre de 1946 una serie de artículos de [Julio] Sarasua [presidente de EGI] con una impronta izquierdista poco habitual en los círculos jeltzales» (De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 188). En 1947, EIA, que comenzó a dar una gran importancia a la recuperación de la cultura vasca, abordará un nuevo proyecto de difusión de sus ideales a través de las publicaciones *Erne* (Presto/Atento) para Guipúzcoa e *Ikasle* (Estudiante) para Vizcaya²⁸. En el primer número de esta última publicación, en la que entrarían a colaborar jóvenes como Benito del Valle, Iñaki Ganzariain o Txillardegí (Ibarzabal, 1978, p. 362)²⁹, los estudiantes expresaban elocuentemente la necesidad de la lucha interior y asumían que la lucha última, como liberación de la Patria, no se resolvía simplemente con la caída del régimen franquista. En otro sentido, la Patria no resucitaba, había que resucitarla, y no era posible simplemente resucitarla dirigiendo la lucha desde la confrontación simple contra el franquismo, sino planteando la resistencia como acto preformativo de auto-determinación nacional: «sean cuales sean las direcciones y maniobras de la política internacional, los días del franquismo están contados. Pero no por ello nuestra labor será acabada. Euzkadi debe gobernarse a sí misma, debe volver a vivir su vida nacional plena»³⁰. Los actos de agrupamiento

²⁷ *Azkatasuna* (noviembre de 1945). *Mirando el porvenir antes de que sea tarde*. (Número 1). Euskadi: Ediciones EIA.

²⁸ *Ikasle-Boletín de EIA*. (Curso 47-48). *Aquí estamos de nuevo*. (Número 1). Bilbao: EIA. En el *Ikasle* número 2 del curso 48-49 se señalaban los objetivos de lucha: el euskera, la cultura vasca, la enseñanza bilingüe, la universidad popular, el presalario universitario, intereses del estudiante, formación de universidad pública en Euskadi y la obtención de la seguridad social de los estudiantes. *Ikasle-Boletín de EIA*. (Curso 48-49). *Euzko Ikasle Alkartasuna Lucha*. (Número 2). Bilbao: EIA.

²⁹ Txillardegí comenzó a colaborar con apenas 17 años en EIA. Recordando aquellos años, el posterior fundador de Ekin y ETA recordaba: «nosotros éramos estudiantes y había un pequeño grupo, denominado EIA, yo ahí andaba metido. Recuerdo que fue entonces [en 1947] cuando comencé a escribir pequeños artículos para nuestra revista. Fueron los primeros artículos que hice en euskera» (Txillardegí, 2010. Original en euskera. Traducción propia).

³⁰ *Ikasle-Boletín de EIA*. (Curso 46-47). *Nuevo curso*. (Número 1). Bilbao: EIA.

de estudiantes universitarios nacionalistas realizados por EIA se pensaban con el objetivo de proyectar una enseñanza nacional vasca (aprendizaje del euskera, etc.) dentro de una Universidad Popular, configurándose, por consiguiente, como actos simultáneamente liberadores (resistentes) en el presente franquista y programadores a futuro de los rasgos de una Universidad Nacional Vasca. Así pues, se sustraía del carácter resistente el mero sentido de recuperar lo anterior al franquismo (el Estatuto Vasco de 1936) o resistir en el mero presente, para concebir la resistencia en el ahora como acción dirigida a desarrollar los futuros rasgos de una Patria auto-gobernada³¹. El *Azkatasuna* o el *Ikasle* no fueron las únicas iniciativas que con el objetivo de la movilización de las nuevas generaciones de nacionalistas sacaban desde el interior. Existieron al menos otras tres publicaciones asociadas a pequeños núcleos juveniles nacionalistas: *Beti Gazte* (siempre joven)³², *Gu* (Nosotros) y *Eutsi!* (Resistir) (Barandiaran, s. f., pp. 115-116). Todas ellas mostraban la efervescencia juvenil del interior, la incipiente preocupación por la cuestión social (una crítica grave al capitalismo y a la situación de los obreros bajo el franquismo, condenando, eso sí, el comunismo por totalitario) y la necesidad por comprometerse desde el interior en la liberación del país. A decir de Miren Barandiaran, los jóvenes del colectivo *Beti Gazte*, que no formaban parte orgánicamente de las juventudes del PNV, «estaban convencidos de que la libertad del País Vasco sólo se lograría con la lucha en el interior» (Barandiaran, s. f., p. 114). Los jóvenes del *Eutsi!* representaron durante esta época también la necesaria urgencia de agrupamiento de las juventudes nacionalistas, sin embargo, mantenía una línea más concomitante al optimismo peneuvista en torno al «Amigo Americano» como elemento decisivo para liberar a Euskadi. No en vano, la publicación *Eutsi!* «fue considerado el portavoz oficioso de los jóvenes nacionalistas vascos [del PNV] del interior» (Barandiaran, s. f., p. 116). La lucha resistente en este colectivo, ajena a toda comprensión de la geopolítica y en un sentido plenamente ingenuo, se confiaba, aún a la altura de 1949, a los Aliados. La victoria frente al franquismo era simple y llanamente una cuestión de fe para este grupúsculo de la juventud nacionalista: si la causa nacionalista era una «causa buena», daban igual las derrotas porque el último y decisivo golpe, dado esencialmente por los Aliados, les haría obtener la victoria³³.

La multiplicidad de iniciativas organizacionales de la resistencia nacionalista hasta este período de los años 40 revelaba un incipiente corte generacional en el movimiento social nacionalista, la existencia de una fuerte resistencia pública al franquismo y de un magma de oposición, que llegaría a su punto álgido entre los años 1946 y 1950. En octubre de 1946, la Jefatura Provincial de Vizcaya de FET y

Ikasle-Boletín de EIA. (Curso 48-49). *Objetivos de EIA*. (Número 1). Bilbao: EIA.

³¹ *Ikasle-Boletín de EIA*. (Curso 46-47). *Que somos*. (Número 1). Bilbao: EIA.

³² Publicación prácticamente entera realizada en euskera.

³³ *Eutsi!* (1949). *Resistir-Eutsi*. (Número 1). Donostia: jóvenes nacionalistas vascos.

de las JONS daba cuenta de «algunos letreros de carácter separatista pintados en lugares de poco tránsito»³⁴. En noviembre, la Jefatura se encontraba con el mismo problema de pintadas «rojo-separatistas»³⁵. El mismo mes, fue reventada por una bomba en Bilbao la estatua del general rebelde Mola. En diciembre, en la provincia de Vizcaya, se colocaron dos cargas explosivas (que no fueron detonadas) en la Delegación Provincial de Abastecimientos de la Gran Vía de Bilbao y en la Comisaría de Policía de la Calle Orueta de la Villa³⁶. También en diciembre (y hasta 1954), se instaló en Mugerre (País Vasco francés) la emisora Radio Euzkadi-La Voz de la Resistencia Vasca, al mando de Joseba Rezola, que tuvo como objetivo la emisión informativa y propagandística hacia el interior³⁷.

Entre abril y mayo de 1947, meses en los que confluían las fechas del *Aberrri Eguna*, el 14 de abril y el 1 de mayo, se produjo una escalada de acciones de resistencia nacionalista, con la esperanza puesta en una posible intervención aliada (y tras la derrota del Eje en la Segunda Guerra Mundial) contra la España de Franco. En el *Aberrri Eguna*, numerosas pintadas y banderas aparecieron en toda la geografía vasca. La emisión de una radio en Donostia fue interrumpida para difundir el himno vasco y emitir un comunicado del Lehendakari Aguirre que acababa con un *Gora Euskadi!* En el diario *Euzkadi* se relató que «el efecto producido por aquella voz y aquel grito fue indescriptible»³⁸. En Bilbao, el Consejo Vizcaíno de Resistencia organizó clandestinamente una concentración en la Iglesia de San Antón que llegó a congregarse a unas 10.000 personas³⁹. En mayo, la Junta de Resistencia-Consejo Delegado convocó, por mediación de las centrales sindicales de STV, UGT y CNT la conocida y bien estudiada huelga de 1947, que tuvo una gran repercusión interior y exterior, y que fue, con mucho, la expresión más importante de oposición desde el final de la guerra. En el primero de mayo, Radio Euzkadi emitió comunicados del Partido Socialista, Comunista, de la CNT, UGT y de STV. Un día antes miles de octavillas fueron repartidas en los centros de trabajo de Bilbao pidiendo el paro. La huelga, ante las represalias del Gobernador Civil de Vizcaya, se extendió temporal-

³⁴ AGA. *Archivo General de la Administración*. Alcalá de Henares, Madrid. Presidencia, SGM, DNP/ Caja 51-20688/ «Jefatura Provincial de Vizcaya de FET y de las JONS. Parte mensual. Octubre de 1946».

³⁵ AGA. *Archivo General de la Administración*. Alcalá de Henares, Madrid. Presidencia, SGM, DNP/ «Jefatura Provincial de Vizcaya de FET y de las JONS. Parte mensual. Noviembre de 1946».

³⁶ AGA. *Archivo General de la Administración*. Alcalá de Henares, Madrid. Presidencia, SGM, DNP/ Caja 51-20688/ «Jefatura Provincial de Vizcaya de FET y de las JONS. Parte mensual. Diciembre de 1946».

³⁷ Sobre la historia detallada de esta emisora clandestina ver: Arrieta, L. (2015). *La historia de Radio Euskadi*. Buenos Aires: Ekin Editorial Vasca y Arrieta, L. (2014). *Radio Euzkadi, l'emittente clandestina basca. Nazioni e Regioni, Studi e ricerche sulla comunità immaginata*, 4, pp. 17-35.

³⁸ *Euzkadi* (abril de 1947). *Aberrri Eguna en Euzkadi y fuera de la Patria*. Bilbao: PNV.

³⁹ *Euzkadi* (abril de 1947). *Aberrri Eguna en Euzkadi y fuera de la Patria*. Bilbao: PNV.

mente y geográficamente (San Sebastián, 1991, p. 48)⁴⁰. «La huelga –en palabras de José María Garmendia– se materializó por el optimismo generalizado que todavía se mantenía tras la victoria aliada, pero también por las penosas condiciones de vida de la clase obrera, el hambre de la época. El optimismo se truncó pronto en desesperanza y la represión hizo que los trabajadores desistieran de movilizarse...» (Garmendia, 2006, p. 91). La huelga de 1947, se concibió esencialmente como una resistencia pública aún abrigada desde la conceptualización martiriológica, en la medida en que la propia represión que, poco sorpresivamente, el régimen descargó contra los obreros, se convirtió en el elemento crucial para descifrar el mismo éxito del paro, concebido como llamada de atención ante las cancillerías de los países Aliados occidentales. El Mensaje del Lehendakari el 7 de mayo da algunas pistas sobre esta idea, cuando advirtió:

queremos recordar que hemos ayudado en todo el mundo al triunfo aliado (...). Han comenzado ya las represalias [tras la huelga]. Centenares de trabajadores, compañeros nuestros, están siendo puestos en prisión (...). Han comenzado los malos tratos (...). No es mucho implorar la solidaridad de la conciencia honrada internacional.

El mensaje del Lehendakari añadía una nota no menos relevante, sobre un cambio potencial en la propia conceptualización originaria de la resistencia nacionalista al señalar: «si esta ayuda [aliada] nos faltara estamos dispuestos a hacer que los crímenes franquistas sean contestados “piedra por piedra y diente por diente”»⁴¹. Lo cierto es que el nuevo contexto internacional tras la Segunda Guerra Mundial iba a ayudar a hacer evidente esta carencia. El envío del «Largo Telegrama» del encargado de negocios norteamericano en Moscú, Georges Kennan (febrero de 1946), la proclamación de la Doctrina Truman (febrero de 1947), el anuncio norteamericano de ayuda económica para Europa (el conocido como Plan Marshall, hecho público en junio de 1947) y su rechazo por parte de los soviéticos (que impugnaban las contrapartidas políticas del Plan), fueron iniciativas contestadas por parte de la Unión Soviética, que veía, en todas estos proyectos el afán imperialista y asediante de los Estados Unidos y el bloque aliado occidental-capitalista con respecto a la Unión Soviética y el comunismo. En aquel nuevo contexto de Guerra Fría, el PNV tuvo aún la esperanza de poder mantener el apoyo norteamericano a su causa contra el régimen franquista. Una dictadura profusamente anti-comunista. Así, tras la huelga de 1947, los miembros del PNV y del PSOE acusaron a los comunistas vascos de desviar los fondos de la caja de solidaridad destinada a la ayuda a los presos de la

⁴⁰ Unas valiosas reflexiones sobre la misma se hallan en la obra de *El Péndulo Patriótico* varias veces referenciada aquí. Especialmente las páginas 195 a 197 del segundo volumen.

⁴¹ Azkue Biblioteka, Euskaltzaindia. Bilbao. «Declaración del Lehendakari José Antonio Aguirre con motivo de la huelga del primero de mayo».

jornada de paro, y que debía ser canalizada a través del Consejo Consultivo, para destinarla, en su lugar, a las tareas propagandísticas del PCE. En mayo de 1948, el PCE fue expulsado del Gobierno Vasco, en el cual habían entrado apenas dos años antes, tras la firma por parte de los comunistas del Pacto de Baiona (Penche González, 2016; De Pablo, Mees, Rodríguez Ranz, 2001, p. 196; Pérez Pérez, 2013). Entre 1950 y 1951, miembros del PNV del interior pretendieron reproducir la huelga de 1947 y extenderla, para mayor alcance internacional, a otros territorios del Estado contactando con miembros de la oposición de Madrid y Barcelona, y excluyendo de dichos contactos a los miembros del PCE y del PSUC. Pese al éxito de los paros en Euskadi en abril de 1951, la movilización no tuvo el eco esperado en Barcelona y Madrid. Este hecho, unido a los intentos baldíos del PNV por presentar la movilización como no afectada por el comunismo, confirió un sentido de fracaso al nuevo intento de reclamar ayuda a los aliados occidentales. Fracaso apuntalado por la progresiva incorporación del régimen al nuevo sistema internacional (entre 1950 y 1953), bajo la égida de dos referentes del PNV en las relaciones internacionales, Estados Unidos y el Vaticano, y aumentado por las acciones del gobierno francés sobre dos organismos referenciales para el mantenimiento del ánimo resistente del nacionalismo vasco: la expulsión de la sede del gobierno vasco en el exilio en París, en junio de 1951, y el cierre de Radio Euskadi, en agosto de 1954 (Bustillo, 2014, p. 422; Garmendia, 2006, p. 95; Azurmendi Badiola, 2013). Cuatro años antes de aquel cierre, en una reunión de los cargos del Partido Nacionalista Vasco celebrada en octubre, Ajuriaguerra, en presencia del mismo Lehendakari Aguirre, desveló, quizás por primera vez de forma tan rotunda, la verdad de la ficción colectiva del nacionalismo exiliado:

A Franco se le va a tirar desde el interior (...). Debemos desprendernos de dos creencias: no se debe esperar que el Exterior tire a Franco, ni de que tome ninguna iniciativa que produzca su caída. Si no descartamos esta manera de pensar, no adelantaremos nada (...). No debemos pensar que el Interior se pueda atacar a Franco de forma violenta, aunque no debemos descartar la violencia cuando sea preciso. (Mees, De la Granja, De Pablo, Rodríguez Ranz, 2014, pp. 538-539).

El virtualismo del «Gran otro» lacaniano se desvaneció.

Pese a ello, en el interior aún se hubieron realizado, fundamentalmente tras la huelga de 1947, algunos actos de resistencia activista (colocación de ikurriñas, interferencias radiofónicas y emisión de mensajes nacionalistas, etc.)⁴², los cuales solaparon un doble discurso. Por un lado, pretendían mantener vivo un espíritu resistente que soliviantara la ayuda aliada. Por el otro, y especialmente entre la

⁴² Euzkadi (septiembre de 1948). ¡Franco, Franco, Franco: El pueblo vasco te repudia! Bilbao: PNV.

juventud, pretendían ser actos programados para tratar de liberar a Euskadi por sí mismos. A finales de julio de 1950, tras una concentración de jóvenes estudiantes nacionalistas en Arrate, Eibar, varios de ellos fueron detenidos poco después bajo acusación de pertenecer a EIA y de haber distribuido propaganda de la resistencia. Algunos jóvenes de la resistencia vasca trataron de quemar durante las fechas los obeliscos de madera instalados junto con otros tinglados para recibir a Franco en Donostia⁴³. Sin embargo, tras las huelgas de 1947 y 1951 los golpes a la resistencia pública fueron duros. Entre marzo y julio de 1949, fueron desarticulados el Consejo Delegado y la imprenta que editaba el *Euzkadi*. En 1950, EIA resultó parcialmente desarticulada, aunque trataron de reconstruirla militantes asociados a EGI como Iñaki Aldekoa, José Antonio Ardanza o Iñaki Arrarte (Bizkalarregorra Otazua, 2017, pp. 135-193)⁴⁴. De hecho, como ha indicado José Antonio Etxebarrieta (miembro, junto con su hermano Txabi, de EGI y posteriormente de ETA), «es a partir de 1952 cuando hay una filtración total de Eusko Gaztedi al interior, pasando de ser una organización de exiliados a una organización clandestina de juventudes» (Etxebarrieta, 1999 p. 150).

La Jefatura Superior de Policía de Bilbao señaló como culpable a la organización EGI-EIA de un atentado contra la Jefatura Superior de la Provincia en el año 1959⁴⁵, la ruptura de la lápida a los caídos en la Ermita de Peña Lemona o el ensuciamiento con pintura el Monumento a los Caídos de Getxo⁴⁶. El propio Iñaki Aldekoa relataba:

Algunos fines de semana salíamos de excursión (...) y en secreto para acciones de propaganda (pintadas, colocación de ikurriñas) en Bizkargi, Saibigain, Peña Lemona, Pagasarri... Con ocasión del paso de la Vuelta en coordinación con otros de Bermeo regamos de pegatas de ikurriñas y propaganda el puerto de Sollube. (Bizkalarregorra Otazua, 2017, pp. 134-135).

⁴³ Euzkadi (junio-julio-agosto de 1950). *Detenciones en Donostia*. Bilbao: PNV.

⁴⁴ Se trata de información recogida sobre base de testimonios de las tres personalidades nombradas.

⁴⁵ Gaizka Fernández y David Mota han asegurado que este artefacto, así como otros colocados en las mismas fechas en la sede del Gobierno Civil de Vitoria, y en las sedes de los periódicos *Alerta* en Santander y *Hierro* en Bilbao, son posiblemente las primeras acciones de la organización ETA. Como recogen ambos historiadores, los informes sobre actividades antifranquistas en la zona enviados desde el Consulado de Estados Unidos en Bilbao a la Embajada de Estados Unidos en Madrid, y al igual que ya ocurriera con las informaciones policiales de la Jefatura vizcaína, no señalaban aún la existencia de esta nueva organización nacionalista, atribuyéndose en abstracto la autoría de los atentados u otorgándosela a grupos ya conocidos como EGI-EIA (Fernández Soldevilla, Mota Zurdo, 2018).

⁴⁶ AHPV. *Archivo Histórico Provincial de Vizcaya*. Bilbao, País Vasco. Gobierno Civil de Vizcaya/ Caja 451/ *Memoria Gobierno Civil de Vizcaya 1960*. Realizada en 1961.

La revista juvenil *Eutsi!* volvió a editarse en Donostia a principios de 1952, al amparo del Consejo Regional de Guipúzcoa del PNV, vinculándose progresivamente a este partido y perdiendo gradualmente la combatividad y el atractivo entre los jóvenes (Barandiaran, s. f., pp. 157-158). Aún en su primer número, el grupo señalaba que «rehacer [el pueblo vasco] exige conseguir un objetivo previo. El deshacerse de Franco»⁴⁷. La necesidad de la acción se superponía ya nítidamente al dolor presente como síntoma de la moralidad resistente nacionalista: «donde hay una voluntad hay un camino, y la juventud vasca posee esa voluntad y sabrá encontrarlo sin pararse a considerar los abrojos y espinas que puedan herirle en el cumplimiento de una misión que es un deber»⁴⁸. Al tiempo, un grupo de antiguos miembros de la primigenia EIA comenzó a editar un nuevo boletín denominado *Ekin* (Hacer), sobre la base de sus reuniones clandestinas y estudios previos. Este grupo comenzó una intensa labor pedagógica sobre la cultura e historia del País Vasco, dando especial importancia a la recuperación del idioma y a la necesidad de luchar por el país desde el interior. Hubo, entre los integrantes del grupo, una obvia voluntad por reforzar la clandestinidad, habida cuenta de la experiencia de detenciones que algunos de los integrantes *Ekin* habían sufrido en EIA (Ibarzabal, 1978, p. 363). No hay que perder de vista, por otro lado, que la actitud discursiva referida a la necesidad de actuación —existente ya en la primera EIA— vendría en la nueva situación, tras el fracaso del PNV en la espera paciente, a aumentar su significación. Pese a los obvios contactos con las juventudes del PNV en el interior (a las que llegan a entrar en 1956), la publicación y grupo, mantuvo su independencia organizativa, que culminaría en la formación de ETA en 1959 (cuando en 1958 salgan definitivamente de EGI). El momento fue de una grave importancia, porque ponía en evidencia el estado de ánimo del conjunto de las juventudes nacionalistas del interior, que deseaban, no ya solo continuar la labor de resistencia de los años precedentes, sino, sobre todo, enmarcar dicha resistencia dentro de una estrategia y significación propia que no supeditara sus fuerzas en la derrota del franquismo a proyectos distintos al de la libertad nacional de Euskadi. Dicho resumidamente, podría señalarse que la juventud buscaba desenmascarar la experiencia del adulto, desembarazarse de la desvalorización de los años y plantear, con la fuerza que les daba el fracaso de sus mayores, su idealismo, sus ganas de experimentar por sí mismos, de una forma revalorizada. La juventud nacionalista reivindicaba el presente experiencial como acto de apropiación y de auto-construcción de la tradición, al tiempo que, aun reverencialmente (como fuerza remitente del sufrimiento, de la derrota), destacaba el pasado de sacrificio de sus mayores. Sin embargo, la violencia experimentada como derrota por estos últimos se revelaba como una losa desconsolada, una tristeza

⁴⁷ *Eutsi!* (1952). *Aquí estamos de nuevo*. (Número 1). Donostia: jóvenes nacionalistas vascos.

⁴⁸ *Eutsi!* (1952). *Euzko gaztedia*. (Número 52). Donostia: jóvenes nacionalistas vascos.

pretérita que en adelante solo podía reclamarse como proyección para la lucha (Benjamin, 1989, pp. 41-42; Staroselsky, 2015; Di Pego, 2015).

Al modo de *Ekin*, en 1957, surgió la publicación *Zabaldu* y en el 1958, la publicación *Kemen*. Ambas asociadas a pequeños núcleos de militantes de *Euzko Gaztedi*, que como el grupo *Ekin* deseaban una mayor implicación activista. Ambos grupos militantes mantuvieron en un principio una vinculación a la estructura de *Euzko Gaztedi*, para pasar después a las filas del grupo que nucleizaría y capitalizaría el proyecto estratégico de ruptura con el PNV y sus juventudes, *Ekin*-ETA. De hecho, el *Kemen* como mancheta pasará a ser el boletín interno de ETA. En sus hojas se leían cosas como «la libertad no se pide, la libertad se toma»⁴⁹ o «precisamos en nuestra conducta [activista] una fe viva que nos mantenga con coriáceo afán en las encrucijadas de nuestra actividad proselitista siguiendo las heroicas huellas de los abertzales que nos precedieron en la lucha en circunstancias más desfavorables a las actuales»⁵⁰. Este grupo, al igual que haría *Ekin*, creó un plan de acción para activar la conciencia nacional entre individuos contactados previamente por elementos de la organización. Los grupos se constituirían a partir de los denominados cursillos abiertos. La concepción de estos no partió de «la base de que primeramente hay que formar bien a un joven, y después lanzarle a la actuación. La formación y la actuación son dos cosas que no se pueden desligar nunca»⁵¹. Era necesario, en la nueva fase, fijar la atención en las elaboraciones estratégicas de los comunistas, como vía para formar a los cuadros en la obtención simultánea de la conciencia y de la necesidad de la acción⁵². En enero de 1959, la publicación *Kemen* «publicó una sección específica (“posturas imitables”) para explicar los procesos de liberación nacional de otras naciones, como Irlanda, Polonia o Argelia, y hacer referencia a algunos líderes políticos que se consideraban imitables» (Barandiaran s. f. p. 161).

3. DISCURSO OCULTO. CÓDIGO NACIONALISTA

Tal y como hemos observado, la resistencia pública y activista al franquismo partió no ya solo de un eje diferencial con respecto al enunciado discurso oculto de resistencia nacionalista, sino que internamente se halló quebrada, desde los

⁴⁹ *Kemen* (Enero de 1958). *Formación y actividad*. (Número 1). Interior: militantes de Euzko Gaztedi.

⁵⁰ *Kemen* (Enero de 1958). *Charla «Nuestra Responsabilidad»*. (Número 1). Interior: militantes de Euzko Gaztedi.

⁵¹ *Kemen* (Enero de 1958). *Formación y actividad*. (Número 1). Interior: militantes de Euzko Gaztedi.

⁵² *Kemen* (Febrero de 1958). *Grupos cerrados*. (Número 2). Interior: militantes de Euzko Gaztedi.

años cuarenta, entre un discurso público de resistencia significada como aguante, sufrimiento y espera, y otra tendencia, emanada desde la juventud nacionalista, que entendió la resistencia pública como lucha desde el presente. Las acciones activistas así adquirieron distintos significados. De una parte, aquellas acciones de resistencia entendidas como aguante martiriológico y motivadoras de la ayuda de un «otro». De otra parte, acciones encaminadas a «vivir su propio tiempo-ahora», las cuales trasladaban el sentido de la «otredad» no a la razón histórica de «los Aliados», sino a la consecución de un final del franquismo como logro del Estado Vasco independiente (Zulaika, 2006, p. 44). El pasado de derrota, del Gobierno Vasco y el Estatuto del 36 –siguiendo la bella alegoría de Goethe– se concebirían tan solo, y en adelante, como «nostalgia creadora», como acontecimientos que enlazan con un «nosotros» y que proyectan lo anhelado «como lo eternamente nuevo».

La sustentación de la resistencia al franquismo basada en un discurso público, significada desde las dos perspectivas aducidas, y de la cual hemos visto tan solo algunos ejemplos, partía, en todo caso, de la formación progresiva, y entre los futuros militantes nacionalistas, de una conciencia nacional, la cual era activada, y durante todo este período, a partir de la transmisión de un código nacionalista oculto.

Para comprender tal transmisión, hay que empezar por afirmar, siguiendo a Pérez Agote, que la quiebra de legitimidad del Estado franquista se sedimentó sobre la histórica falta de legitimidad del proceso constructivo del Estado moderno en territorio vasco y sus consecuencias, al cual se habría añadido el matiz de la brutalidad y arcaísmo retórico a través del cual este pretendió afirmarse. El sentido pretendidamente totalitario del moderno Estado español en la etapa franquista solo constituiría, así, para una parte importante de los habitantes de los territorios vascos, un episodio más, o el definitivo, de las opresiones pasadas unidas al sentido totalizador de la formación del Estado moderno como objetivación de la realidad social y del «carácter comunitario de la identidad de los habitantes sobre el territorio» (Pérez Agote, 1984, p. 49). Con el Estado español franquista, dicho en otros términos, se pondría pie a la culminación de la abstracción de la realidad social habitante en el territorio y, consecuentemente, se iniciaría la etapa última de la reducción de dicha pluralidad social (Horkheimer, Adorno, 2016; Adorno, 2005, p. 116). La necesidad del dominio racional por parte del franquismo, su pretensión de exterminio de la pluralidad conminaba necesariamente al reduccionismo de la experiencia individual y colectiva. Pero, la negación de la minoría nacional resultaba una apelación a su existencia. El reduccionismo experiencial de la cotidianidad impuesta no alcanzaba a aplastar la extrañeza que esta reducción provocaba ante una cotidianidad que, en el País Vasco y, pese a su alto desarrollo industrial, se asentaba fuertemente sobre vínculos intersubjetivos pre-modernos; a saber, una cotidianidad basada en la intersección entre lo colectivo y lo político, y un déficit en los procesos de privatización de la vida cotidiana (Pérez Agote, 1984, p. 128; Galé Argudo, 2010; Berardi, 2016, p. 137).

La certeza de la dictadura, pues, evidencia el sentido de la relación de dominio, escapándosele así al mismo poder político su pretensión integrativa; o lo que es lo mismo, hacía traslucir en su violencia todo el sentido antagónico⁵³. El poder es capaz, por tanto, de legitimar, a golpes, la definición oficial de lo social, pero rehúye, o se escinde, por su misma naturaleza, de la legitimación del todo social, superponiéndose en consecuencia dos distintas realidades sociales (Gurrutxaga, 1985, p. 319). La formación de las dos realidades supone la necesaria socialización distintiva. La brutalidad, pues, configura una realidad desgajada de lo público y de lo oficial. Una realidad social del vencido que se reserva para sí todo el capital simbólico nacionalista y que guarda las esencias de la cultura diferencial a la impuesta; aquella cultura perseguida y que dota de contenido la propia propuesta nacionalista. La realidad social del vencido se convierte, simultáneamente y, por tanto, en el significador único de la totalidad del sentido de los rasgos culturales vascos (de ahí que parte del carlismo acabara militando en el nacionalismo vasco, cuyo caso más significativo, durante este período concreto, es el del líder peneuvista, Xabier Arzalluz) (Fernández, 2013). El pasado perdido es re-conocido como la autenticidad experiencial del sentido popular y presente genuino, frente a una contemporaneidad opresiva que se constituye, como ya expresaran tempranamente las hojas del *Espetxean*, en el culmen de la reducción de la experiencia y artificialidad avocada al desarrollo de la construcción del Estado español moderno. El euskera, o la necesidad de aprender el folklore, se instituyen progresivamente, y casi naturalmente, en formas inherentes a la transmisión de un código nacionalista, pues son elementos que activan una conciencia de «la no-identidad, de lo que no-cabe» en la proyección unitarista del Estado-nacional (Holloway, s. f.). Especialmente la juventud comenzará a darse cuenta de que el sentido opresivo del Estado percibido en un sentido nacionalista es solo un reverso de la significación opresiva del Estado, produciéndose así un progresivo y rápido deslizamiento hacia la consideración de los asalariados inmigrantes no como victimarios sino como víctimas.

La realidad social del vencido se repliega a la intimidad, en las periferias de lo público, en donde crece la reactancia oculta. La familia, las cuadrillas (y sus rituales), las parroquias, las asociaciones culturales y deportivas se convierten en los espacios sociales de transmisión de la subcultura disidente. Los lugares donde se produce

⁵³ Javier Hernández Pacheco en su explicación del pensamiento adorniano de la no-identidad señala «la reducción a la identidad sistemática, la funcionalización del individuo, es en su realización histórico práctica violencia ejercida contra él (...). La imposición del sistema, su violenta penetración en lo que se resiste a su identidad, se convierte así en tragedia, tragedia real en que consiste la historia. Y sin embargo, es ahora de este carácter trágico de donde Adorno va a deducir la última esperanza. Pues es en el dolor que produce su realización donde se muestra la falsedad del sistema. Mientras haya dolor quizás haya aún esperanza de superarlo». (Hernández Pacheco, 1996, p. 97).

«una clandestinidad colectiva» (Pérez Agote, 2008, p. 103). La penetración en estos lugares de lo «oficial-opresivo» es simplemente nula. Como ha indicado Scott:

los subordinados tienden a considerar que, cuanto más grande sea la fuerza principal que determina su comportamiento, menos determinante es en la conformación de su «verdadero yo» y, al tener muy poca o nula influencia en la imagen que tienen de sí mismos, esa fuerza revela aún con mayor claridad que no es sino una mera táctica de manipulación. (Scott, 1990, p. 163).

En la primera época de la posguerra, la generación derrotada se vuelca en un cierto ocultamiento del código nacionalista que, como hemos visto, no era ni mucho menos total, ya que, aunque en la clandestinidad, subsistía la militancia en este código y se expresaba públicamente. En el ambiente familiar, el espacio primario y replegado las de relaciones sociales en este contexto, los militantes nacionalistas derrotados (Pérez Agote, 1984, p. 112; Pérez Agote, 2008, p. 117; Gurrutxaga, 1985, p. 311), no obstante, procuraron silenciar el código, a fin de intentar la adaptación familiar al nuevo contexto social general (Gurrutxaga, 1985, p. 323). Este hecho de negación, incluso por la propia militancia clandestina, solo remozaba el sentido transmisor del código. La evidencia de lo negado para las nuevas generaciones, socializadas en ese entorno familiar, apercibía a estas no ante el código, sino ante aquellos que obligaban a su negación/velación. Consiguientemente, el código se transforma, incluso en su forma negativa –o precisamente por ello–, en un discurso oculto, tejiéndose entre la nueva juventud socializada por unos padres derrotados, un elemento proyectivo y des-velativo. La transmisión se realizaría, en este entorno, de una forma ambivalente y parcializada, lo cual invitaba de un modo Gestalt-ico a completar el sentido de lo transmitido. De forma paralela a la trasmisión del código, las generaciones derrotadas se vuelcan parcialmente también en la transferencia de las experiencias estereotipadas de la derrota, configurando, así, lo que Peter L. Berger y Thomas Luckmann han denominado como «sedimentación intersubjetiva». Es decir, la trasmisión mediante signos de experiencias pasadas (Luckmann, Berger, 2012, p. 89). Contaba José Antonio Ardanza (Elorrio, 1941), futuro *Lehendakari* por el Partido Nacionalista Vasco:

Mis antecedentes en el despertar a una conciencia de identidad vasca arrancan con mi niñez a los 8, 9 años. Mi padre aficionado al monte, me llevaba con él los domingos, con frecuencia a Intxorta, y según pisábamos las trincheras, alambradas y la tierra quemada de las bombas, obuses y cañonazos, me explicaba la otra historia de la guerra, la de los gudaris, la suya, la que no tenía nada que ver con la historia contada por el maestro. (Bizkarralegorra Otazua, 2017, p. 185).

Otro militante nacionalista, Eusebio Areso (Donostia, 1949), criado también en esta realidad, contaba que: «Nosotros en nuestra casa, y en aquella época, jamás, oí hablar de Partido Nacionalistas Vasco. En nuestra casa se decía resistencia. Aita siempre me decía “la resistencia”. Jamás, jamás decía otra cosa» (Elustondo, 2017, p.115). Alexander Zubiri (Bilbao, 1954) comentaba que: «De adolescente fui más consciente de todo. No éramos según mi aita de la “situación”. Recuerdo a osaba Sabin Zubiri dejando paquetes del *Alderdi* en la sastrería de mi abuelo y aita. En ocasiones a mi padre y algunos tíos (...) les oía hablar de la “Resistencia”, sin saber muy bien qué cosa era. Pero era algo serio desde luego...» (Bizkarralegorra Otazua, 2017, p. 581). La lengua vasca, a veces enseñada en casa a los hijos frente a un entorno de imposición del castellano, resultaba cuando se expresaba en un medio público como la escuela, un factor relevante a la hora de confrontar el rechazo y de hacer perceptible el antagonismo entre las dos realidades sociales: «recuerdo que cuando estuve en el primer colegio de monjas, las burlas y las humillaciones que recibía cuando la monja se reía de cómo hablaba castellano...» (Pérez Agote, 1984, p. 89)⁵⁴.

Además de la familia, la reproducción del código se estableció también a través de la propia Iglesia vasca que fue parte del bando derrotado tras la contienda civil. La Iglesia vasca perderá su importancia dentro de la nueva generación, ya que «se va a dar una pronta secularización del contenido de la conciencia nacional» (Gurrutxaga, 1985, p. 425). La Iglesia vasca, su clero, se convirtió, no obstante, y pese a las depuraciones y cambios oficiales a favor del bando golpista de los primeros momentos⁵⁵, en un receptáculo tolerado, público, de la sociedad silenciada (tanto en lo que se refiere al espacio –las parroquias como enclave de la comunidad de fieles y por ende, como lugar de trabazón de los vínculos intersubjetivos– como en la expresión del idioma. La parroquia convertida así en lo que Oskar Negt denominó *espacio público oposicional* y frente al espacio público oficial como síntesis social ilusoria). Las distintas congregaciones sacerdotales comenzaron a editar varias publicaciones íntegramente en euskera: *Zeruko Argia* (1954) por los capuchinos (reinicio de una publicación que se editaba desde 1919 y que se había fundado en

⁵⁴ Entrevista realizada por Alfonso Pérez Agote.

⁵⁵ Una información del Boletín de Información del Gobierno Vasco de octubre de 1937 dice así: «El uso del Euzkera ha sido desterrado de los templos. El catecismo no se enseña en lengua vernácula. Los libros euzkericos existentes en las librerías (la de Mokoroa, la de Isaac L. Mendizabal) fueron inutilizadas por los carlistas los primeros días del movimiento. De la furia antieuzkerista no se salvaron ni los catecismos. En San Sebastián está prohibido hablar en vascuence y al que le sorprenden conversando en Euzkera es multado con 100 pesetas. En las Iglesias de Tolosa ya no se predica en vascuence más que en la primera misa y la predicación euskerica es aprovechada para hacer campaña política desde el pulpito. Un P. Franciscano predicó un día en su convento en euzkera en la misa de las once, diciendo que todo el que piense en su interior en nacionalista peca mortalmente y que el único soldado que Cristo reconoce es el del Ejército Español...» Boletín de información (octubre de 1937). *Información de Guipúzcoa. Contra el Euzkera y contra los nacionalistas*. (Boletín 5). París: Gobierno Vasco.

Pamplona), la revista *Jakin* (fundada en 1956 en el Santuario de Aránzazu por los padres franciscanos)⁵⁶, los cuadernos de poesía *Olerti* editados por el Padre Onaindía desde 1959 (Estornés Zubizarreta, s. f.; Etxebarria, 2018, pp. 10-18) o las emisiones de Radio Segura, radio fundada en 1956 por el párroco de Segura, Radio Popular de Tolosa (fundada por la parroquia local en 1960) radio Popular de Bilbao del Obispado de la localidad (instituida en 1960) o Radio Popular de Loiola de los jesuitas (surgida en 1961) entre otras. Las radios eclesiásticas emitían programación en euskera, principalmente las misas (Agirreazkuenaga, 2017).

Todo ello se inscribía en un «aflojamiento» que la política del régimen había imprimido a su relación con las lenguas minoritarias del Estado (De Pablo, 2010, p. 54). A decir de Santiago de Pablo, la dictadura al sentirse segura por la coyuntura internacional y la débil oposición interior «pudo aflojar su aparato represivo y permitir iniciativas que con toda seguridad hubieran sido prohibidas una década antes» (2010, p. 55). En este contexto, pues, se restauró la Academia de la Lengua Vasca-Euskaltzaindia (en la asamblea abierta de 1956 y en el Santuario de Aránzazu)⁵⁷, y se puso en pie, en 1947, el suplemento literario de la Real Sociedad Vascongada Amigos del País, *Egan*, que sería bilingüe hasta 1953, año en el que pasó a ser una publicación íntegramente en euskera⁵⁸. Es en esta publicación donde comenzaron a publicar Gabriel Aresti o el propio Txillardegi (S. a, s. f.; Etxebarria, 2018). Entre los años 40 y 50, y con grandes dificultades, los bertsolaris Basarri y Uztapide realizaron giras por los pueblos vascos (Etxebarria, 2018). A principios de los años 50, se fundó también en Donostia por las profesoras Elbira Zipitria y Faustina Carril Arozena la primera Ikastola que recogía la experiencia educativa previa en euskera,

⁵⁶ La revista, sin la impronta religiosa de los inicios, se mantiene en la actualidad como revista crítica de filosofía, lingüística y literatura vascas.

⁵⁷ Las labores hasta aquella asamblea abierta se habían desarrollado en secreto y bajo la batuta del Padre Resurrección María de Azkue y Federico Krutwig (que sería con posterioridad también teórico de ETA). La indiferencia mostrada por las autoridades ante estas organizaciones culturales era motivo de una cierta preocupación entre los miembros del Movimiento. Un expediente de la Jefatura Provincial de Vizcaya de FET y de las JONS, realizado para la memoria anual del Gobierno Civil correspondiente al año 1963, señalaba: «La función represiva se lleva con benevolencia y ello produce que con harta frecuencia en prensa y radio se oigan y se lean nombres que no figuran en el santoral romano sino en el calendario de D. Sabino Arana, que no se vigilen excesivamente las reuniones o Asambleas de la Academia de la Lengua Vasca, que si bien es una entidad puramente cultural, no deja de albergar elementos destacadamente separatistas (...) todo este sector no descansa, si bien las actividades que realiza no tienen importancia en absoluto». AHPV. *Archivo Histórico Provincial de Vizcaya*. Bilbao, País Vasco. Gobierno Civil de Vizcaya/ Caja 453/ Carpeta 1/ «Memoria del Gobierno Civil de Vizcaya 1963/ Expediente de la Jefatura Provincial de FET y de las JONS- realizado en enero de 1964».

⁵⁸ La Sociedad Vascongada de Amigos del País había sido restituida en 1948 por el Patronato José María Quadrado de Estudios de Investigaciones Locales del CSIC, a fin de «ubicar la identidad vasca en el proyecto e imaginario político de la dictadura» (Molina Aparicio, 2014, p. 168).

la llevada a cabo por las mujeres nacionalistas vascas (*Emakume Abertzale Batza*) en la fundación de las Escuelas Vascas de la pre-Guerra Civil (Tapiz, 2001; Gallego Muñoz, 2016). Fueron todos estos espacios los primeros que consiguieron trascender el entorno privativo de la familia (la casa familiar) en la reproducción del discurso oculto. Las autoridades franquistas, confiadas de su victoria, así, permitieron la leve, pero provechosa, captación del discurso público y oficial por la subcultura disidente, recluida hasta ese momento. Los textos de las revistas o las emisiones de radio se leían o se escuchaban no solo en la literalidad de sus contenidos –la neutralidad que solo veían unas autoridades confiadas–, siendo el propio formato de expresión (la lengua vasca) un vínculo de la conciencia diferencial nacionalista y un hilo fino que tejía una contra-hegemonía en la esfera de la sociedad civil. En relación al aprendizaje de la lengua vasca y la asunción de una conciencia nacionalista, Txillardegi recordaba, siendo sus padres vascoparlantes y no nacionalistas vascos, que el euskera no le fue enseñado en casa y que fue su aprendizaje autodidacta del euskera lo que le «llevó al nacionalismo» (Txilladerdi, 2010).

La intimidad que era inherente a la reproducción del código en el ámbito familiar era compartida en otros espacios. A saber: las cuadrillas, la sociedad gastronómica, el grupo de danzas o los clubs de montañeros. Como ha destacado Gurrutxaga:

durante el franquismo, la vida colectiva del ocio (...) pertenecen al orden de la transgresión. La prohibición expresa de todo símbolo vasco, de toda forma expresiva de lo vasco, hace que lo vasco en sí mismo se constituye en transgresión y que, al no poder tener una expresión pública, la transmisión o la participación en los símbolos prohibidos debe llevarse en el estrecho círculo de la cuadrilla, en la trastienda de las asociaciones... (1985, p. 427).

La cuadrilla, fuertemente arraigada en los territorios vascos como medio de socialización primario, se convirtió, durante el período de cierre del espacio público, por consiguiente, en una vehiculación de los debates políticos y en una posibilidad de interacción interpersonal con gente de la misma edad, mismas afinidades políticas o inquietudes sobre el futuro (Gurrutxaga, 1985, p. 428). Las asociaciones de montaña (*Mendigoizales*) o las cultural-folklóricas jugaron un papel similar. No obstante, y especialmente en lo que se refiere a las asociaciones cultural-folklóricas, estas tuvieron un rol aún más decisivo, ya que su posibilidad de expresión pública las convirtió en receptáculos de la apropiación instantánea, ambigua, del espacio público y oficial. Como ha dicho James Scott, la cultura de los grupos subordinados refleja partes del discurso oculto en la escena pública, apareciendo de contrabando en los ritos, bailes, indumentarias o en las narraciones, los símbolos y metáforas utilizadas (Scott, 1990, pp. 224-225). No hay que olvidar a este respecto, y tal y como señaló Kottak, que

la resistencia suele expresarse abiertamente cuando se permite juntarse a los oprimidos. La transcripción oculta [el discurso oculto] puede revelarse públicamente en tales ocasiones. La gente ve sus sueños y su rabia compartidos por otros con quienes no han estado en contacto directo. Los oprimidos pueden extraer valor de la multitud [del asociacionismo permitido], de su impacto visual y emocional y de su anonimato. (Kottak, 2010, p. 283).

Uno de los primeros grupos de danzas vascas aparecidos en Euskadi durante la dictadura fue el grupo *Dindirri*, en 1943 y en la villa de Bilbao⁵⁹. Al tiempo, aparecieron, amparados en la red parroquial y distintas asociaciones culturales, una gran cantidad de ellos: en Donostia apareció el grupo *Goizaldi* (en 1948), en Pamplona el *Oberena* (constituido como grupo de danzas vascas en 1941), el grupo municipal de Dantzaris del Ayuntamiento (1949), el *Muthiko Alaiak* (que actuaba oficialmente desde 1931) o el *Duguna* (1954), en Vizcaya el *Aurrera* (1946), *Alaiak* (1950), *Batz Alai* (1950), *Gaztedi* (1951), *Txindor* (1952) o el *Andra Mari* (1955), entre otros muchos (De Guezala, 1991, p. 32; Goikoetxea, 2017; Ugarte Abarzuza, Martiartu Tapiz, 2008). Como ha señalado Luis de Guezala, todas estas agrupaciones acentuaban

el valor simbólico de sus actuaciones hasta el punto de que a pesar de haber desaparecido forzosamente de ellas los símbolos mismos (el himno y la bandera vascos) todos, represores y reprimidos, seguían viéndolos de alguna manera; los últimos con el deseo y la imaginación y los primeros en el comportamiento de estos. De ahí que las disposiciones legales y actuaciones policiales del régimen. (1991, p. 45).

En ese contexto, se prohibieron, así, las conjunciones espas y cruces o los colores rojo, verde y blanco en la indumentaria de los grupos de danzas (De Guezala, 1991, p. 45). A veces incluso, los dantzaris (los bailarines) se negaban a participar del espacio público cuando se les llamaba a bailar para recibir a alguna personali-

⁵⁹ En 1927, había surgió en la villa de Gernika y bajo la iniciativa de Segundo Olaeta de Inchausti el primer grupo de danzas vascas *Elai-Alai*. En 1937, ya en el exilio, el *Elai-Alai*, compuesto por unos «dantzaris» de corta edad y provenientes de la bombardeada Gernika, fue un reclamo propagandístico para la promoción exterior de la cultura vasca rodándose en París por encargo del Gobierno Vasco (y dirección de Nemesio M. Sobrevila), y a tales efectos, una película homónima. Tras la ocupación nazi de Francia, Olaeta huiría al País Vasco francés en donde fundaría varios grupos de danzas vascas en las ciudades de Biarritz (grupo *Oldarra*), Baiona o San Juan de Luz. Al regresar a Bilbao, fundaría los *Ballets Olaeta*. Otro importante grupo cultural del exilio fue *Eresoinka*, que aunaba las danzas vascas con una importante coral, la cual pretendía constituirse, según palabras de su principal promotor, el Lehendakari Aguirre, en el Coro Nacional Vasco. 110 artistas exiliados compusieron la agrupación, entre otros la madre del tenor Plácido Domingo, Pepita Enbil. El grupo debía promocionar una experiencia artística global en la cultura vasca al espectador y servir, mediante tal experiencia, a la causa vasca (Albaina Hernández, 2018).

dad. José Luis Etxebarria y Goiri (Bilbao, 1925), miembro del grupo *Dindirri*, recordaba: «Hemos pasado muchas. Cuando venía Franco siempre nos pedían que fuésemos a bailar, y nunca fuimos claro está (...) el día que vino Franco nos marchamos andando a Urkiola, y de allí a Ajángiz. Ya ves, esas cosas hacíamos nosotros, escaparnos de Bilbao por no bailar para Franco. Antes la cárcel» (De Guezala, 1991, p. 58). Internamente, los grupos constituían un microcosmos, un agrupamiento comunitario, en el que los miembros caían casi naturalmente en el código nacionalista. El contacto interpersonal interno del grupo, los viajes por la geografía vasca, la imposibilidad de cantar esta o aquella melodía, o de vestir el traje tradicional de una determinada manera, soliviantaban la comunicación del código, el relleno de los espacios, vacíos por la imposición, con la imaginación. Arantza Arribas (Bilbao, 1956), miembro también del *Dindirri* relataba:

No es hasta los 10-11 años que es cuando mi ama, Carmen Sabando –también nacida en Bilbao, al igual que mi padre– me lleva al *Dindirri* para acercarme a disfrutar de la danza y de la cultura vasca, como una actividad de acercamiento a la cultura de nuestro pueblo. La actuación del grupo por diversos pueblos de Bizkaia y Euskadi, también en Iparralde, me permitió conocer y encariñarme de nuestro país y de su gente. (Bizkaralegorra Otazua, 2017, p. 196).

Militante de la misma asociación, Begoña Arrollo Aldekoa (Bilbao, 1951) recordaba muy elocuentemente:

allí solamente se bailaba. Eso no quita que allí donde íbamos lo mismo íbamos con kaikus, se cantaba en euskera, se hablaba en euskera. Luego lógicamente para esa gente que tenía una vivencia interior políticamente era un sitio donde la gente estaba ahí, donde los demás arropaban un poco a esa gente. Como no había más, se integraban en el grupo de danzas porque lógicamente ahí llevabas la bandera, la ikurriña; no la llevabas porque no la podías llevar pero en la mente de todos el bailar en un césped verde donde sobresalía lo rojo y lo blanco por las txapelas y los gerrikos, y tal era lo que más nos llenaba. En el otro grupo solíamos sacar la bandera de acción católica de los chicos porque llevaba la cruz verde sobre fondo blanco y entonces procurábamos algo rojo por allí, hasta que nos la hicieron quitar. Siempre teníamos conciencia de lo nuestro... (De Guezala, 1991, pp. 78-79).

4. CONCLUSIÓN

A través del presente escrito hemos tratado de observar la doble resistencia interior del nacionalismo vasco al franquismo durante el periodo 1937 -1959. Debe resaltarse, a este respecto, la importancia del activismo, de la resistencia pública,

de los militantes nacionalistas en el período referido, y prácticamente desde la derrota de estos en 1937. Igualmente debe destacarse que tempranamente surgieron también grupos juveniles que fueron progresivamente configurando un significado distintivo a las acciones de resistencia asociadas a una discursividad pública. En otro sentido, la juventud nacionalista reformulará, a partir de los años 40, y de una forma muy evidente a partir de los años 50, las acciones activistas contra el franquismo, planteándolas desde una proyección presente y abandonando la concepción de la resistencia como martiriología y como espera a un «otro». Así, la trama del discurso público de resistencia se refunda en definitiva como lucha desde y, sobre todo, para el presente. La conclusión lógica de la originaria concepción de la resurrección de la Patria tras la vivencia del presente opresivo moderno (el Franquismo), no variará más que en la concepción definitiva del «resistir»: la Resurrección no sería más un camino de martirio, sino de combate. La temporalidad que evocaba a la misma teórica conclusión lógica es, consecuentemente, impugnada, pues el futuro no es aprehendido en la trayectoria del dolor o de la espera, sino en la posibilidad de «resurreccionar» la Patria en la expresión, durante el tiempo presente, del discurso público de resistencia. La existencia de la discursividad pública de resistencia y la propia evolución de su significado incontrovertiblemente cuestionan la particularidad con la que a veces se describe el nacimiento de ETA. A este respecto, hay que destacar que la formación de *Ekin* primero y ETA después no son excepciones históricas, sino más bien, y como no podría ser de otra manera, resultados de experiencias de resistencia al franquismo de etapas anteriores. Así pues, grupos juveniles como EIA se dedicaron fundamentalmente a los mismos actos reivindicativos y activistas a los que se dedicará ETA antes de su primer atentado mortal en 1968 y será uno de los núcleos primigenios que capacite el progresivo cambio de significado de la expresión pública de resistencia de la juventud nacionalista vasca.

Así pues, la evidencia del activismo histórico interno (incluso las propias formulaciones organizacionales fracasadas de este) y su significación variable entre parte de la juventud nacionalista, juega un papel importante en la formación de *Ekin* y en la creación de ETA. Grupo que, ciertamente, capitalizaría y nucleizaría todo el caudal discursivo y significativo desarrollado en las etapas precedentes. Asimismo, a partir de los años 50 comienza la radiación significativa de un nuevo discurso público de resistencia al poder emitido desde los movimientos antiimperialistas del denominado Tercer Mundo, que reverdeció en la vieja Europa la significación de la «resistencia» como confrontación directa ante las dictaduras fascistas.

De manera parcialmente concluyente podría decirse, en definitiva, que el activismo de ETA posiblemente tiene más que ver con el aprendizaje de ciertas respuestas políticas históricas (el mismo discurso público de resistencia) ante fenómenos, procesos y hechos contextuales, y la re-significación históricamente evolutiva de

dichas respuestas que con elementos esencialmente voluntaristas⁶⁰. Podría afirmarse así: que la actividad de ETA no es particular, sino histórica y que no es voluntarista, sino intencional. Es importante, también, en virtud de lo anterior, no exagerar la atribución no armada (pacífica) de los planteamientos estratégicos de buena parte del resto de la oposición al régimen como elemento que sirva para hablar de la excepcionalidad de ETA. Ciertamente, los planteamientos pactistas y pacíficos de la oposición anti-régimen constituyeron posiblemente más una anomalía histórica (de hondas significaciones) que una normalidad y se fundamentan en un cambio radical, y excepcional, del paradigma político dentro de los partidos estatalistas anti-régimen. Un cambio constituido esencialmente sobre la base de la no repetición de la Guerra Civil y en favor de la «reconciliación nacional» (Laraña, 1999, pp. 292-193; Molinero, Ysàs, 2018, pp. 277 y 278)⁶¹.

Cabe decir, aunque no haya sido tratado específicamente en el presente texto, que las manifestaciones públicas de resistencia así como la forma organizativa de las asociaciones políticas que la ejercen, pueden guardar una estrecha relación con los grados de apertura y cierre de la propia estructura del sistema político. Así pues, si bien esencialmente aquí se ha tratado, para tratar de constatarla, la misma manifestación de la resistencia pública, así como el marco ideológico variable para su desempeño, cabe plantear la necesidad de problematizar en una futura investigación tanto los elementos contextuales que se derivan de la elección de una tipología u otra de discurso público de resistencia, como los elementos de este mismo contexto que motivan las formas de las asociaciones políticas emergidas durante el periodo del franquismo.

Por otra parte, si bien la resistencia activista juega en todo este período un elemento fundamental de contestación nacionalista vasca al régimen, no es menos cierto que su sustentación se llevó a cabo en la consecución de los denominados como espacios para la transmisión de la cultura disidente. La manutención en estos espacios, permeabilizados a la totalización programada por el régimen a base de la violencia, consiguieron subvertir el reduccionismo experiencial y reproducir, en sentido inverso a lo pretendido por el régimen, una sociedad antagónica. Fueron, estos espacios, reductos exclusivos de la cultura que se pretendió eliminar y de la

⁶⁰ Esta tesis es defendida por Gaizka Fernández Soldevilla. Ver especialmente: Fernández Soldevilla, G. (2016). *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*. Madrid: Tecnos.

⁶¹ En opinión de Enrique Laraña, siguiendo las propias aportaciones que en este sentido interpretativo hicieran Juan José Linz, Paloma Aguilar o Víctor Pérez Díaz, «el esfuerzo por evitar a toda costa la repetición de los horrores de la Guerra se convierte en un elemento central (nunca más) en el marco de los movimientos de oposición al franquismo, y en un factor decisivo del carácter pacífico de la transición española (...). La memoria histórica de un pasado sangriento desempeñó un papel central en la construcción del marco principal de los movimientos de oposición que protagonizaron la transición» (Laraña, 1999, pp. 292-193).

transmisión de un código nacionalista que, lejos de aminorar su carga política, se reafirmaba con la captación evidente y perpetua del espacio público por parte del nacionalismo español. El sustrato de la conciencia nacional vasca se afirmaba así en la disidencia y en la clandestinidad, así como en la burla esporádica realizada en la ocupación instantánea y permitida del espacio público por parte de la cultura negada.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, T. (2005). *Dialéctica Negativa. La Jerga de la Autenticidad*. Madrid: Akal.
- Agirreazkuenaga, I. (2017). *Euskarazko irratikazetariek hitza eta hotsa garai zailetan: 1956-1976*. Pamplona: Pamiela.
- Albaina Hernández, M. (2018). Memoria de la música vasca. En buena sintonía. *Hermes*, 59, pp. 58-68.
- Arrieta, L. (2015). *La historia de Radio Euskadi*. Buenos Aires: Ekin Editorial Vasca.
- Arrieta, L. (2014). Radio Euzkadi, l'emittente clandestina vasca. *Nazioni e Regioni, Studi e ricerche sulla comunità immaginata*, 4, pp. 17-35.
- Asteko Elkarrizketa: Txillardegik (2010, noviembre). Euskarak eraman ninduen abertzaletasunera. *Gara*. Recuperado el 12 de noviembre de 2018, de <<http://gara.naiz.eus/paperezkoa/20101114/232000/eu/Euskarak-eraman--ninduen-abertzaletasunera>>.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barandiaran, M. (s. f.). *Publicaciones periódicas del PNV (1939-1975)*. Bilbao: Sabino Arana Fundazioa.
- Berardi, F. (2016). *Almas al trabajo*. Madrid: Enclave.
- Bizkarralegorra Otazua, E. (2017). *Ser Basque Izan, La resistencia vasca no violenta (1957-1977)*. Donostia: Utriusque Vasconiae.
- Bolinaga, I. (2016). ¿Cuál fue el papel de los vascos en la Segunda Guerra Mundial? Donostia: Txertoa.

- Bustillo, J. (2014). Represión franquista, luchas obreras y nuevos tiempos (1940-1990). En P. Abasolo, D. Mendaza, J. Bustillo, *Nuestro Mayo Rojo. Aproximación a la historia del movimiento obrero vasco (1789-1990)*. Tafalla: Txalaparta.
- Casquete, J., De la Granja, J. L. (2012), La celebración de la patria vasca: invención y evolución del Aberri Eguna. En L. Mees (ed.), *La celebración de la nación. Símbolos, mitos y lugares de memoria*. Granada: Comares.
- De Guezala, L. (1991), *Resistencia cultural durante el franquismo. El grupo de danzas Dindirri*, Bilbao: SAF.
- De Pablo, S. (2010). Lengua e identidad nacional en el País Vasco: Del franquismo a la democracia. En C. Legarde (ed.), *Le discours sur les langues d'Espagne. El discurso sobre las lenguas españolas, 1978-2008*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan.
- De Pablo, S., Mees, L., Rodríguez Ranz, J. A. (2001). *El Péndulo Patriótico. Historia del Partido Nacionalista Vasco II: 1936-1979*. Barcelona: Crítica.
- Di Pego, A. (2015). La experiencia en Walter Benjamin. Entre el «orden profano» y la «intensidad mesiánica». *X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica*. Recuperado el 18 de febrero: <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/58712>>.
- Elustondo, M. (2017). *RV Resistencia Vasca-Erresistentziaren ahotsak (1960-1975)*. Oñati: Ivap.
- Estornés Lasa, B. (s. f.). Servicio Vasco de Información. *Eusko Ikaskuntza*. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, de <<http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/servicio-vasco-de-informacion/ar-105662/>>. Estornés Zubizarreta, I. (s. f.). Zeruko Argia. *Aunamendi eusko entziklopedia*. Recuperado el 1 de diciembre de 2018, de <<http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/zeruko-argia/ar-147148/>>.
- Etxebarria, I. (2018). Euskal Literaturaren gorabeherak XX. Mendean. *Hermes*, 59, pp. 10-18.
- Etxebarrieta, J. A. (1999). *Los vientos favorables. Euskal Herria 1839-1959*. Tafalla: Txapalarta.

- Fernández, G. (2013). El euskera durante la dictadura franquista. *Blog Gaizka Fernández Soldevilla*. Recuperado 12 de noviembre de 2018, de <<https://gaizkafernandez.com/2013/01/19/702/>>.
- Fernández Soldevilla, G. (2016). *La voluntad del gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*. Madrid: Tecnos.
- Fernández Soldevilla, G., Mota Zurdo, D. (2018). El americano impasible. *El Correo*. Recuperado el 18 de febrero de 2019, de <http://www.academia.edu/37470359/El_americano_impasible.pdf>.
- Galé Argudo, M. (2010). Adorno y Heidegger: un malestar compartido. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 27(7), pp. 125-139.
- Gallego Muñoz B. (2016). La andereño de Ikastola (1965-1985): un nuevo modelo femenino. *Dossiers Feministes*, 21, pp. 105-119.
- Garmendia, J. M. (2006). ETA. Nacimiento, desarrollo y crisis (1959-1978). En A. Elorza (coord.), *La historia de ETA*. Madrid: Temas de Hoy.
- Garmendia, J. M., Elordi, A. (1982). *La resistencia vasca*. Zarautz: Haranburu.
- Goikoetxea, C. (2017). Documentos para la memoria. *Bilbao*.
- Gurrutxaga, A. (1985). *El código nacionalista vasco*. Barcelona: Anthropos.
- Hernández Pacheco, J. (1996). *Corrientes actuales filosofía. La escuela de Fráncfort. La filosofía hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Holloway, J. (s. f). ¿Por qué Adorno? *Herramienta. Revista de debate y crítica marxista*. Recuperado el 1 de diciembre de 2018, de <<https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=291>>.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (2016). *La dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- Ibarzabal, E. (1978). *50 años de nacionalismo vasco 1928-1978*. San Sebastián: Ediciones Vascas.
- Jauregi, E. (2015). Espionaje y solidaridad: 85 aniversario de la caída de la «Red Álava». *Deia*. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, de <<https://www.deia>>.

[eus/2015/12/12/sociedad/historias-de-los-vascos/espionaje-y-solidaridad-85-aniversario-de-la-caida-de-la-red-alava](https://www.eus/2015/12/12/sociedad/historias-de-los-vascos/espionaje-y-solidaridad-85-aniversario-de-la-caida-de-la-red-alava)>.

- Jauregi, E. (1992). *Joseba Rezola. Gudari de gudarís. Historia de la resistencia vasca*. Bilbao: Sabino Arana Fundazioa.
- Jiménez de Aberarturi, J. C. (1999). *De la derrota a la esperanza: políticas vascas durante la Segunda Guerra Mundial (1937-1947)*. Vizcaya: Instituto Vasco de Administración Pública Herri-Ardularitzaren Euskal Erakundea.
- Jiménez de Aberarturi, J. C. (1997). Los vascos en la Segunda Guerra Mundial. De la derrota a la esperanza. *Oihenart*, 14, pp. 57-84.
- Jiménez de Aberasturi, J. C., Moreno, R. (2009). *Al servicio del extranjero. Historia del Servicio Vasco de Información*. Madrid: Machado Libros.
- Karmy Bolton, R. (2018). ¿Es lícito hacerse matar? Sacrificio y Martirio en Walter Benjamin y Furi Jesi. *Revista Diálogos Mediterráneos*, 14, pp. 122-154.
- Kottak, C.P. (2010). *Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: McGrawHill.
- Laraña, E. (1999). *La construcción de los movimientos sociales*. Madrid: Alianza.
- Luckmann, T., Berger P. T. (2012). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mees, L. (2006). *El profeta pragmático. Aguirre, el primer lehendakari: (1939-1960)*. San Sebastián: Alberdania.
- Mees, L., De la Granja, J. L., De Pablo, S., Rodríguez Ranz, J. A. (2014). *La política como pasión. El Lehendakari José Antonio Aguirre (1904-1960)*. Madrid: Tecnos.
- Molina Aparicio, F. (2014). Afinidades electivas. Franquismo e identidad vasca, 1936-1970. En S. Michonneau, X. M. Núñez-Seixas (eds.), *Imaginario y representaciones de España durante el franquismo*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Mota Zurdo, D. (2016). *Un sueño americano. El Gobierno Vasco en el exilio y Estados Unidos (1937-1979)*. Vizcaya: Instituto Vasco de Administración Pública Herri-Ardularitzaren Euskal Erakundea.

- Mota Zurdo, D. (2016). La fallida Operación *Airedale*. La OSS y el Servicio Vasco de Información contra la Alemania nazi. *Revista de Historia Autónoma*, 19, pp. 145-162.
- Molinero, C., Ysàs, P. (2018). *La transición. Historia y relatos*. Madrid: Siglo XXI.
- Pénche González, J. (2016). Rojos clandestinos: el PCE/EPK durante el primer franquismo (1937-1956). *Bidebarrieta*, 26, pp. 88-97.
- Pérez Agote, A. (2008). *Las raíces sociales del nacionalismo vasco*. Madrid: CIS.
- Pérez Agote, A. (1984). *La reproducción del nacionalismo. El caso vasco*. Madrid: CIS.
- Pérez López, C. (2016). *La huelga general como problema filosófico. Walter Benjamin y Georges Sorel*. Metales Pesados: Santiago de Chile.
- Pérez Pérez J. A. (2013). Historia (y memoria) del antifranquismo en el País Vasco. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 35, pp. 41-62.
- Rodríguez, M. (2004). *Espías Vascos*. Tafalla: Txalaparta, 2004.
- S. a. (s. f). Egan, *Auñamendi eusko entziklopedia*. Recuperado el 1 de diciembre de 2018, de <<http://aunamendi.eusko-ikaskuntza.eus/eu/egan/ar-37045/>>.
- San Sebastian, K. (1984). *Historia del Partido Nacionalista Vasco*. San Sebastián: Txertoa.
- San Sebastián, K. (1991). Cronología de la Huelga. En J. C. Jiménez Aberasturi, K. San Sebastián, *La huelga General del 1 de mayo de 1947 (Artículos y Documentos)*. San Sebastián: Eusko Ikaskuntza.
- Scott, J. (1990). *Los Dominados y el arte de la Resistencia*. Tafalla: Txalaparta.
- Staroselsky, T. (2015). Consideraciones en torno al concepto de experiencia en Walter Benjamin. *X Jornadas de Investigación en Filosofía, 19 al 21 de agosto de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica*. Recuperado el 18 de febrero: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7648/ev.7648.pdf>.

Tapiz, J. M. (2001). Las organizaciones culturales del PNV durante la II República. *Sancho el Sabio*, 15, pp. 93-112.

Thomas, H. (2018). *La guerra civil española*. Madrid: DeBolsillo.

Ugarte Abarzuza, O., Martiartu Tapiz, U. (2008). Duguna. *Jentilbaratz*, 11, pp. 111-156.

Zulaika, J. (2006). *ETAren hautsa*. Zarautz: Alberdania.

Zulaika, J. (1990). *Violencia vasca. Metáfora y sacramento*. Madrid: Nerea.



L'ARTE COME GIOCO: BRUNO MUNARI E L'INVENZIONE DELLA VIDEO-DIDATTICA

Art as a Game: Bruno Munari and the Invention of Video-Teaching

Angela Articoni

angela.articoni@unifg.it

Università di Foggia, Italia

Fecha de recepción: 08/02/2019

Fecha de aceptación: 28/03/2019

RIASSUNTO: Nel copioso elenco di attività alle quali Bruno Munari si è dedicato nel corso della sua carriera, quella attinente alla didattica attiva attuata tramite video non è mai stata approfondita in modo articolato. In pochi si sono occupati di analizzare le metodologie adottate dall'artista in un'ottica che non sia impaludata soltanto nell'ambito dell'educazione artistica *stricto sensu* ma che esplori tutti i territori battuti da Munari. Il saggio si propone pertanto di esaminare la pionieristica trasmissione *Costruire è facile* della «TV dei ragazzi» e i video *L'arte come gioco*, frutto di una lunga attività didattica svolta in collaborazione con scuole e musei di tutto il mondo. Un'analisi dei video è imprescindibile per dimostrare sia la personalità di Munari, il suo trascendere ogni regola didattica affermata, sia il suo approccio ludico e fintamente disimpegnato nei confronti dei piccoli allievi: i bambini apprendono manipolando la materia, disegnando, creando collage e oggetti, e svolgendo altre piacevoli occupazioni che stimolano la loro creatività, attuando quello che è l'applicazione del «Metodo Bruno Munari», ancora all'avanguardia.

Parole chiave: Arte; Creatività; Gioco; Bruno Munari; Video-didattica.

ABSTRACT: In the extensive list of activities Bruno Munari has dedicated himself to in his career, the one related to active teaching realized through videos has never been analyzed in detail. Few have tried to gain an insight into the methodologies used by the artist with a view that is not confined to the field of artistic education in the strict sense, but covers all the territories explored by Munari. This paper, therefore, aims at analyzing the pioneering TV programme *Costruire è facile* within the «TV dei ragazzi» targeting young viewers, as well as the videos titled *L'arte come gioco*, which are the result of a long instructional activity carried out in collaboration with schools and museums worldwide. Analyzing videos is essential to reveal Munari's personality, his going beyond all established teaching rules, and his playful and seemingly uncommitted approach towards younger pupils. Indeed, children

learn by manipulating materials, drawing, creating collages and objects, and doing other pleasant activities that stimulate their creativity, thus, implementing the «Bruno Munari Method» that is still of great relevance today.

Keywords: Art; Creativity; Game; Bruno Munari; Video-Teaching.

SOMMARIO: 1. Introduzione. 2. Giocare con l'arte. 3. L'arte come gioco. 3.1. «Il collage». 3.2. «Il colore». 3.3. «La forma». 3.4. «La fotocopia». 3.5. «Il disegno». 3.6. «Le texture». 4. Conclusioni. 5. Bibliografia essenziale. 5.1 Sitografia. 5.2 Video.

*Giocare con l'arte? Ma capiranno? Così piccoli, capiranno cos'è l'arte?
Capire cos'è l'Arte è una preoccupazione (inutile) degli adulti.
Capire come si fa a farla è invece un interesse autentico del bambino.*

(Munari, 1991a)

1. INTRODUZIONE

Nel 1948 Munari è uno dei fondatori del «Movimento d'Arte Concreta» le cui sperimentazioni tendono a demitizzare la sacralità dell'arte. Il Movimento nasce a Milano in occasione della mostra alla Libreria Salto, in cui venne esposta una cartella composta da dodici stampe a mano astratte realizzate da Dorazio, Dorflès, Fontana, Garau, Mino Guerrini, Mazzon, Monnet, Munari, Perilli, Soldati, Sottsass e Veronesi. Il MAC nasce come contrapposizione al realismo politicamente impegnato e agli influssi dell'irrazionale informale. La corrente artistica si rifà al concetto elaborato Van Gogh nel 1930 e ripreso successivamente da Max Billi nel 1936 secondo cui l'arte «concreta» attinge a forme, linee e colori autonomamente elaborati dalla personale immaginazione dell'artista anziché dai processi di astrazione delle immagini della natura (Movimento d'Arte Concreta). L'opera d'arte è soltanto parzialmente la definitiva creazione artistica, poiché ha bisogno della compiutezza tramite il processo ri-creativo del fruitore: si crea un nuovo legame con il pubblico, all'insegna della complicità, in quanto l'opera è in attesa di una integrazione, della collaborazione attiva da parte di colui che la osserva; perciò gli artisti devono progettare modelli che svolgano sia una funzione sociale (la demitizzazione dell'opera d'arte) sia una funzione conoscitiva (porre il fruitore in una situazione di consapevolezza). Cadono quindi le categorie tradizionali dell'arte e questa idea può concretarsi in una infinità di forme, materie, tecniche, strutture.

È nostra convinzione che Bruno Munari abbia ricercato le stesse finalità didattiche nei suoi video, nel suo rapporto ludico e giocoso con i fanciulli, al fine di liberare la loro espressività e creatività. Li ha sollecitati ad apprendere l'arte giocando, utilizzando un'applicazione sperimentale continua di strumenti e tecniche, in bilico tra

regole e libera espressione, tra dati oggettivi e soggettività e non ha mai omesso di riferire circa il doppio binario su cui si dispiega la sua attività didattica: una dicotomia inscindibile tra ricerca e comunicabilità a terzi dei risultati ottenuti.

Tutta la mia attività è sempre stata orientata in due canali: uno sperimentale e uno didattico. Il canale sperimentale mi permetteva di raccogliere dei dati che prima non si conoscevano. Il canale didattico mi dava la possibilità di comunicarli attraverso modelli o immagini. Per queste attività sono sempre stato definito uno che gioca (per via della sperimentazione considerata inutile dai superficiali) e non un artista (per la didattica) (Munari, in Caramel, Caroli, Fagiolo, 1978, p. 72).

Io penso [...] che la gente voglia capire e quindi mi accingo a cercare di spiegare, sperando che altri più competenti di me, continuino questo modesto inizio di conoscenza di fenomeni che interessano a tutti, per un maggiore sviluppo della creatività e quindi della personalità (Munari, 1977, p. 18).

2. GIOCARE CON L'ARTE

Il 2 febbraio 1956, nell'ambito della TV dei Ragazzi compare un'interessante rubrica, un invito ai giovanissimi telespettatori affinché riescano a fabbricare da soli i loro giocattoli (e non solo): *Costruire è facile*. La meraviglia di questo programma è senza dubbio rappresentata da un conduttore d'eccezione, l'architetto Bruno Munari, un nome molto in vista nel contesto artistico dell'epoca (e anche dei decenni seguenti), che si presenta in studio con «l'immane filo di ferro, dei cartoni, dei pezzi di carta colorati, dei turaccioli, piccoli, grossi, enormi, forbici, pinze, gesso e matita» (Baglio, 1956). Munari, oltre a occuparsi di grafica, in quel periodo favorisce anche, tra le altre cose, la causa del design per la realizzazione di nuovi e pratici baccelli, ed è forse per questo che la RAI gli affida la conduzione di *Costruire è facile*.

Nella prima trasmissione esordisce così: «Buon giorno a tutti anche a quelli che invece di andare a pescare sono stati a casa a guardare la trasmissione. Quando torneranno quelli che sono andati a pescare [...] resteranno molto meravigliati nel vedere che voi, che oggi ci state a vedere, avrete alla fine pescato un pesce enorme. Grande come questo! Questo che vedete è infatti il pesce giapponese che costruiremo» (Antonini & Finessi, 1999, p. 236). È un giovane Bruno Munari che spiega come, con un po' di carta velina e colla, sia possibile creare un pesce.

Trattandosi di un programma anni Cinquanta, quando pochi video venivano salvati, non è rimasto molto: negli archivi RAI, in *C'era una volta la TV dei ragazzi*, è possibile visionare *Lo strumento a corde* (*Costruire è facile*, 1956) nel quale Munari, aiutato da due piccoli attori che gli fanno da collaboratori, insegna a costruire un

«cosòfono», una sorta di artigianale incrocio tra chitarra e ukulele, e *I fotomontaggi* (1956a) dove utilizza vecchie riviste, ritaglia le figure e crea quelli che nei successivi laboratori munariani saranno denominati collage, perché le fotografie «sono elastiche come la gomma», si possono allungare, allargare, accorciare, stringere. «*Costruire è facile*, a giudicare dalle lettere giunte a Munari, è fra le trasmissioni per ragazzi meglio riuscite. Munari sa giocare con i piccoli come uno di loro, senza mai diventare puerile. Candore e fantasia vanno sicuri per la loro strada, senza farsi prendere la mano da inutili intellettualismi» (Baglio, 1956). Fabbrica «giocattoli» alla televisione, uccellini, caschi spaziali, sistemi planetari, trastulli non commerciali, che «non imitano niente e non assomigliano a niente. Munari è solo un poeta che va dietro alla sua fantasia. [...] I ragazzini che si sono fabbricati quei giocattoli, li trovano divertenti. Migliori di quelli veri (*Ibidem*).

Giocare con l'arte, invece, è il nome di una lunga attività didattica svolta da Munari in collaborazione con scuole e musei di tutto il mondo¹. L'idea di questi laboratori nasce nel 1976 (Restelli, 2002, p. 32)², ma vengono organizzati ancora oggi attraverso l'applicazione del «Metodo Bruno Munari» da Beba Restelli³ sia presso musei, biblioteche e scuole, sia nella sede milanese di via Cavalieri: «la realizzazione di laboratori è il naturale completamento di quella pedagogia ludica messa in pratica da Munari decenni prima attraverso la sperimentazione di giochi e giocattoli e soprattutto di libri» (Mazzolin, 2014, p. 19).

Nei laboratori da lui ideati, i bambini apprendono manipolando la materia, disegnando, creando collage e oggetti, svolgendo altre piacevoli occupazioni. Attraverso queste attività sviluppano la propria fantasia, lo spirito inventivo, la creatività e l'immaginazione. In altre parole, imparano giocando.

Molti adulti pensano che sia bene aiutare i bambini a risolvere i loro problemi di comunicazione con gli altri, dando loro le soluzioni già fatte. Così i bambini non si abituano a pensare come risolvere il problema e cercheranno sempre qualcuno che dia loro la soluzione. Non bisogna quindi dare soluzioni già fatte ma, attraverso giochi appositamente studiati, far sì che scoprano loro stessi come comunicare con i disegni,

¹ «Giocare con l'arte» è anche una collana nata nel 1979 pubblicata da Zanichelli ideata e diretta da Bruno Munari. È una collana fondamentale dove poter trovare le basi del «Metodo Bruno Munari».

² L'idea viene sviluppata nel corso di una serie di seminari promossi da Franco Russoli, Soprintendente alla Pinacoteca di Brera, per la progettazione di un «Museo Vivo». L'anno seguente, nel 1977, nasce il primo laboratorio nella stessa Pinacoteca.

³ Beba Restelli è educatrice e formatrice sul Metodo Bruno Munari®. Allieva e poi collaboratrice diretta di Munari nella diffusione dei Laboratori per la stimolazione della creatività. Per la sperimentazione, la ricerca e la divulgazione del Metodo Bruno Munari®, fonda nel 1980 il primo Laboratorio privato di cui in seguito diventa direttrice e unica responsabile per la progettazione (*Associazione Bruno Munari - Beba Restelli*).

i colori, le forme e tutte le tecniche di comunicazione visiva. Un bambino creativo è un bambino felice (Munari & Poma, 1991).

3. L'ARTE COME GIOCO

Bruno Munari⁴, in collaborazione con Beba Restelli ha realizzato una collana video edita da Metamorphosi TV, dedicata a bambini, genitori, nonni ed educatori che vogliono giocare insieme con le tecniche dell'arte. La collana contiene i seguenti titoli: *Il segno, La forma, Il colore, Le texture, Il collage, La fotocopia*.

Quando Munari presenta le videocassette⁵ *L'arte come gioco* (Munari & Poma, 1991) fa notare che i bambini quando giocano richiedono regole ben precise, istruzioni da seguire, niente deve essere lasciato al caso; anche il suo «metodo» le impartisce, ma offre però la possibilità della trasgressione, per rispettare le singole personalità e mettere in moto la creatività. Pertanto rileva che nei laboratori non sarà fondamentale la perfezione del prodotto finale, ma il modo di apprendere (Restelli, 2002, p. 36). Un'analisi dei video è imprescindibile per dimostrare sia la personalità di Bruno Munari, il suo trascendere ogni regola didattica affermata, sia il suo approccio ludico e fintamente disimpegnato nei confronti dei piccoli allievi.

3.1. «Il collage»

Sovrapponendo e incollando colori, formati, *texture*, segni e disegni diversi, cosa verrà fuori? «“Non è la colla che fa il collage”.⁶ Il collage è fatto di fantasia e di incontri casuali, ottenuti scomponendo e ricomponendo, tagliando e strappando fogli, foto, fotocopie, materiali diversi per colori, *texture* e forma».⁷

Per prima cosa Munari mostra i tubetti di tempera e i diversi colori che contengono. Poi estrae da una cartellina il «colore in fogli», ossia cartoncini colorati. Tra i fogli spunta una foglia, «Ci son fogli e foglie»⁸, – è l'elemento dell'ironia sempre presente in Munari –, che apre immediatamente il campo ad altri orizzonti. Un piccolo riferimento ai grandi artisti del collage con le loro opere lasciate scorrere senza soffermarsi: George Braque, Pablo Picasso e Schitters Kurt con i suoi rifiuti di carta, «cose che si buttano rimesse insieme con un certo gusto».

⁴ Bibliografia essenziale in fondo al testo.

⁵ Successivamente trasformate in dvd.

⁶ Frase di Max Ernst che riteneva il collage non una semplice tecnica, per cui «se sono le piume a fare il piumaggio, non è la colla a fare il collage» (Baj, 1990, p. 80).

⁷ Voce fuori campo inizio video.

⁸ Le citazioni tra virgolette che si scriveranno da ora in poi, dove non espressamente specificato diversamente, sono di Bruno Munari, tratte dai video analizzati.

Aprire il laboratorio con i bambini presenti in studio e alla carta aggiunge una borsa di scampoli, di materiale e colore diversi e fa qualche esempio pratico di come realizzare un collage: si accostano semplicemente le tinte e viene fuori un collage decorativo, senza significato, ma con molte interpretazioni possibili; oppure si compongono vari elementi, una cannuccia, una foglia, e si crea una storia; o ancora, con le riviste, si può creare un collage figurativo, ritagliando o strappando le illustrazioni e ricomponendole a piacere (per esempio un cane gigante che salta un'automobile, per un uso «fantastico»); con le foto si possono creare le «facce a pezzi» e con il computer il gioco diventa ancora più divertente, si possono fondere insieme le immagini, ingrandirle, rimpicciolirle, sovrapporle, ritagliarle.

La regola è il procedimento di incollaggio: distribuire la colla sui bordi dei pezzi scelti e pressare, previa copertura del pezzetto con un foglio, l'elemento incollato, «se no, si fa *paciugo*». E ricordarsi di chiudere sempre la sostanza adesiva per evitare che secchi.

3.2. «Il colore»

I colori sono infiniti. Giocando con le tecniche si sperimentano infiniti modi di utilizzarli per realizzare dipinti personali. Munari introduce il tema con un giocattolo regalatogli da piccolo: un modo piacevole per far conoscere ai bambini la formazione dei colori. Una trottola funzionante a mano, con tre dischi dentati le cui superfici sono divise in tre settori uguali e tinti con i tre colori primari, il giallo limone, il blu turchese, il rosso magenta. Quando la trottola gira, ruotano anche i tre dischi e si formano i colori secondari che sono il viola, il verde e l'arancione: «Non sempre didattico vuol dire noioso» (Munari, 1981, p. 241).

I bambini hanno portato oggetti vivaci e sono invitati a poggiarli a terra dividendoli per colore. Con questo gioco si imparano le infinite sfumature delle tinte, un catalogo che i bambini vanno creando, scoprendo che esistono anche tante *nuance* di bianco e nero. Poi da un sacco pieno di oggetti di diversi colori, ogni bimbo è invitato a sceglierne tre e a creare con questi una composizione. Munari osserva e apprezza ogni composizione: «Bello questo azzurro con questo arancione», «Uh che raffinato: tutta una composizione di diversi verdi».

Quanti tipi di colore ci sono? In pasta, liquidi, a pastello, ognuno ha la sua tecnica di utilizzo, la sua materialità; alcuni si possono usare con il pennello ma bisogna anche rispettare una regola: non mescolare i pennelli già intinti con altri colori. Dopodiché traccia, partendo dall'alto, una striscia orizzontale gialla; poco sotto una rossa e ancor più in basso una blu. Con un pennello pulito e un po' bagnato sfuma la striscia gialla nella rossa, formando così l'arancione. Stesso procedimento per il rosso, che fondendosi col blu formerà il viola: colori primari che amalgamandosi creano quelli secondari.

Si sofferma poi sulla prospettiva, cioè «il gioco del vicino e del lontano»: su un foglio di carta, utilizzando un pastello a cera ed esercitando una minima pressione colora una zona; con lo stesso pastello tinge un altro spazio, stavolta premendo con più forza il pastello e così via fino all'ultima striscia in cui la tonalità risulterà molto intensa. Le parole usate da Munari per descrivere questi effetti: «Qui il colore quasi non si vede, qui è lontanissimo, qui è lontano, qui è un poco più lontano, qui il colore è qui». Poi chiede ai bimbi, se vogliono, di fare un paesaggio «dove si vede che il colore va lontano».

Davanti agli occhi stupiti dei bimbi, Munari traccia con una candelina da torta di compleanno dei segni su un foglio di carta, il disegno invisibile, ricopre le tracce lasciate dalla cera con colore a tempera diluito ed ecco comparire il misterioso disegno! Infine mostra i colori in trasparenza, come nelle vetrate delle cattedrali, sovrapponendo fogli di acetato di diverse tinte. Tutto molto semplice!

3.3. «La forma»

Se si prepara materiale cartaceo tagliato a caso, con sagome insolite o strane, saranno le stesse figure a suggerire un soggetto da disegnare su queste bizzarre tavolozze.

Munari, mostrando alcuni quadri di artisti classici, dimostra come sia d'uso dipingere su superfici quadrate o rettangolari ma anche in strutture circolari, come il «Tondo Doni» di Michelangelo, o le absidi delle chiese, oppure che terminano a punta, come la «Madonna del parto» di Piero della Francesca, inserita sotto una tenda, o come nei trittici, che hanno una parte centrale a punta, come nel «Polittico Stefaneschi» di Giotto.

Il formato del foglio sul quale disegna un bambino è di solito rettangolare (A4 o A3) e vincolante, sistemato in altezza o in lunghezza, con uno standard che suggerisce già la disposizione degli elementi. L'idea di Munari è, invece, di mettere a disposizione carte di misure e di formati molto vari, tagliati a caso, o addirittura strappati - infrangendo le regole classiche - con profili diversi che possono attivare la creatività del bambino.

Queste basi per dipingere, lasciate cadere a terra, sono raccolte dai bambini in base alla stimolazione visiva: studiano le diverse posizioni ed è così che qualcuno interpreterà una conformazione come la testa di una foca, qualcun altro vedrà degli occhiali, ecc... «Bambini e bambine di quattro, cinque, sei anni, hanno disegnato cose che mai avrebbero disegnato sul solito foglio normale come viene dato in quasi tutte le scuole» (Munari, 1977, p. 125).

Si possono offrire anche cartoncini con fori più meno grandi di diverse geometrie e chiedere di disegnare quello che i piccoli artisti ritengono più opportuno. Sia per le forme «strane», sia per quelle con i buchi, si possono osservare i diversi approcci: qualcuno viene invogliato dall'apertura a elaborare intorno una serie di

piccole case, pensando allo spazio vuoto come a un laghetto; altri scorgeranno nella cavità la sagoma di un volto; qualcun'altro continuerà ad avvicinarsi a quella fessura in modo tradizionale, usando uno schema, anche se irregolare, per disegnarvi «prato e casetta» o ignorando il foro. Nessuna delle figure a disposizione soddisfa il bambino? Munari, mano alla puntatrice, mostra come costituire nuove basi con un semplice «trick» che unisce carte di fattezze diverse.

3.4. «La fotocopia»

La fotocopia è solo un mezzo per comunicare dati, notizie, relazioni? No, può riservarci molte sorprese se useremo la macchina fotocopiatrice per esprimere le nostre fantasie. «Non bisogna mai copiare per imbrogliare, bisogna copiare per capire. In questo caso copiare vuol dire imparare a fare. Ma ognuno di voi deve realizzare una propria idea personale che non sia copiata»⁹. Munari inizia questo laboratorio come un gioco: fa indossare una mascherina nera a un bambino per imitare un falsario, che usa l'apparecchio per riprodurre una banconota! Dopo aver elencato gli usi normali della macchina fotocopiatrice, rivela che essa «può riservarci molte sorprese», e chiede ai bambini di poggiare le mani: «Mettete le manine insieme qui! Passa la luce, che legge le vostre mani». E, tra lo stupore generale, ecco uscire la fotocopia della «composizione-mani».

Munari poi appoggia la fotografia di un animale sulla lastra della fotocopiatrice. «E proviamo a muoverlo... La fotocopiatrice legge il movimento». Ed ecco apparire uno stranissimo cane «liquido», unico nel suo genere. Poi con un foglio a pallini neri si ripete l'operazione: cosa viene fuori? Non si sa, ma proprio questo smuove l'immaginazione.

Si prova ancora delle foglie: «dal foglio alle foglie». Si aggiunge una reticella bianca, ma bisogna inserire un foglio scuro a coprire la retina, altrimenti la macchina non riesce a catturarla. La composizione si complica con una foto di un cane, un rametto con foglie, uno straccetto: un cane dietro ad un cespuglio che vuole saltare lo straccetto? Si passa dal fare, allo sperimentare, al pensiero narrativo.

I bambini provano pieni di entusiasmo, perché il risultato è sempre una sorpresa, una gara a chi appoggia più cose sulla lastra, ma troppe sovrapposizioni non possono essere lette dalla fotocopiatrice! Alcuni vogliono fotocopiare i caratteri tipografici tagliati dalle riviste, ma li dispongono a «faccia in su». Munari spiega la regola: «quello che si vuole copiare va voltato di là».

Meraviglie delle meraviglie, «Possiamo anche disegnare con la luce!»: «inseguire» la luce della macchina fotocopiatrice, in azione, con un fascio di luce di una torcia. I movimenti della pila, a zig-zag, ondulati, a intermittenza, formeranno un disegno.

⁹ Voce fuori campo inizio video.

3.5. «Il disegno»

Quanti tipi di segni ci sono per fare i disegni? Ci sono i segni duri, morbidi, forti e leggerissimi. Segni pastosi, rigidi, sinuosi. Prima ancora di fare un disegno, il segno comunica qualcosa. Che cosa? «Quando si guarda un disegno non basta cercare di capire cosa rappresenta, si capisce di più se si osserva anche com'è fatto. Osservare vuol dire vedere di più, capire di più»¹⁰.

«È il segno che fa il disegno», strumenti diversi producono segni differenti: duri come il metallo, vaporosi come una nuvola, forti come un colpo d'ascia, morbidi come un filo di lana, sono le variabili dello strumento e del gesto. Ogni artista sceglie o inventa un suo segno per caratterizzare i suoi disegni, secondo il suo personale gusto, la sua sensibilità, la sua cultura, il suo stile. Munari analizza i segni di diversi artisti, quelli morbidi di André Françoise, quelli realizzati con la biro di Paul Klee, le pennellate morbide di Hokusai, alcuni segni brutali di Mirò.

E quanti strumenti? Tanti: fusaggine, pennarellone, pennello, carboncino... Quanti segni con uno stesso strumento? Munari, davanti ai bambini, indaga come le diverse possibilità espressive di un singolo strumento cambino secondo come sia impugnato, come sia inclinato, come sia fatto muovere sul supporto, quanta pressione gli venga impressa. I bambini sono invitati a scegliere uno strumento e a sperimentare. Ma il segno è soltanto quello tracciato su un supporto? Munari estrae una cordicella nera «prendiamo un segno, lo butto in aria e... » e sul foglio per caso si forma un disegno. E si può disegnare anche con il filo armato dei fioristi, piegandolo in strane forme affascinanti: alberi, profili di persone, biciclette.

Quante cose si possono vedere come se fossero disegni? Un palo della luce, i rami degli alberi che si stagliano contro il cielo, le reti che circondano i campi, i cancelli di ferro. E poi ci sono i disegni che durano un attimo, come quelli dei nastri usati nella ginnastica ritmica, o quelli al buio con una torcia accesa, o i meravigliosi fuochi d'artificio.

3.6. «Le texture»

Superfici ruvide, scivolose, levigate, «bruzzolose». Per rilevarle possiamo passarci sopra un dito oppure sovrapporre un foglio di carta per «catturarne» l'impronta. Cos'è una *texture*? «Una specie di decorazione in briciole che serve per caratterizzare una superficie». Una palla da biliardo non ha *texture*, è liscia, mentre una palla da tennis, morbida e pelosa, oppure un'arancia con i suoi piccoli rilievi, come una decorazione «sbriciolata», ce l'hanno. Ogni oggetto, osservato da molto vicino, può distinguersi per la sua superficie, le sue macchie, le sue righe, i suoi solchi, i suoi rilievi. Nelle città le *texture* sono dappertutto, basta guardarsi intorno, strade, palazzi, pneumatici, muri.

¹⁰ *Ibidem*.

Come possiamo staccare la *texture* di un'arancia? Semplice, basta farla girare su un tampone inchiostro e si cattura la sua superficie. Lo stesso si può fare con i materiali più disparati, come reticelle e carta vetrata: si pone un foglio sopra e si sfrega con un colore e il gioco è fatto!

Ci si può divertire anche a creare superfici texturizzate per poi colorarle: si spieghizza un foglio di carta liscio accartocciandolo, o anche di alluminio, e poi si colora su un foglio sovrapposto a quello sgualcito e verranno fuori le piegoline di quello sottostante, più o meno evidenti a seconda del materiale «stazonato». A ogni bambino viene richiesto di fare la sua personale *texture* con la tecnica che preferisce e poi raccontare il suo disegno. La *texture* può essere anche liscia e piatta nel caso, per esempio, di decorazioni stampate su fogli di acetato trasparente: sovrapponevoli in maniera diversa si otterranno tantissime altre decorazioni.

Interessanti riferimenti alla storia dell'arte con la visione dei mosaici, le opere di alcuni futuristi come Giacomo Balla, il forte legame con il movimento pittorico del Puntinismo.

4. CONCLUSIONI

Bruno Munari affermava di condividere il pensiero e il metodo Montessori, soprattutto il motto «Aiutami a fare da solo», come elemento ispiratore e invito rivolto al bambino alla sperimentazione, alla libera scoperta e all'autonomia. Coltivare quindi la spontaneità e la curiosità per sviluppare la fantasia, la creatività e la libertà di pensiero, favorire la diffusione di una nuova sensibilità estetica, fornendo strumenti operativi agli adulti, soprattutto agli insegnanti, per de-condizionare una metodologia stantia e non adatta alla mente «assorbente»¹¹ dei piccoli.

Il famoso psicologo Piaget ha detto che non si può cambiare la mentalità di un adulto. Io ho tenuto diversi incontri e conferenze a livello universitario, in scuole medie, in scuole elementari e adesso, finalmente, sono arrivato alla scuola materna. È lì che bisogna operare, altrimenti i bambini sono già condizionati a un pensiero distorto, a un pensiero chiuso; sono soffocati nelle loro possibilità creative e fantastiche. Quindi, se si vuole cambiare la società, è proprio lì che si deve operare per sperare in un mondo migliore fra qualche generazione (Marucci, 1986, pp. 7-8).

¹¹ Montessori parla di «mente assorbente», cioè capacità del bambino di assorbire l'ambiente, di incorporare – ubbidendo alle spinte vitali che provengono dall'energia creativa della propria individualità – i dati del mondo esterno, realizzandosi come persona e adattandosi alla realtà. È un assorbimento inconscio, non patologico (come per Freud), ma creativo, con cui il bambino si fa io originale, s'impadronisce del linguaggio, della cultura adeguandosi alle esigenze del mondo in cui è chiamato a vivere (Cfr. Montessori, 1952).

Il laboratorio, pertanto, diviene il luogo del «fare per capire», dove si attua una sorta di «ginnastica mentale», ambiente di confronto educativo e partecipazione, in cui apprendere l'osservazione delle realtà con tutti i sensi, non solo con gli occhi. «Per fare arte, oltre ad essere creativi, è importante imparare la tecnica perché non è possibile comunicare senza conoscenze tecniche» (Bazzanin, 2013).

A chi ha criticato i laboratori di «Giocare con l'arte» ritenendoli troppo tecnici, Alberto Munari¹² ha replicato sottolineando che la tecnica non prescinde dalla creatività e che, probabilmente, chi muove queste obiezioni è legato ancora alla vecchia concezione di separazione tra il sapere scientifico-tecnico, duro, rigido, che impone delle regole ferree e il sapere creativo-letterario-poetico che regala libertà e un pensiero che può muoversi liberamente. L'arte viene inclusa nel pensiero narrativo e pertanto sarebbe un racconto personale che l'artista esprime con le parole, con le immagini, con la creta, ecc.

Ho sentito molto spesso presentare i laboratori come dei luoghi dove non si fa più l'arte intesa come intuizione poetica soggettiva, ma dove si fa una ricerca «oggettiva» delle tecniche, dei gesti, degli strumenti. In realtà anche qui si tratta di cose di natura soggettiva. Il discorso su tecnica-arte-creatività spesso viene usato per contrabbandare un discorso su soggettività e oggettività. Invece, sfumando la frattura, il confine tra tecnica e creatività, tra sapere scientifico e sapere narrativo, sfuma anche il confine tra sapere oggettivo e soggettivo. Tutto quello che si realizza nel laboratorio dello scienziato che gioca con la scienza così come nel laboratorio dei bambini che giocano con l'arte, è un racconto che trova la sua legittimazione nel fatto stesso di realizzarsi e di trovare un gruppo di persone pronte ad ascoltarlo e a ri-raccontarlo ad altre (Munari, 1991, pp. 85-91).

Il Metodo Munari non si preoccupa di insegnare l'arte, ma di «come si fa a farla», attraverso le tecniche e i laboratori. Come afferma Beba Restelli, «Munari non diceva "insegriamo l'arte ai bambini", lui parlava di sviluppo del pensiero progettuale creativo, sviluppo della creatività, e di insegnamento delle tecniche con cui gli artisti fanno arte: questo è un "avvicinamento", all'arte, una metodologia ancora oggi usata pochissimo» (Articoni, 2015).

Indagando nelle sezioni didattiche dei musei, si desume che, prevalentemente, ci si preoccupa di raccontare l'arte, e nemmeno il racconto è sempre garantito, mentre l'attività di laboratorio è ancora troppa poca e, quando c'è, è spesso un'attività portata alla copia, o altre volte, si produrranno da parte dei bambini opere meravigliose ma dove si avverte una forte presenza dell'adulto, quasi una dettatura: questo non è sviluppo della creatività o acquisizione delle tecniche e sperimentazione.

¹² Alberto Munari, figlio di Bruno, fonda nel 2001 l'Associazione intitolata al genitore.

Occorre sempre stimolare la creatività infantile fornendo informazioni di tipo tecnico sul «come si fa», perché così i bambini partecipano attivamente e si stimola la loro curiosità. Tutto deve avvenire, però, tramite il gioco, con la semplicità della comunicazione e una costante esplorazione di tutti i sensi; una vocazione ludica da non confondere con la famigerata «sindrome di Peter Pan» perché per esprimere la propria creatività non serve restare bambini, ma risvegliare il bambino che è in noi (Articoni, 2015).

Munari asseriva che «Complicare è facile, semplificare è difficile. Per complicare basta aggiungere, tutto quello che si vuole: colori, forme, azioni, decorazioni, personaggi, ambienti pieni di cose. Tutti sono capaci di complicare. Pochi sono capaci di semplificare» (1992, p. 53): dove c'è l'essenzialità, la pulizia, il rigore, si riesce a dare un senso estetico, la percezione del bello.

A tal proposito è interessante narrare del suo viaggio in Giappone, dove aveva abitato una casa tradizionale, fatta di legno, paglia e carta, materiali poverissimi e tecniche vecchie di migliaia di anni: una dimora fatta di niente ma con una superba armonia, un eccellente senso delle proporzioni, una grandiosa misura umana degli ambienti che infonde un senso di alta civiltà: «abitare una casa giapponese è come sentirsi dentro un'opera d'arte» (1970, p. 13). Le nostre case, invece, soprattutto nell'edilizia popolare, sono l'imitazione delle case borghesi, con all'interno tanta paccottiglia inutile, costosa e ingombrante, e tante volte ispirano un senso di miseria più che di agiatezza e Munari, a tal proposito, affermava che «la cultura vince la miseria» (*Ibidem*): quella casa giapponese dimostrava che si può vivere in una casa economica ma non misera, proprio per l'intervento dell'estetica che invita a vivere in modo più semplice, dove la semplicità non è sinonimo di miseria.

Dino Buzzati lo descriveva come un uomo piccolo con l'espressione «sempre vagamente stupefatta di un bambino» (1948, p. 13), un folletto che «interviene continuamente e giocondamente nella nostra vita quotidiana, e tutto quello che fa, anche se scaturito da concetti e calcoli molto sottili [...] riesce estremamente semplice e chiara, la semplificazione all'osso essendo, grazie a Dio, il suo chiodo fisso», rilevando che i suoi erano «deliziosi attentati alla mediocrità e al polveroso conformismo» (1971, p. 3). Un profilo esemplare poiché comprende i due sostanziali aspetti del suo fare creativo: il mondo brioso e fiabesco dell'infanzia e quello rigoroso della tecnica, parificati dalla ricerca, dal metodo, dall'esperienza. L'arte, soprattutto quella contemporanea, è sempre stata intollerante ai confini, ai divieti, alle restrizioni, ai preconcetti: Munari ne è stato un sublime attore e testimone, anche se, rilevava a volte la difficoltà di farsi prendere sul serio perché giocava con i bambini, «E uno che gioca o lavora con i bambini, in una società come questa, rischia di essere bollato a vita come uno stravagante» (Sica, 1998).

5. BIBLIOGRAFIA ESSENZIALE

- Antonini, P. & Finessi, B. (a cura di). (1999). *Su Munari. 104 testimonianze più 152 inediti di Bruno Munari*. Milano: Abitare Segesta.
- Articoni, A. (2015, 20 settembre). *Intervista a Beba Restelli*.
- Articoni, A. (2017). *Arte bambina*. Roma: Aracne.
- Baglio, G. (1956, 8-14 luglio). Con Munari è facile costruire. *Radiocorriere*, n. 28. Consultato il 03 febbraio 2019, in www.munart.org.
- Baj, E. (1990). *Ecologia dell'arte*. Milano: Rizzoli.
- Bazzanin, E. (2013). Arte e infanzia. L'importanza dell'arte nello sviluppo del bambino. *Tafter Journal*, 56. Consultato il 03 febbraio 2019, in <https://bit.ly/2DNwEjJ>.
- Buzzati, D. (1948, ottobre-novembre). Le macchine inutili di Munari. *Pesci Rossi*, 10-11, anno XVII, pp. 14-15.
- Buzzati, D. (1971, 22 ottobre). Il folletto Munari. Quarant'anni di nuove idee. *Corriere della Sera*, 249, p. 3.
- Caramel, L., Caroli, F. & Fagiolo, M. (a cura di). (1978). *Didattica 2 – perché e come*. Forlì: Unione tipografica.
- Maffei, G. (2008). *Munari e i libri*. Mantova: Corraini.
- Marucci, L. (1986). *Viaggi nell'arte. Creativa mente. Incontro con Bruno Munari*, pp. 7-8. Ascoli Piceno: Cauda Pavonis.
- Mazzolin, C. (2014, gennaio-marzo). L'arte senza utile di Bruno Munari. *Il Pepe Verde*, 59, p. 19.
- Montessori, M. (1952). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Munari, A. (1991). La legittimazione del sapere. In G. C. Bojani & I. Anconelli (a cura di), *Laboratorio «giocare con l'arte»*. Quaderno 5 (pp. 85-91). Faenza: Museo Internazionale delle Ceramiche Faenza.

- Munari, A. (1991a). *L'arte come gioco*. Milano: Metamorphosi.
- Munari, B. (1966). *Arte come mestiere*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1968). *Design e comunicazione visiva*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1970, 8 agosto). Estetica con poco. *La Stampa*, 163, p. 13.
- Munari, B. (1970a). *Guardiamoci negli occhi*. Milano: Giorgio Lucini.
- Munari, B. (1971). *Codice ovvio*. Torino: Einaudi.
- Munari, B. (1971a). *Artista e designer*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (1977). *Fantasia*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1977a). *Fantasia, invenzione, creatività e immaginazione nelle comunicazioni visive*. Roma-Bari: Laterza.
- Munari, B. (1981). *Da cosa nasce cosa*. Bari: Laterza.
- Munari, B. (1981a). *Il laboratorio per bambini a Brera*. Collana «Giocare con l'Arte». Bologna: Zanichelli.
- Munari, B. (a cura di). (1981b). *I laboratori per bambini a Faenza*. Collana «Giocare con l'Arte». Bologna: Zanichelli.
- Munari, B. (1982). *Ciccì Coccò*. Como: Fotoselex.
- Munari, B. (a cura di). (1985). *I laboratori tattili*. Collana «Giocare con l'Arte». Bologna: Zanichelli.
- Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Genova: Melangolo.
- Munari, B. (1995). *Il castello dei bambini a Tokyo*. Trieste: Einaudi.
- Munari, B. (2003). *Teoremi sull'arte*. Mantova: Corraini.
- Munari, B. (2004). *I laboratori tattili*. Mantova: Corraini.
- Pittarello, R. (2017). *Munari dei bambini*. Loreggia: LIF.

Restelli, B. (2002). *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: Franco Angeli.

Restelli, B. (2008). *Il gioco di alfa e beta. Tra segni e scritture secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: Franco Angeli.

Restelli, B. (2013). *I bambini autori di libri. Il gioco delle pieghe secondo il metodo Bruno Munari*. Milano: Franco Angeli.

Restelli, B., Sperati, S. & Munari, A. (2008). *A che gioco giochiamo?* Mantova: Corraini.

Sica, L. (1998, 1 ottobre). Munari giocò tutta la vita con gli oggetti. *La Repubblica*. Consultato il 05 febbraio 2019, in <https://bit.ly/2Dfuyr1>.

5.1. Sitografia

Associazione Bruno Munari - Beba Restelli. Consultato il 03 febbraio 2019, in <https://bit.ly/2BfvDim>.

Movimento d'Arte Concreta. Consultato il 03 febbraio del 2019, in <https://bit.ly/2G3CL5N>.

MunArt, *The most complete web site dedicated to Bruno Munari*. Consultato il 07 febbraio 2019, in <http://www.munart.org/>.

5.2. Video

Costruire è facile - I fotomontaggi. (1956). Consultato il 06 febbraio 2019, in <https://bit.ly/2RtzjCJ>.

Costruire è facile - Lo strumento a corde. (1956a). Consultato il 06 febbraio 2019, in <https://bit.ly/2TrO6j0>.

Munari, B. & Poma, M. (a cura di). (1991). *L'arte come gioco: L'arte come gioco: Il collage (24' ca). Il colore (29' ca). La forma (27' ca). La fotocopia (25' ca). Il segno (26' ca). La texture (27' ca)*. (6 VHS). Milano: Metamorphosi.

Página intencionadamente en blanco.



OS ANOS 1980 E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA COMO FENÔMENO HISTÓRICO

Los años 1980 y las evaluaciones en larga escala como fenómeno histórico

The 1980s and Large-Scale Evaluations as a Historical Phenomenon

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

rosimaresquinsani@upf.br

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico / CNPq. Brasil

Fecha de recepción: 01/03/2019

Fecha de aceptación: 18/05/2019

Resumo: Atualmente, as avaliações em larga escala constituem-se em uma das ações mais efetivas na definição dos rumos da educação no Brasil. Mas, qual o cenário histórico de surgimento das avaliações em larga escala e quais as implicações de tal cenário para o fortalecimento dessas avaliações? Como tal ação chegou a consubstanciar-se em diretriz política na atualidade? A partir de uma pesquisa bibliográfica pautada por metodologia analítico-reconstrutiva, o texto assume que as avaliações em larga escala brotam como fenômenos datados e históricos especialmente a partir dos anos 1980. Neste sentido, objetiva discutir circunstancial e historicamente os anos 1980 como cenário de preparação para as reformas dos anos 1990 que incluíram também o surgimento das avaliações em larga escala, tangenciando dois posicionamentos: a) as avaliações em larga escala como agenda internacional que materializaram, no campo das políticas educacionais, uma tendência ideológica referenciada e fortalecida na instalação e ampliação do Estado avaliador, e b) as avaliações em larga escala como uma contingência da realidade educacional vigente. Como conclusão, assume-se que o contexto histórico dos anos 1980 representou, por um lado, a sustentação ideológica para as avaliações referidas e, por outro lado, promoveu a justificativa social para os emergentes mecanismos de avaliação em larga escala.

Palavras-chave: avaliação em larga escala; política educacional; contexto dos anos 1980.

Resumen: Actualmente, las evaluaciones a gran escala se constituyen en una de las acciones más efectivas en la definición de los rumbos de la educación en Brasil. Pero, ¿cuál es el escenario histórico de surgimiento de las evaluaciones a gran escala y cuáles las implicaciones de tal escenario para el fortalecimiento de esas evaluaciones? ¿Cómo tal acción llegó a consubstanciarse en diretriz

política en la actualidad? A partir de una investigación bibliográfica pautada por metodología analítico-reconstructiva, el texto asume que las evaluaciones a gran escala brotan como fenómenos datados e históricos especialmente a partir de los años 1980. En este sentido, objetiva discutir circunstancial e históricamente los años 1980 como escenario de preparación para las reformas de los años 1990 que incluyeron también el surgimiento de las evaluaciones a gran escala, tangenciando dos ubicaciones: a) las evaluaciones a gran escala como agenda internacional que materializaron, en el campo de las políticas educativas, una tendencia ideológica referenciada y fortalecida en la instalación y ampliación del Estado evaluador, y b) las evaluaciones a gran escala como una contingencia de la realidad educativa vigente. Como conclusión, se asume que el contexto histórico de los años 1980 representó, por un lado, la sustentación ideológica para las evaluaciones mencionadas y, por otro lado, promovió la justificación social para los emergentes mecanismos de evaluación a gran escala.

Palabras clave: evaluación a gran escala; política educativa; contexto de los años 1980.

Abstract: Currently, large-scale evaluations are one of the most effective actions in defining the directions of education in Brazil. But what is the historical scenario of large-scale evaluations and what are the implications of such a scenario for strengthening these assessments? How did such action become a political guideline nowadays? Based on a bibliographical research based on an analytical-reconstructive methodology, the text assumes that large-scale evaluations emerge as dated and historical phenomena especially from the 1980s. In this sense, the objective is to discuss historically and historically the 1980s as a preparation scenario for the reforms of the 1990s, which also included the emergence of large-scale evaluations, tied to two positions: a) large-scale evaluations as an international agenda that materialized, in the field of educational policies, an ideological tendency referenced and strengthened in the installation and expansion of the evaluating State, and b) large-scale assessments as a contingency of current educational reality. As a conclusion, it is assumed that the historical context of the 1980s represented, on the one hand, the ideological support for the aforementioned evaluations and, on the other hand, promoted the social justification for the emerging mechanisms of large-scale evaluation.

Keywords: large-scale evaluation; educational policy; context of the 1980s.

SUMARIO: 1. Reconstituindo a história das avaliações em larga escala no Brasil. 2. O Estado Avaliador, tendências e agendas internacionais. 3. A necessidade de avaliar... 4. Conclusões provisórias... 5. Referências.

Quem viveu, sabe... quem pesquisa, tem alguma ideia! Os anos 80 do século xx foram emblemáticos e inesquecíveis para o Brasil. No campo social, político, cultural e científico os acontecimentos se aceleraram de forma abrupta. Tomados pela ânsia de olhar para frente e enterrar o passado, os anos 1980 tornaram-se um momento/monumento de passagem entre o velho e o novo. Um pacto com o futuro e a esperança de que as promessas da modernidade fossem finalmente cumpridas, banhou toda a década.

No Brasil a abertura política; um desenho de democracia no ar; os movimentos sociais; o rock nacional; a liberdade de expressão e, ao final daquela década, a constituinte e as eleições presidenciais, só para lembrar alguns sinais deste período, materializaram a crença generalizada de que o futuro seria melhor. Os anos 1980 trouxeram a expectativa de enterrar a carrancuda década de 1970, com suas guerras, incertezas e ditaduras.

Estes anos de transições e promessas fáceis também formaram o cenário para o surgimento e fortalecimento de um novo tipo de Estado: o Estado Avaliador. Sai de cena o estado ditatorial, mas deixa em seu lugar um estado também controlador, performático e alinhado com os princípios do neoliberalismo que, após breves acenos de outras opções político-econômicas acabou, ao final de década de 1980, por se firmar como o princípio hegemônico.

Neste contexto são fortalecidos os debates sobre o sistema nacional de avaliação da educação básica, assim como os primeiros ensaios, no cenário educacional, da avaliação de sistemas, também identificada como avaliação externa ou em larga escala, que «refere-se à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico» (Barreto *et al.*, 2001, p. 51).

A avaliação em larga escala caracteriza-se por ser externa a rede de ensino, sistema educacional ou unidade educativa a qual se destina, pautando-se em testes padronizados/uniformizados, aplicados a uma população de grande porte (séries/anos escolares ou etapas de conclusão de escolarização), além de ser baseada na teoria de resposta ao item.

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar [...], são os de informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não é seu objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais (Klein & Fontanive, 1995, p. 30).

Banhados pela ideia de que contextos históricos e ações de políticas educacionais não são passíveis de separação, sustentamos a crença que os movimentos de avaliação educacional são/estão diretamente vinculados aos contextos históricos e situacionais que lhes servem de ancoradouro. Nessa direção, os anos 1980 foram decisivos para a constituição da avaliação em larga escala no cenário educacional, posto que...

...as perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização, concorreram para que, no início dos anos 80, fossem iniciadas, pelo Estado, as experiências de avaliação em larga escala e, ao final da década, fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional (Coelho, 2008, p. 232).

Assim, o texto objetiva discutir circunstancial e historicamente os anos 1980 como cenário de preparação para as reformas dos anos 1990 que incluíram também o surgimento das avaliações em larga escala, tangenciando dois posicionamentos:

a) as avaliações em larga escala como agenda internacional que materializaram, no campo das políticas educacionais, uma tendência ideológica que faz parte da instalação e fortalecimento do Estado avaliador, e b) as avaliações em larga escala como uma contingência da realidade educacional vigente.

Para cumprir seu objetivo, a pesquisa que deu origem ao texto em tela foi realizada prioritariamente em base bibliográfica (revisão temática), pautada por uma metodologia analítico-reconstrutiva firmada através da roteirização de dados sobre a história das avaliações em larga escala no Brasil, principalmente sobre o protagonismo dos anos 1980 nessa história.

Para a revisão temática, foi selecionado um conjunto de textos acadêmicos que abordam a gênese das avaliações em larga escala no contexto brasileiro dos anos 1980, inserindo a pesquisa na perspectiva do 'Estado do Conhecimento' (Morosini & Fernandes, 2014), compreendido como um inventário sobre determinado aspecto ou pauta da produção acadêmica, visando catalogar «tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento» (Ferreira, 2002, p. 265).

Os textos selecionados compreendem desde textos clássicos, como Pestana, 1992; Gomes Neto & Rosenberg, 1995; Pestana, 1999; Fontanive & Klein, 2000; Barretto et. all, 2001; Souza & Oliveira, 2003, bem como textos oriundos de estudos mais contemporâneos, como Dametto & Esquinsani, 2015; Bauer, Alaverse, & Oliveira, 2015; Zatti & Minhoto, 2019; Bauer, 2019, em uma revisão seguramente não esgotada pelos limites do texto em tela.

1. RECONSTITUINDO A HISTÓRIA DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Um razoável número de conquistas sociais e avanços democráticos se consubstanciaram no Brasil na década de 1980, em grande medida conduzidas por uma inequívoca mobilização social tracejada, sobretudo, pela luta contra o pesado fardo dos anos ditatoriais...

A busca pela redemocratização do país, à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda, à vista de um desenho pouco animador do pacto federativo, conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascer os sonhos, sobem as expectativas, desenha-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa (Cury, 2008, p. 216).

Esta mobilização tem seu ápice na Constituição de 1988 que sustenta, «na proclamação de direitos da cidadania, na assinalação de novas obrigações do Estado, a

vontade de fazer, no país, [...] um acerto de contas com a modernidade, expurgando do passado um enorme passivo com a justiça e com a democracia» (Cury, 2008, p. 216). E este acerto de contas restou por legitimar, entre outros movimentos, o processo de amplo acesso de camadas populacionais aos bancos escolares, que já vinha crescendo substancialmente.

Porém o dilatado acesso aos bancos escolares – configurando a escolarização de massas –, fez vigorar o debate sobre a qualidade ofertada nas escolas que acolhiam a estas camadas populacionais, sendo que na década de 1980

[...] chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (Gatti, 2014, p. 16).

O debate sobre a ausência de dados e indicadores que pudessem endereçar as proposições de políticas para a área da educação, restou por incorporar ao conceito geral um importante sinônimo: a avaliação.

Surge portanto, no Brasil, o emparelhamento entre avaliação e controle sobre a qualidade da educação ofertada, que pautou um conjunto de ações políticas e de gestão educacional deflagrados a partir de 1980, especialmente a partir de 1982, com a vigência do IV Acordo MEC/BIRD, que indicava o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação. Neste momento são realizados...

...os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL. O programa foi lançado em 1980 e previa um investimento de US\$ 91,4 milhões, sendo que 35% do total eram oriundos de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987 (Horta, 2007, p. 6).

Assim, diante da ausência de dados e o emparelhamento entre avaliação e controle, o processo de organização de indicadores mensuráveis passou ao status de premência onde, nos anos 1980, contou com o envolvimento do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, iniciando «um programa de avaliação do rendimento escolar de alunos de 1º e 2º graus. Começou com uma amostra de escolas de 1º grau da rede pública de 69 cidades de vários estados e fez, depois, outras avaliações, envolvendo mais 29 cidades» (Barretto *et al.*, 2001, p. 68).

Como etapa importante dos movimentos registrados no período, o MEC organizou, em 1987, a proposição de «uma avaliação de rendimento escolar em 10 capitais de estados do país, para se aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério seria viável e traria resultados relevantes (Gatti, 2014, p.17).

Em 1988 há, ainda, outros ensaios de avaliações em larga escala na educação básica brasileira. De acordo com Werle, naquele ano o MEC...

...realiza uma aplicação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Ora, duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo MEC/BIRD e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público (Werle, 2014, p. 163-164).

Como resultado concreto «estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira» (Gatti, 2014, p. 18). Além do mais, o desenvolvimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB...

...foi objeto de um convênio firmado entre a SENEb e o IICA- Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, da OEA. O projeto foi montado para avaliar o Projeto Nordeste, um acordo de empréstimo que vinha sendo negociado com o Banco Mundial. Como a proposta de avaliação era muito abrangente houve decisão da SENEb de realizar o estudo no Brasil inteiro. Assim, naquele ano de 1988, uma equipe da SENEb, com o apoio do IICA, a cooperação e a consultoria do Professor Júlio Jacobo e outros, desenvolveu a metodologia de avaliação que, por meio de um levantamento de dados, permitiria atingir dois objetivos: Primeiramente, o de buscar qualificar os resultados que o sistema educacional vem obtendo e, com isto, tornando mais claros estes resultados, evidenciar o desempenho da escola pública no Brasil, já que, na primeira aplicação do Sistema, foram realizados levantamentos apenas em escolas públicas de 1o. grau, das redes estadual e municipal. O segundo objetivo era criar e consolidar competências, em todos os estados brasileiros, para tratar de questões relacionadas à avaliação do sistema educacional. Trata-se, portanto, de um sistema baseado na existência e funcionamento de equipes do MEC e das secretarias estaduais de educação (Pestana, 1992, p 81-82).

Esses movimentos e ações em torno do acompanhamento mais objetivo do desempenho de redes e sistemas de ensino fez emergir um sistema próprio de monitoramento, capitaneado pela avaliação como ação e indicador capaz de, em um primeiro momento, pronunciar diagnósticos acerca da educação nacional. Justo por isso,

...nos anos finais da década de 1980 registra-se a primeira iniciativa de organização de uma sistemática de avaliação do ensino fundamental e médio, em âmbito nacional. Esta sistemática é denominada pelo Mec, a partir de 1991, de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O SAEB toma como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as Unidades Federadas (Souza; Oliveira, 2003, p. 880).

Mais tarde, em 2005, o SAEB foi modificado em sua configuração original, sendo dividido em dois instrumentos distintos: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB - e a Prova Brasil. Entretanto, os roteiros traçados pelo Sistema em implementação no final da década de 1980, somaram-se a tendências e movimentos internacionais, sendo que já na década seguinte, nos anos 1990...

...em praticamente quase todos os países da América Latina, são criados sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem. Este movimento que começa nos Estados Unidos em fins da década dos 60, se expande para a Europa na década dos 70 e nos anos 80 atinge a Ásia e a Oceania (Horta, 2007, p. 5).

Assim, as ações de políticas educacionais no Brasil inserem-se de maneira orgânica em um contexto próprio dos anos 1980, desvelando o momento histórico como palco/cenário para o movimento de gestão educacional e monitoramento da qualidade amparado em avaliações de larga escala.

2. O ESTADO AVALIADOR, TENDÊNCIAS E AGENDAS INTERNACIONAIS

O contexto dos anos 1980 apresentou também, o fortalecimento das agendas internacionais na condução do debate pedagógico e político no campo educacional.

Já no início da década de 80, o MEC começou a incentivar a produção de estudos sobre avaliação do rendimento escolar, estimulado, principalmente, pelas discussões com agências internacionais. Em quase todos os últimos acordos assinados com o Banco Mundial, está presente um componente de avaliação educacional, visando verificar a efetividade das ações geradas pelo acordo (Gomes Neto & Rosemberg, 1995, p. 16).

Tais agendas internacionais – construídas ao longo das últimas décadas -, convergiam para avaliações de desempenho dos sistemas educacionais. Desta feita, os movimentos iniciais de avaliação educacional no Brasil estão associados aos movimentos do contexto internacional:

[...] Constituem parte desse contexto de influência, a aprovação do Primary and Secondary Education Act, em 1965, nos Estados Unidos e a publicação do Informe Coleman em 1968, que se conjugam com a criação da Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement - IEA, que se propõe a promover e realizar estudos internacionais de avaliação educacional, e ainda com a experiência de construção, nos anos de 1970, de indicadores internacionais de qualidade da educação pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Coelho, 2008, p. 233).

Esse contexto internacional fomenta e aprofunda um movimento partícipe do corolário neoliberal, onde, «a partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão ‘Estado Avaliador’» (Afonso, 2009, p. 49). Desta feita, a implementação de políticas e controle da ação docente, reflete o cenário contextual dos anos 1980, informados por novos modelos em relação a gestão educacional, assoalhando a perspectiva do Estado-avaliador. Assim,

Desde a década de 1980, a reestruturação do Estado tornou-se tema central no debate político em diversos países, originando políticas que alteraram a estrutura da administração pública, inclusive na Educação. Essas reformas caracterizaram-se pela adoção de uma série de estratégias presentes no setor privado e de dispositivos de mercado, a exemplo da avaliação de desempenho dos agentes, de políticas de *accountability* e responsabilização, da valorização da *performance* dos sistemas e modificação dos modos de regulação típicos do poder público sobre a educação. O fundamento das reformas foi a suposta necessidade de modernizar o legado ineficiente da administração pública burocrática, tendo como propósito superar formas tradicionais de gestão para garantir maior eficiência e eficácia dos serviços educacionais, implementando uma nova organização dos sistemas (Zatti & Minhoto, 2019, p. 02).

O Estado avaliador pode ser conceituado, em amplos traços, como o Estado que adota «um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos» (Afonso, 2009, p. 49).

A denominação dessa nova lógica como Estado-avaliador aponta para a «transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controle pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas» (Afonso, 2001, p. 25), onde a liberdade da unidade escolar é controlada pela verificação externa, em um jogo de co-responsabilizações definidas pelo estado.

Partindo de tal conceito, o Estado avaliador legitima o controle social sobre o trabalho docente (aferição de resultados), sendo que...

de certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos (Santos, 2004, pp. 1151-1152).

Este modelo de Estado é pautado pela racionalidade financeira e produtividade, onde «[...] a ordem é reduzir o insucesso para alcançar menos desperdício de recursos humanos e materiais» (Shiroma *et al.* 2002, p. 13), auto legitimando-se através de práticas pretensamente transparentes, consolidando a política de avaliações em larga escala, onde o emprego do dinheiro público é traduzido em serviços educacionais e resultados mensuráveis. No contexto do Estado avaliador, «a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras» (Afonso, 2009, p. 50).

Com este pano de fundo, a emergência da regulação avaliativa no campo da educação influenciou no percurso da configuração de um novo modelo de gestão: as avaliações em larga escala como subsídios para ações e políticas educacionais (tripé avaliação - informação - ação). Assim,

mudanças no papel do Estado que se configuraram a partir dos anos 1980 e que têm, como forte característica, o enfraquecimento do Estado de Bem-estar Social e a tendência de se descentralizar a oferta de serviços sociais sem, no entanto, que o Estado perca o controle sobre tal oferta. Nessa conjuntura [...] a avaliação de redes de ensino passa a ser um ponto de destaque nas propostas de políticas públicas em vários países que se veem obrigados a racionalizar a aplicação dos recursos disponíveis, descentralizar o gerenciamento do sistema educacional e, ao mesmo tempo, controlá-lo (Bauer, 2019, pp. 15-16).

Desta sorte, as avaliações externas restaram por apresentar (e representar) a via de regulação estatal da educação, consolidando o estado avaliador e perpetrando a 'cultura do desempenho' (Santos, 2004, p. 1151), tão referenciada contemporaneamente.

De outra forma, as avaliações em larga escala representam o Estado Avaliador na medida em que

... expressam, no limite, uma concepção acerca do papel do Estado na condução das políticas educacionais. Ao que parece, a questão central nesta proposta não é a

de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (Souza & Oliveira, 2003, p. 881).

O fenômeno das avaliações em larga escala, superada a novidade inicial e já sob o olhar suspeito de toda uma corrente de intelectuais, nasceu e vigorou nos anos 1980 também como uma tendência ideológica, como parte das estratégias de instalação e fortalecimento do neoliberalismo.

Apesar dessa suspeição, as avaliações em larga escala prosperaram como discurso e prática agregada ao controle de mercado (oferta/procura; cliente/serviço; custo/benefício...), na medida em que

a avaliação legítima «valorações» úteis à indução de procedimentos competitivos entre escolas e sistemas para melhorar pontuações nos rankings, definidos basicamente pelos desempenhos em instrumentos de avaliação em larga escala. Tal competição é garantida pela associação entre desempenho e financiamento, podendo redundar em critérios para alocação de recursos, que incidem, até mesmo, em remunerações diferenciadas dentro de sistemas de ensino que até há pouco trabalhavam com a noção de remunerações isonômicas... (Souza & Oliveira, 2003, p. 876).

Tal instrumento de política e gestão/controlado educacional, mesmo criticado, estabeleceu a cultura do desempenho e engendrou uma suposta face de necessidade,

Uma avaliação do sistema de ensino que tem como referência de desempenho tais indicadores standardizados termina por não permitir formas mais flexíveis e diferenciadas de trabalho pedagógico. Neste sentido, aquilo que não for possível de ser mensurado e diretamente observável deixa de ter importância para esse tipo de avaliação. Paradoxalmente, a proposta de tornar transparente o desempenho das pessoas e das instituições termina por obscurecer, ao invés de revelar, aspectos importantes do que ocorre no cotidiano das escolas. Na cultura do desempenho constantemente tanto a agenda do professor como a do aluno, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem, tem que ser abandonadas em função daquilo que foi definido pelas autoridades educacionais como indicadores de bom desempenho (Santos, 2004, p. 153).

Avaliar e apontar lacunas foram atitudes promovidas à centralidade nos processos pedagógicos, como se fosse necessário mostrar – numérica e quantitativamente –, a medida exata do quão os ‘erros’ dos ‘outros’ haviam sido perniciosos para a qualidade da educação.

Ao gosto do neoliberalismo, a tendência de comparar, conferir, medir, regular, ranquear acabou por promover uma pressão/cobrança externa sobre as escolas que, em geral, não corresponde a pressão por democracia no interior das mesmas, ou sequer pela melhoria das relações entre os membros da comunidade educativa ou das condições de trabalho docente. A lógica é competir, instaurar comparações e adotar medidas externas de correção de resultados.

3. A NECESSIDADE DE AVALIAR...

Quer por suas múltiplas dimensões e abrangência, quer pela inserção de seus pressupostos em todas as atividades, a avaliação poderia, sem qualquer susto de ordem epistemológica, figurar no panteão das necessidades básicas humanas. Vivemos sob o imperativo constante de avaliar situações, pessoas, contextos. Avaliamos a todo o instante e, seguramente, «desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem» (Vianna, 2000, p. 22).

Avaliamos, também, pelos mais diferentes motivos mas, em geral, a razão mais forte que nos leva ao ato de avaliar reside na necessidade de medir, verificar, averiguar, produzir informações que possibilitem o controle sobre determinada situação. Na educação, o ato de avaliar está ligado três níveis: «avaliação em larga escala em redes de ensino; avaliação institucional da escola e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor». (Freitas, 2009, p.10).

A avaliação em larga escala é, portanto, um nível de avaliação no campo educacional. E se é necessário procurar respostas para a qualidade educacional, essas respostas devem ser fornecidas....

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) e extraescolares (condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros), o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno (Alavarse; Bravo & Machado, 2013, p. 26).

Nesta direção, as avaliações em larga escala restaram por representar uma forma de constatar, averiguar, apontar a situação da educação nacional – sobretudo a educação ofertada em escolas públicas -, amalhando indicadores que servissem como base para a consecução do binômio acesso/sucesso. As avaliações em larga escala formam-se como uma contingência da realidade educacional vigente.

Entretanto mesmo contingenciais, as avaliações em larga escala não perdem o seu caráter de controle e poder

É inevitável percebermos que tais procedimentos, com olhares voltados ao já realizado, desenham a ordem futura da coisa avaliada. Os relatórios finais de uma avaliação, bem como os próprios procedimentos desta, implícita ou explicitamente, conformam as ações políticas sobre a realidade da qual se ocupam. Dentro desta perspectiva, tomam-se as avaliações, acima de tudo, como ferramentas de poder, capazes de coagir, de modo ostensivo ou velado, os sujeitos envolvidos no processo educacional e, em consequência, traçar o destino do trabalho realizado nas instituições as quais eles pertencem (Dametto & Esquinsani, 2015, p. 620).

Freitas pondera que a avaliação em larga escala «é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas» (2009, p. 47).

Além do mais,

os diferentes e reiterados tipos de críticas aos chamados ‘ineficientes sistemas burocráticos de governo’ deram abertura e legitimidade à penetração crescente de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. Essa nova lógica lentamente vai introduzindo formas, muitas vezes bastante sutis, de privatização, mas seu elemento-chave é a análise de desempenho de pessoas e de instituições. A garantia da implementação de políticas, que se estruturam e se desenvolvem com base na cultura do desempenho, é assegurada pela criação do Estado avaliador (Santos, 2004, p. 1151).

Por outro lado, as amiudadas críticas aos professores em geral legitimaram, ante a opinião pública, a aplicação de avaliações de larga escala como forma de controle estatal do trabalho pedagógico, fruto de uma nova lógica de administração derivada do setor privado. De certa forma, as ‘falhas’ justificaram o discurso da qualidade via aferição do desempenho.

4. CONCLUSÕES PROVISÓRIAS...

Sob o amparo da revisão de literatura efetuada no artigo em tela, é lícito afirmar que a década de 1980 foi a gênese de ações de avaliação em larga escala que foram, posteriormente e sob a bandeira do Estado Avaliador, ampliadas e solidificadas nas décadas posteriores. Assim, a ação política de avaliar redes e sistemas de ensino, de forma padronizada e através de instrumentos de aferição em larga escala tem, aqui no Brasil, mais de 30 anos.

A década de 1980 vivifica a prática de avaliações externas ou em larga escala, descolando o foco do processo avaliativo do âmbito privado e personalizado da sala de aula e lançando sua discussão para unidades escolares, redes e sistemas de ensino. Desta feita, as avaliações externas ou em larga escala se constituem «num dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980» (Alavarse; Bravo & Machado, 2013, p. 16).

Contemporaneamente, a agenda de debates acerca da educação nacional tem sido pautada, em grande medida, pela ampla divulgação das avaliações externas realizadas em redes e sistemas de ensino, sobretudo porque as avaliações em larga escala restam por conduzir de forma protagonista o debate acerca da educação, partir do abastecimento de informações – resultados, rankings, comparações... – que podem ser analisadas por toda ordem de teorias e estatísticas.

Os anos 1980 figuram, seguramente, como gênese contextual e histórica das avaliações em larga escala, a partir do encontro entre dois posicionamentos: a) as avaliações em larga escala como agenda internacional que materializaram, no campo das políticas educacionais, uma tendência ideológica referenciada e fortalecida na instalação e ampliação do Estado avaliador, e b) as avaliações em larga escala como uma contingência da realidade educacional vigente.

De tal modo, assume-se que o contexto histórico dos anos 1980 representou, por um lado, a sustentação ideológica para as avaliações referidas e, por outro lado, promoveu a justificativa social para os emergentes mecanismos de avaliação em larga escala.

5. REFERÊNCIAS

- Alavarse, O., Bravo, M. H., & Machado, C. (2013). Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. *Estudos em Avaliação Educacional*, 24(54), pp. 12-31.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: regulação ou emancipação? Para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 4.ª ed. São Paulo: Cortez.
- Afonso, A. J. (2001). Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. *Educação & Sociedade*, ano 22, n.º 75, pp. 15-32. <www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>.
- Barretto, E. S. de S., Pinto, R. P., Martins, A. M., & Duran, M. C. G. (2001). Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos.

- Cadernos de Pesquisa*, 114, pp. 49-88. <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742001000300003>>.
- Bauer, A., Alavarse, O. M., & Oliveira, R. P. de. (2015). Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), pp. 1367-1384. <<https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>>.
- Bauer, A. (2019). Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. *Educação & Realidade*, 44(1), e77006. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677006>>.
- Coelho, M. I. de M. (2008). Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 16(59), pp. 229-258. <<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>>.
- Cury, C. R. J. (2008). A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, 48, pp. 205-222. <<https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>>.
- Dametto, J.; Esquinsani, R. S. S. (2015) Avaliação educacional em larga escala: performatividade e perversão da experiência educacional. *Educação*, 4(3), pp. 619-630, set. <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644413742>>.
- Ferreira, N. S. de A. (2002). As pesquisas denominadas «estado da arte». *Educação & Sociedade*, 23(79), pp. 257-272. <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>.
- Fontanive, N. S. & Klein, R. (2000). Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – Saeb. *Ensaio*, 8(29), pp. 409-439.
- Freitas, L. C. (2009) *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Gatti, B. A. (2014). Avaliação: contexto, história e perspectivas. *Olh@res*, 2(1), pp. 08-26.
- Gomes Neto, J. B. & Rosenberg, L. (1995). Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no Sistema Nacional de Avaliação. *Em Aberto*, 15(66), pp. 13-28.

- Horta, J. L. (2007). Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(5), pp. 1-13
- Morosini, M. C. & Fernandes, C. M. B. (2014). Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), pp. 154-164.
- Pestana, M. I. G. de S. (1992). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. *Estudos em Avaliação Educacional*, 05(01), pp. 81-83.
- Pestana, M. I. G. de S. (1999). O sistema de avaliação brasileiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 79(191), pp. 65-73.
- Souza, S. Z. L. de & Oliveira, R. P. de. (2003). Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(84), pp. 873-895. <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302003000300007>>.
- Vianna, H. M. (2000) *Avaliação Educacional*. São Paulo: IBRASA, 2000.
- Werle, F. O. C. (2014). Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. *Revista Lusófona de Educação*, 27(27), pp. 159-179.
- Zatti, A. M. & Minhoto, M. A. P. (2019). Política de avaliação do desempenho docente nas redes estaduais de ensino do Brasil. *Educação e Pesquisa*, 45, e188993. Epub 28 de fevereiro de 2019. <<https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945188993>>.

Página intencionadamente en blanco.



REALIDADES Y FICCIONES DE LA RUSIA POSTCOMUNISTA EN *EL CONCIERTO* (2009), DE RADU MIHAILEANU

*Realities and Fictions of Post-Communist Russia in
Le Concert (2009), by Radu Mihaileanu*

Igor Barrenetxea Marañón

ibm@euskalnet.net

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). España

Fecha de recepción: 13/12/2018

Fecha de aceptación: 17/05/2019

Resumen: Este artículo analiza las claves del filme *El Concierto* (2009), desde la perspectiva de las relaciones de historia y cine, impulsadas por Marc Ferro, Robert Rosenstone y José María Caparrós Lera, entre otros. En otras palabras, el tratamiento del cine como un documento histórico más, con su propio lenguaje, y que se configura, además, como un agente de la Historia. *El Concierto* nos muestra, desde un retrato humorístico, las realidades y ficciones de la Rusia postcomunista, sus nuevas idiosincrasias, su deuda con el pasado y los muchos conflictos sociales y emocionales dejados sin resolver tras su cierre. El filme no pretende ser una exacta radiografía de la sociedad rusa, sino una metáfora muy elocuente del duro retrato social (miseria, heridas y mafias) y herencia dejada tras el totalitarismo soviético.

Palabras clave: Rusia; Postcomunismo; Historia; Memoria; Cine; Mihaileanu.

Abstract: This article analyses the keys in the movie *Le Concert* (2009), from the point of view of the relationship between History and cinema, inspired by Marc Ferro, Robert Rosenstone and José María Caparrós Lera, among others. In other words, the treatment of movies as yet another historical document, with its own language and which, also, shapes itself as a historical agent. *Le Concert* shows us from a humoristic portrait, the realities and fictions of pot-communist Russia, its new idiosyncrasies, its debt to the past and the many social and emotional conflicts left unsolved after its shut down. The film does not intend, by any means, to be an exact X-ray of Russian society, but a rather eloquent metaphor of the tough social portrait (misery, wounds and mafias) and inheritance left behind by the Soviet totalitarianism.

Keywords: Russia; Post-communism; History; Memory; Cinema; Mihaileanu.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Rusia post-comunista. 3. Revisar los traumas. 3.1. Sinopsis del filme. 3.2. Director. 4. Entre el pasado y el presente. 4.1. La sociedad rusa actual. 4.2. Pasado, presente y future. 4.3. Música, persecución judía y la última armonía. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

Si hay un mito que es necesario desmentir es esta visión de Rusia como un país exótico y lejano
(Figes, 2006, 32).

1. INTRODUCCIÓN

Como seres humanos sentimos una inapelable necesidad de volver a bucear en nuestro presente-pasado. Y el cine se ha convertido en un elemento fundamental para acercarnos a él desde puntos de vista singulares y fascinantes, al margen de la Historia académica. Pues no solo reproduce vivencias personales (más o menos fieles a tales hechos), sino que nos permite hacerlo desde un enfoque original y profundamente humano. En otras palabras, nos construye un imaginario social y lo percibimos de forma personal, lo cual se convierte en una interpelación directa sobre nuestro devenir (Ferro, 1995; Burke, 2001 y Rosenstone, 2014). Pero, además, lo puede hacer desde planos múltiples, ya sea desde la recreación histórica (toda la trama transcurre en los hechos pretéritos) o desde la actualidad (esa sensación de presente que es capaz de trasmitirnos el cine) hacia atrás; o, simultáneamente, combinando pasado y presente (la técnica del *flash-back*), en una traslación sugerente e intensa.

Así mismo, el cine nos recuerda que todas las grandes historias se componen de una suma de relatos individuales, de registros vitales, no siempre vinculados a grandes personajes sino a seres normales y corrientes, con los que como ciudadanos nos podemos sentir tremendamente identificados. Y no porque la Historia no se acerque a estos aspectos, que lo hace, sino porque la capacidad evocadora y recreadora del cine nos hace sentir más cerca de los protagonistas, en esa transferencia emocional que de manera tan singular nos proporcionan las imágenes (con la música, el gesto de los actores y la ambientación). Y ahí es donde la credibilidad de la puesta en escena acaba por hacernos creer que esta realidad ficcionada es, de alguna forma, *verdad* (Hueso Montón y Camarero Gómez, 2014; y Bolufer, Gomis, Hernández, 2105).

Desde esta perspectiva el director rumano, afincado en Francia, Radu Mihailleanu, reúne en *El Concierto* una serie de magníficos ingredientes, donde la historia (presentando la historia actual de Rusia), la memoria (traumas y recuerdos de la URSS) (Frentress y Wikham, 2003 y Halbwachs, 2004) y la sociedad (actual) se funden en un mismo abrazo, constituyendo las piezas fundamentales de una narración llena de ficción y también llena de radiografía social, secundado muy bien por actores europeos como Aleksei Gukov, Mélanie Laurent, Dimitri Nazarov e Valeri Barinov, entre otros.

De hecho, la película tuvo buena acogida en España, así, Javier Ocaña señala de ella: «*El concierto* mezcla la denuncia del ocaso artístico de la antigua URSS con la desvergonzada chulería de los nuevos magnates del gas y del petróleo», y salvo algunos elementos que no cree que casen bien, concluye: «la comedia acaba triunfando sobre los pequeños desperfectos sentimentales» (Ocaña, 2010). Y el crítico José Manuel Cuellar destaca cómo el director «ha sabido captar la belleza en una sola escena (la última del concierto), tan sublime que completa y eleva de nivel una película de por sí muy estimable, aunque un tanto ingenua» (Cuéllar, 2010). En la prensa británica, Philip French destaca la originalidad de la propuesta, si bien matiza que las situaciones inverosímiles y el sentimentalismo lastran su acabado final (French, 2010). Para el crítico estadounidense Stephen Holden, de forma más dura, considera que *El Concierto* es una sátira imposible aderezada de muchos clichés y que peca de ser demasiado irreal en su planteamiento (Holden, 2010). En cambio, la crítica francesa sería más entusiasta en su valoración. Cyril Masurel destacará, entre otras virtudes, que Mihaileanu «dirige a sus actores y puntúa de manera brillante» (Masurel, 2009).

El filme, a pesar de todo, recibiría una avalancha de premios y nominaciones. Conseguiría dos Premios César de la Academia francesa (2009), en las categorías de mejor música y mejor sonido, además de otras cuatro nominaciones a mejor director, película, mejor guion original y montaje. Obtendría, así mismo, el Premio del Público del Cinemanía Film Festival (2009), el Premio David Di Donatello (2010), de la Academia italiana, cuatro premios más en los Gopo (2010), de la Academia del cine rumano, entre los que destacan los de mejor edición, música y mejor maquillaje, y el premio a mejor director del Sindicato de actores italianos (2010). También fue nominada a los Globos de Oro (USA, 2011), como mejor película extranjera, a mejor filme en los Premios del Cine Europeo, a mejor filme de los Premios Gaudí (2011), en España, y mejor filme en el Festival de cine de Vukovar (Filmaffinity y IMDb).

2. RUSIA POST-COMUNISTA

El contexto donde se desarrolla el filme es la Rusia actual, momento de su rodaje, aunque hay referencias a los años 80, al final de la etapa de Brezhnev al frente de la URSS. El fin del régimen comunista, el 31 de diciembre de 1991, tras los ímprobos intentos de Gorbachov de querer reflotarlo y darle viabilidad, derivó en un largo proceso de apertura tanto política y económica como social que estuvo lleno de inestabilidad y dificultades (Meyer, 2009, pp. 464-476 y Gessen, 2018a, pp. 132-136). No fue una transición fácil pasar de un sistema cerrado a otro de mercado libre caracterizado por un *capitalismo salvaje* (Service, 2000, pp. 449-469). En ese marco, escribe Service, la «Unión Soviética no había acabado sus

días con una explosión, sino con un gemido. El Partido Comunista, la ideología, la bandera y el himno del estado y la revolución de octubre fueron arrojados a un agujero negro de la historia» (Service, 2000, p. 471). Aunque, al principio, se llevaría a cabo una cierta limpieza de simbología soviética y recuperación de otra zarista, más tarde, Putin se encargaría de volver a utilizar algunos de aquellos elementos *genuinamente rusos* para constituir un continuismo histórico sin renunciar ni al zarismo ni a la URSS, para darle firmeza a un *renovado* nacionalismo patrio (Service, 2005, pp. 247-249; Shevtsova, 2007 y Rangsimaporn, 2009)¹. Todo ello tuvo su repercusión inmediata. Boris Yeltsin iba a conducir el nuevo destino de Rusia, iniciando unas reformas profundas mediante decretos presidenciales. Había despreciado la actitud timorata de Gorbachov, en algunos momentos, pero al mismo tiempo utilizaba los mismos rudimentos autoritarios y despóticos del fallecido régimen comunista. Sin embargo, el efecto negativo de la apertura dio lugar a que, en 1992, los precios aumentaran nada menos que el 245 por 100, lo cual hizo que afectara a las familias rusas ante el temor a un «empobrecimiento masivo» (Service, 2000, p. 472).

Así mismo hay que considerar que toda la industria, las minas y los koljoses agrícolas, en suma, los medios productivos del país pertenecían al Estado, eso implicaba que había que transformar la mayoría de ellos en empresas privadas y el proceso que se siguió, sin ser catastrófico, tampoco fue el más adecuado para el ciudadano medio.

En un primer momento, la idea fue facilitar que los ciudadanos pudieran adquirir, en un *sistema de vales*, las nuevas empresas que se crearan. Pero la realidad fue otra muy distinta. La situación empeoró sin remedio, las arcas del Estado no podían pagar a los koljoses por sus alimentos, el nivel productivo de la industria descendía de forma alarmante y la inflación crecía de forma desmesurada. Y muchos se dedicaban a la venta de cigarrillos en el metro y otras actividades propias del mercado negro y la economía sumergida, incluidos robos de poca monta. En las calles abundaban los vendedores ambulantes ilegales que sorteaban las detenciones policiales mediante sobornos, donde se podía encontrar todo lo que escaseaba, desde bebidas, alcohol, relojes, a Biblias y revistas pornográficas, incluidos artículos de importación, muy demandados, de los que obtenían pingües beneficios (Service, 2000, pp. 477-478). Pero, a pesar de todo, «la pobreza en sus variantes más terribles estaba muy extendida, y proliferaron asentamientos de tiendas de campaña para gente sin vivienda hasta en Moscú» (Service, 2000, p. 478). A la par que, para 2015, se convertiría en la ciudad con mayor número de multimillonarios del mundo (Matías López, 2002, pp. 157-169 y Taibo, 2017,

¹ Se mantuvo la bandera tricolor y el águila bicéfala de los Romanov y, al mismo tiempo, se restauró el himno de la URSS, con la letra revisada, así como la bandera roja del Ejército Rojo con su estrella dorada.

p. 37). Una suerte de nuevos ricos cuya ostentación contrasta, claramente, con la de los ciudadanos más humildes (Matías López, 2002, p. 18). La suerte de los rusos en aquellos años no fue nada halagüeña. Se había producido un grave deterioro en la asistencia sanitaria (buque insignia del comunismo), los índices de contaminación eran muy elevados y la disminución de los ingresos de las familias muy preocupante, debido a la devaluación del rublo (y el escaso incremento de los salarios). Los más afectados, sin duda, en esta falta de perspectivas, eran los ancianos, pobres y enfermos. Por supuesto, el propio debilitamiento del Estado trajo consigo el surgimiento de una violenta delincuencia y redes mafiosas, amén de una pasmosa corrupción, todavía muy presente en todos los órdenes del sistema (Service, 2005, p. 8 y Taibo, 2017, p. 39). Pero nada era casual, configuraban parte del legado leninista, pues «la Rusia actual es hija de la URSS» (Service, 2005, p. 108).

Se asesinó a políticos y periodistas de investigación que denunciaban los excesos, mientras se atacaba a ancianos o familias para apoderarse de sus inmuebles; se eliminaba a empresarios rivales, se vendían armas a las guerrillas chechenas o se exportaba combustible nuclear a través de un ilegal mercado negro (Service, 2000, pp. 479-480 y Matías López, 2002, pp. 154-156). El leve crecimiento económico, así mismo, no ha supuesto una preocupación del Estado por invertir en infraestructuras, «así lo demuestran el lamentable estado de carreteras y ferrocarriles» (Taibo, 2017, p. 44).

En 2010, había 18 millones de personas que vivían por debajo del umbral de la pobreza y eso ha ido aumentando con los años. Pero no parecía que se diese una movilización social crítica capaz de revertir la deriva autoritaria. De ahí que, según Greene, «en 1991, la sociedad civil en Rusia murió con la Unión Soviética» (2011, p. 82).

A nivel político, el favor social con el que contó Boris Yeltsin, una vez se puso al frente de la Federación rusa, no correspondía con las ilusiones y esperanzas que Europa puso en él. Yeltsin no gobernaría como un presidente democrático, había demasiados partidos e inestabilidad. Por el contrario, el político moscovita supo muy bien desenvolverse en los resortes del poder y utilizar la baza del populismo durante sus conflictivos y tensos años de gobierno para seguir al frente del Estado (Meyer, 2009, p. 503).

Finalmente, ante su delicado estado de salud y pérdida de prestigio, daría el relevo a un joven y desconocido Vladimir Putin. Desde entonces, y salvo un breve periodo de tiempo, entre 2008 y 2012, en el que Dmitri Medvédev se convirtió en presidente (con el beneplácito de Putin), ha regido los destinos de Rusia, en lo que vino a definir como una *democracia soberana* más bien dirigista (Gessen, 2018b y Lee Myers, 2018).

3. REVISAR LOS TRAUMAS

3.1. Sinopsis del filme²

Andréi Simonovich Filipov fue, años atrás, uno de los más destacados directores de la famosa Orquesta del Teatro Bolshói. Caído en desgracia durante la época comunista, ahora, tras el fin de la URSS, trabaja como conserje del mismo lugar que en tiempos pasados le dio tanta fama. Se dedica a escuchar, desde bastidores, lo que antaño conformaba su vida. Sin embargo, un buen día cae en sus manos una invitación para que la Orquesta del Bolshói actúe en el Théâtre du Châtelet, en París, en sustitución de la Orquesta Filarmónica de Los Ángeles. Y, entonces, se le ocurre un plan. Tiene una deuda con el pasado que quiere, en cierta manera, satisfacer. Para ello no duda en ponerse en contacto con el responsable del Châtelet y confirmar la cita. Pone dos condiciones: que actúe la aclamada y joven violinista Anne-Marie Jacquet y toque el concierto para violín de Tchaikovski. Ambas condiciones son aceptadas. Así que, a partir de ese momento, Filipov hablará con antiguos músicos amigos suyos para hacerse pasar por el Bolshói. No duda, incluso, en contar con un antiguo miembro del KGB, Iván Gavrilov, que sigue soñando con tiempos mejores y tiene deseos de regresar a París para ponerse en contacto con el Partido Comunista. Movidos por diversos motivos, todos los integrantes viajan a París.

3.2. Director

Radu Mihaileanu nació en Rumanía, en 1958, en el seno de una familia judía. En sus inicios formó parte como autor, director de escena y actor en la compañía teatral del Teatro Yiddish de Bucarest. Pero en 1980 abandonó el país y se trasladó a Israel. Más tarde, iría a Francia donde cursaría estudios en el Instituto de Estudios Superiores de Cinematografía (IDHEC). Comenzaría su carrera como ayudante de dirección bajo las órdenes de directores como Marco Ferreri, Fernando Trueba, Nicole Garcia y Edouard Niermans. En su haber como cineasta cuenta con *Traidor* (1993), *El tren de la vida* (1998), que le daría el espaldarazo internacional, logrando varios premios importantes³. Después seguirían sus siguientes largometrajes, *Vete*

² 2009. País: Bélgica, Francia, Italia, Rumanía. Dirección: Radu Mihaileanu. Argumento: Héctor Cabello Reyes (historia original), Thierry Degrandi. Guión: Radu Mihaileanu, Matthew Robbins y Alain-Michel Blanc. Música: Armand Amar. Fotografía: Laurent Dailland. Intérpretes: Aleksei Guskov, Mélanie Laurent, Dmitri Nazarov, Valeriy Barinov, François Berléand, Miou-Miou y Lionel Abelanski. Duración: 119 min.

³ Fue nominada en los Oscars en las categorías de mejor guión y mejor actor, premio Fipresci en Venecia, premio del público en Sundance, David di Donatello a la mejor película extranjera en Roma.

y vive (2005), *El Concierto* (2009), *La fuente de las mujeres* (2011) y *La historia del amor* (2016).

El argumento del filme, cuenta Mihaileanu en una entrevista⁴, se lo propuso un productor. La idea partía de como una falsa orquesta se hacía pasar por el auténtico Bolshói y daba un concierto en París. El tema de la impostura (tratado ya con antelación en su segundo filme, *El tren de la vida*) le debió resultar relevante porque su propio padre tuvo que cambiarse el apellido (de Buchmann a Mihaileanu) durante la guerra para poder sobrevivir. A partir de ahí, él mismo desarrollaría un nuevo guion que daría forma a la historia definitiva. La película sería rodada mayormente en Rumanía.

Cuenta el director que necesitaron rodar algunas tomas en Moscú. Pero a pesar de haber solicitado el correspondiente permiso hacía seis meses, no habían obtenido respuesta. Al final, gracias a la intervención del protagonista, Alexei Guskov, lo obtuvieron. Además, iba a contar con la colaboración de Armad Amar quien iba a componer la partitura original de la película, utilizando para ello una pista compuesta por el propio director (*Le Trou Normand*) y una selección de piezas clásicas de Mahler, Mendelssohn, Mozart y Khachaturian, además, claro está, del mítico concierto para violín de Tchaikovski, pieza clave de la trama (Cineuropa y Lahiguera).

4. ENTRE EL PASADO Y EL PRESENTE

4.1. *La sociedad rusa actual*

Con el fin de la URSS, la sociedad rusa se tuvo que adaptar a los nuevos tiempos, a nuevos trabajos precarios y mal pagados a aceptar pasadas realidades. Ya nada es lo que era antes. El capitalismo entraba con fuerza en una sociedad que no estaba preparada para asumirlo con tanta crudeza, a pesar de las promesas de Yelsin de instaurar los tres pilares básicos: democracia, economía de mercado y derechos humanos (Service, 2005, p. 28). Rusia, sintetiza Meyer, vivió en una década «una metamorfosis espectacular, incompleta, frustrante para los que la sufren sin recibir los beneficios que otros gozan» (Meyer, 2009, p. 506). Se creía que «el mercado, más que las agencias del Estado, iba a ser la fuerza motora de la transformación» (Service, 2005, p. 29). Pero el tiempo mostró que no sería así y que, sin una regulación adecuada, el perfil de la sociedad estaría muy alejado de los parámetros de la Europa Occidental. Muy pronto abundaron los nuevos ricos que hacían ostentación de su opulencia, *mafiosos* vinculados a la clase política⁵, pobreza y, en general, se

⁴ <<https://www.vertigofilms.es/pressbooks/elconcierto.pdf>> [Consultado el 28/04/2018].

⁵ Service considera muy inadecuado tildar a las bandas criminales como *mafia*, porque considera que no se asemejan a la forma de actuar y organizarse de la mafia siciliana, por

vislumbraría una degradación social que afectaría a la gente corriente, en la que algunos reivindicarían idealizadamente las viejas glorias soviéticas.

El inicio del filme es muy ilustrativo de muchos aspectos de esta nueva sociedad. El protagonista, Andréi, sigue aferrado y añorando sus viejos tiempos como gran maestro de orquesta que fue. Mientras el nuevo Bolshói ensaya, él gesticula desde el graderío, como si fuese todavía el director. Cuando la música va a llegar al clímax, de pronto, le suena el móvil y chafa el ensayo. Tiene que huir corriendo. Es su mujer. Le pide varios figurantes más porque algunos con los que contaba se han ido a un funeral del jefe de un supermercado, debido a que allí les pagan más. Rápidamente, este estilo tan desenfadado nos muestra que la película va a discurrir en un tono de comedia.

Al poco se muestra otro momento llamativo. La interrupción no ha gustado a Leonid Dimitrievich, el actual director del teatro, quien, acercándose al salón donde se encuentra Andréi, le repite que tiene terminantemente prohibido acudir a los ensayos. Andréi, apocado por los malos modos y la actitud agresiva del otro, le recuerda su promesa de que algún día podrá volver a dirigir. Pero este le responde que ya llegará el momento, sin comprometerse a nada. Para humillarle un poco más le lleva a su despacho y le reprende que no esté lo suficientemente limpio de polvo: «¿Así es como demuestra su amor por el Bolshói? ¿Cómo podría confiar en usted? Hablaremos de dirigir la orquesta cuanto todo esté limpio». Y Andréi, antiguo director de la orquesta del Bolshói, en un acto de orgullo, levanta la mirada y le responde: «Estará limpio». Aunque el otro le ordena imperativo: «Antes de mañana por la mañana». Así que no le queda más opción que cumplir la orden. Está claro que el pobre Andréi ha de mostrarse sumiso y complaciente. Pero mientras se afana por limpiar el despacho suena el fax avisando que llega un mensaje. Y cuando lo lee se le iluminan los ojos. Accede al ordenador y borra el mensaje que le ha llegado a su correo para que no quede constancia.

Una vez de regreso a su domicilio, conoceremos a la mujer de Andréi, Irina, que se dedica a contratar figurantes para diferentes eventos públicos, políticos y sociales. Anda detrás de que la contraten para organizar la fiesta de la boda de un *empresario* conocido, Genkin. Andréi, crítico, le indica que es un «mafioso». Pero la mujer ya lo sabe «y ¿qué más da?». Lo que le interesa es que debe conseguir 1.000 invitados, como él conoce a 200, debe conseguir 800 figurantes. Sueña con comprar un terreno en el campo y poder «cultivar nuestras propias verduras», para dejar de «pagar una fortuna por las hortalizas». Y le comunica, airada, que le han subido 100 rublos la pensión, pero el alquiler son 200 rublos. También las patatas se han puesto por las nubes. Todos y cada uno de estos rasgos nos presentan el mundo

ejemplo, y no todos los grupos son de etnia rusa ni sustentan ningún código de honor, aunque sí coinciden en que mafioso y grupos criminales «compran políticos para defender sus intereses» (Service, 2005, p. 349).

post-soviético, y una parte (con sus estereotipos evidentes) del carácter ruso: autoritario y sumiso, en última instancia aguerrido y que busca la manera de superar las adversidades (resiliente), creativo, artístico, sincero y, por supuesto, borrachín (a veces, desde una perspectiva bucólica, fiesta con los gitanos; otras autodestructiva, cena con Anne-Marie).

Por un lado, en la figura de Andréi se representa a aquellos que sufrieron las represalias del régimen que no recuperaron sus antiguos puestos⁶, y cómo tuvieron que adaptarse. En general, los rusos se vieron afectados por las míseras pensiones (y sueldos), por la pérdida de los ahorros y un nuevo nivel de vida más inaccesible para los sectores desfavorecidos, en los que surgen tan curiosos empleos como el buscar figurantes para ciertos actos públicos, para los nuevos hombres fuertes del país: empresarios y mafiosos.

Aunque podría considerarse a simple vista un retrato simplista, el filme no trata de describir la sociedad rusa tal y como es, sino los elementos que se destacan más en ella, como una manera de ironizar sobre una realidad que desde las instituciones se dan por buenas, no dejando de ser una mirada *no oficial* (Ferro, 1995, p. 27), frente al discurso imperante que subraya las virtudes nacionales para encubrir las deficiencias del día a día de buena parte de la población, tal como nos mostrará la trama. Y donde el cine, como retrato social y emocional, cobra ahí sus virtudes más elocuentes, como es el caso, ofreciéndonos un punto de vista distinto.

En suma, *El Concierto* recoge en pequeñas pinceladas parte de «las señales de una aguda crisis social, en la forma ante todo de distancias cada vez mayores entre pobres y ricos» (Taibo, 2017, p. 31), que se dieron en los años 90, pero que tampoco desaparecieron del todo en Rusia en las décadas posteriores. Una sociedad que, como recoge Matías, se lo tomó con un peculiar y sardónico humor negro, popularizando muchos chistes sobre la realidad social, incluidos contra antiguos dirigentes comunistas, menos sobre Stalin (de respetuosa figura), Yeltsin o Putin incluidos, contando con muchos portales en Internet dedicados al humor (Matías López, 2002, pp. 29-32 y Service, 2005, p. 385). Sin embargo, no todo el pasado ha sido borrado, puesto que todavía hay ciertas viejas élites que siguen estando al frente de los organismos del Estado (Service, 2005, p. 91).

El pasado soviético ha quedado, así mismo, para muchos como un viejo residuo (pero también como un elemento de decepción)⁷. De hecho, la buena de Irina convence a Andréi para que participe en otro acto en el que le ha fallado un figurante. Es una concentración que recuerda las glorias pasadas. De un primer plano de unas

⁶ Sí hubo rehabilitaciones de individuos condenados por cargos falsos del periodo soviético, pero fueron a título póstumo y alcanzó a bastante poca gente de los cientos de miles de expedientes que se contabilizaron (Service, 2005, p. 94 y Gessen, 2018, p. 172).

⁷ Hay que pensar que el director huyó de la Rumanía de Ceaucescu y que su primer filme, *Traidor* (1994), fue un retrato de su país natal crítico con el comunismo.

insignias comunistas, de una música triunfal y de un grupo de personas que parecen entusiasmadas, pronto, se abre la imagen para mostrar a un reducido grupo de personas, la mayoría gente mayor, que ondea viejas banderas soviéticas y porta algunos carteles con figuras emblemáticas del comunismo, que jalea a un antiguo líder comunista que con su micrófono les dirige unas palabras como si nada hubiese cambiado. Es Iván Gavrilov, un antiguo miembro del KGB⁸, entusiasta y entregado. «¡El pueblo está con nosotros! ¡La historia está con nosotros! ¡Caminamos hacia la victoria, de una ideología justa, juntos construiremos la mejor sociedad que el mundo ha visto jamás! ¡El comunismo! ¡Hacia el comunismo!». Y se ve respondido con un jaleo a sus palabras.

Pero una vez que ha concluido, negocia con Irina el precio de los figurantes que ha traído, entre los que ella misma está incluida. Gavrilov regatea con ella y le propone otro premio si acuden al domingo siguiente a la concentración. Irina, convenientemente uniformada con sus medallas del partido, se niega porque ya está harta de sus promesas. Con lo que el otro le espeta: «¿Acaso no crees en la causa?». E Irina, de forma tajante, le responde airada: «¡No creo y nunca he creído, Gavrilov! ¡Os podéis ir al carajo tú y tu partido!». Y le exige el pago convenido.

El hombre no tiene más remedio que aceptarlo, le da en mano el dinero y expresa su rabia: «¡Es una explotación, una auténtica explotación!»⁹.

La escena representa muy bien, con fina ironía, en qué ha quedado el antiguo orden soviético (Service, 2000, p. 480)¹⁰, en una recreación terriblemente mordaz y burlesca. Se presenta como una reliquia del pasado. El tono humorístico queda muy bien codificado por el hecho de que un antiguo comunista *debe pagar* por lograr que haya participantes en sus manifestaciones y no se apague la vieja llama... pues la mayoría solo están ahí por el dinero, para llegar a fin de mes, ante sus mezquinas pensiones, y no porque crean en la causa (revelando, con ello, las miserias dejadas por el mismo sistema).

⁸ La policía política fue el organismo de control social más importante en la época soviética. En 1973, componían el cuerpo 500.000 agentes, que subió a 700.000 para 1986, contaba con un listado de temas que no podían aparecer en la prensa y, por supuesto, eran los encargados de vigilar de cerca, controlar y atajar cualquier disidencia interna. Si bien, muy alejado, en sus prerrogativas, de la siniestra reputación adquirida por su predecesor, el NKVD, durante las purgas de Stalin.

⁹ El mismo director del filme cuenta cómo fue testigo de una de estas concentraciones de nostálgicos soviéticos, que se celebraban todos los domingos en Moscú, y se le ocurrió introducirla. <<https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/5058/comentario.php>> [consultado el 28/04/2018].

¹⁰ En noviembre de 1992, el Tribunal Constitucional ruso permitió la refundación del partido con la denominación Partido Comunista de la Federación Rusa, abandonando el internacionalismo, para pasar a reivindicar la memoria de Lenin y de Stalin.

Por lo tanto, revela cómo, en realidad, apenas hay ya ciudadanos que se crean soviéticos. Antaño cumplían con este deber de acudir y asistir a las grandes marchas y celebraciones del partido, por obligación, y no porque hubiesen penetrado en ellos las consignas. Gavrílov representa, por eso, al viejo orden, que se niega a admitir que su mundo ha desaparecido y aún sueña con sus efímeras glorias.

El tratamiento que se hace, de todas formas, es un poco exagerado. Es verdad que el número de comunistas *auténticos* no era ya muy elevado, pero no estaba extinto, aunque no dejaban de ser una minoría en la Rusia actual (Matías López, 2002, p. 127); pero muchos añoraban «la situación social» (Taibo, 2017, p. 46) anterior, frente a un presente en el que se sentían totalmente indefensos frente al deterioro general de las condiciones de vida. En otros casos, en cambio, se muestra cómo viven refugiados en la nostalgia de lo que fueron porque no encajan o no han encontrado su lugar en el mundo poscomunista y no pueden recuperar el tiempo perdido. Así, la reunión de la Asociación de música de Moscú es en un restaurante, no cuentan con un local propio para hacerlo. Son un pequeño grupo entusiasta que actúa como si de verdad estuviera tocando música (no cuentan con ninguna clase de instrumento) y tararean la cabalgata de Guillermo Tell.

En ese encuentro, al que acuden Sacha y Andréi, también se nos muestra otro elemento social cuando uno de los músicos le ofrece a Andréi un vaso de vodka.

Él se mira la mano temblorosa, inquieto ante la tentación de recaer, lo que muestra su antiguo alcoholismo, y lo rechaza.

El problema del alcoholismo en la sociedad rusa desvela que muchos ciudadanos ahogaban sus penas en el vodka y otras bebidas, una manera de no sentir la dura realidad (Carrère, 2001, p. 43 y Meyer, 2009, p. 453). Esta lacra social no era novedosa, ya que fue un refugio muy tradicional de la época soviética. A pesar de las medidas que se tomaron para frenar la venta de vodka, estas sirvieron de poco (Service, 2005, p. 351).

En la misma escena, Andréi pide a Sacha, que ha estado con él en la concentración, que le acompañe para hablar en privado. Son viejos amigos. Le lleva hasta el baño y en ese singular lugar le da una carta y le pide que la lea. En ella está la propuesta del director del Châtelet, Olivier Morne Duplessis, de contar con la orquesta del Bolshói para dentro de dos semanas en París. Aunque Sacha, al principio, cree que es una broma porque está el fax escrito en ruso, Andréi le confirma su plan. Y le propone ir en el lugar del verdadero Bolshói y así cumplir el sueño de su vida. Para Sacha es una idea descabellada. Andréi le insiste en que los actuales integrantes de la orquesta del Bolshói son muy malos, «nosotros somos mejores». Es un reflejo de cómo esta orquesta forma parte ya de «un mito en decadencia» (Matías López, 2002, p. 37), a nivel artístico.

Así, volviendo al filme, Andréi tiene claro lo que persigue, a pesar de todas las pegas que le pone Sacha: «Llevamos 30 años sin tocar, somos unos infelices ¿dónde vas a encontrar una orquesta? No tenemos sala de ensayo, no tenemos ni un cén-

timo y no hay tiempo para formar una auténtica orquesta. Encontrar 80 músicos en quince días. Te has vuelto loco de repente. Y ¿por qué no bailarines de paso?». Pero Andréi lo tiene claro: «Solo necesitamos 55 músicos», que son los integrantes mínimos que se requieren.

No se trata, en suma, solo de una cuestión musical sino de redención, como se irá viendo. Una muestra de orgullo artístico y humano (en definitiva) que pretende rebelarse contra la adversidad y la resignación que se han impuesto tras el colapso de la URSS, en donde la música va a adquirir un elemento alegórico liberador muy importante.

Pero para encontrar su futuro, necesitan del pasado (a Gavrílov).

Desplazándose en la destartalada ambulancia de Sacha, que subraya esa precariedad y deterioro material existente, vemos cómo se acerca a la Sede del Partido Comunista, que ahora se halla en un piso. Sacha intentará todavía, antes de entrar, hacer desistir a Andréi, de su descabellado proyecto. Y le indica que, de todas formas, en cuanto llamen al Bolshói desde París todo se irá al traste. Pero Andréi está convencido de lo que hace y le responde: «¡No si antes no lo hacemos nosotros!». Y en cuanto Sacha descubre a dónde le ha guiado Andréi tampoco le gusta. Van a encontrarse con Gavrílov, que tuvo un papel muy relevante en su expulsión y amargo destino. A pesar de todo, Andréi lo describe como el mejor representante de Moscú y que habla el francés mejor que Molière. Sacha pretende inútilmente razonar con Andréi y le recuerda que fue él quien arruinó sus respectivas carreras. Andréi lo modera contestándole justificativamente que «cumplía órdenes». El otro le replica airado: «¡Eso no es verdad! ¡Salió al escenario en mitad del concierto para violín de Tchaikovski delante del público y lo detuvo para humillarte! ¡Es un demonio! ¡Se divirtió haciéndolo!». Y, finalmente, cuando llegan al piso, Sacha le expresa con negra ironía: «Yo no entro. Nadie ha podido salir dos veces de una dictadura comunista». Entonces, Andréi le responde: «Sacha, ¿quieres volver a tocar el violonchelo? ¿O, prefieres conducir una ambulancia toda tu vida? Iván Gavrílov nos debe un concierto. ¡El Concierto!». Sacha no puede decirle que no, aunque todavía no sabemos por qué causa Andréi exige el pago de la citada deuda.

Siguiendo con la escena, Andréi irrumpe y directamente le lanza a Gavrílov la propuesta de convertirse en el manager de nuevo. Este, que habita un pequeño despacho lleno de libros, con un cuadro de Lenin apoyado en el suelo y otros símbolos comunistas, le responde con acritud: «¡Buenos días para empezar!». Andréi le intenta explicar su plan y el otro no sabe a qué orquesta se refiere. Hasta que Sacha lo agarra de las solapas y le levanta de la silla para gritarle: «¡La puta orquesta que destruiste hace 30 años! ¡Y a la que arruinaste la vida! ¡Desgraciado!», mientras Andréi se esfuerza en separarlos. Sacha le reprocha todos los viajes que les prohibió. Y el otro, igual de airado, le replica: «¡Hace treinta años habríais pedido asilo político hasta en la Patagonia! ¡Sí, para una vez allí traicionar a vuestra madre patria y criticar en la prensa imperialista al país que os había criado, dado de comer y mantenido! ¡Yo tenía mis propios informadores!». Estos comentarios muestran

muy claramente esta dura realidad, a veces tan asfixiante, que se vivía en los peores tiempos de la URSS ante el temor a las deserciones.

Sin embargo, el otro, furioso, replica: «¿De qué mierda de madre patria me estás hablando? ¡Cabrón! ¡Fuimos degradados, destrozados, humillados y después nos echaron! ¡Por tu culpa, tú hiciste que nos expulsaran!». Finalmente, Andréi, tras mucho esfuerzo, logra separarlos. Sacha insiste en achacarle los fracasos de su vida, incluido que su mujer y sus hijos le abandonaran. Pero el otro le replica que fue por su culpa porque no quiso irse a Israel con ellos, «a su país». Pero para Sacha su país es Rusia, de ahí que no se fuera con su familia. Esta conversación anticipa una de las claves del filme: la política soviética respecto a los judíos y una historia marcada por la tragedia.

Pero, al mismo tiempo, puede interpretarse como una metáfora de cómo el comunismo (Gavrilov) acabó con parte de la cultura rusa (Andréi y el concierto de Tchaikovski), en sus obsesiones ideológicas contra los imaginarios *enemigos del pueblo*.

Debemos considerar que, aunque el nazismo se empeñó en inventarse un concepto falso, el *judeo-bolchevismo*, en el seno de la URSS los judíos no estaban bien vistos, a pesar de lo que sufrieron y su persecución. Al poco de la muerte de Stalin, el antisemitismo volvió a «tener beneplácito oficial» (Service, 2000, p. 394). Y Brezhnev no dudó en facilitar la emigración de miles de ellos a Israel, precisamente, lo que hará la familia de Sacha. En los años 70, mostrando así que la minoría judía no se sentía bien integrada en el país de los Soviets, emigraron nada menos que 100.000 judíos a Israel, aunque cerca de la mitad de ellos acabaron en EE. UU. o en la RDA, hasta que en 1979 se volvieron a cerrar las fronteras tras la no ratificación por parte del Congreso de los EE. UU. de los acuerdos nucleares Salt II (Bayón, 1983 y Meyer, 2009, p. 458).

A pesar de que Brezhnev alardearía del nacimiento de una «nueva comunidad histórica de pueblos: el pueblo soviético» (Taibo, 2000, p. 29), y de crear al *homo sovieticus* (Carrère, 2001, p. 30 y Gessen, 2018a, pp. 65-86), la realidad fue muy diferente, y los judíos no encajaban en ella (viéndolos, muchas veces, como *agentes extranjeros*). De ahí que la película reivindique a los judíos como parte de la sociedad rusa, menospreciados y discriminados, perseguidos incluso, y detenidos. Ello nos lleva a preguntarnos si el director no denuncia, como una metáfora más general y recurrente, la nueva xenofobia de los rusos hacia las poblaciones étnicas no rusas. Aunque también podría ir más lejos y sintetizar de una forma muy rotunda la persecución y el todopoderoso control social que se ejercía en la sociedad soviética a lo largo del periodo.

Esta conexión entre pasado y presente, sin duda, parece rechazar las políticas gubernamentales intolerantes, en el contexto de su filmación¹¹. Pero, al mismo

¹¹ Claro que habría que matizar que la comunidad judía en Rusia, a partir de aquella persecución, se ha visto beneficiada por la tolerancia religiosa vigente, aunque eso no ha evitado

tiempo, es difícil señalar si también era una manera de desmitificar la época de Brezhnev que tanto acabaron idealizando los rusos a finales de los años 90, por considerar que fue una época «estable y predecible» (Service, 2005, p. 127), olvidándose de la negativa percepción que tenían de ella una década antes. En suma, se fantaseaba con un periodo que se valoraba como confortable, frente a la espiral de cambios provocados por el fin de la URSS, sin darse cuenta de que sus consecuencias venían ligadas a este.

En el filme, tras tanta tensión, Andréi logra mostrarle a Iván la carta de París y convencerle de que les ayude en sus propósitos de organizar el concierto haciéndoles pasar por el Bolshói. Porque los verdaderos, le espeta, «tocan con los pies». Y le aprieta en su orgullo: «¿Te imaginas los titulares de la prensa francesa?». Eso hace reaccionar a Iván. Y Andréi insiste: «Seguro que dirán, las orquestas rusas están sobrevaloradas, no son ni sombra de lo que eran. Como rusos ¿vamos a dejar que eso ocurra?». Y esa apelación nacionalista parece hacer mucho efecto en su amor propio. Además, a Iván le atrae el hecho de que sea en París, pero duda de por qué le ha elegido a él. Andréi le aclara que para que se encargue de negociar como «en los viejos tiempos». Y vuelve a apelar a su vanidad expresándole que él ha sido el mejor manager del Bolshói. Iván sorprende a ambos aceptando. Aunque Sacha desconfía y quiere saber el precio que les pone por hacerlo. El otro les responde que nada, tiene sus propios intereses personales, una ingenua percepción de que todavía se puede revitalizar el sueño comunista europeo.

Por si acaso, Andréi le ofrece conseguirle un carné de antiguo combatiente para que pueda viajar gratis en los trasportes públicos. Como tan indicativamente escribe Service y queda aquí recogido: «Las arbitrariedades administrativas y la falta de honradez no han desaparecido» (Service, 2005, p. 376). De hecho, ya lo tiene. E insiste en que lo hará sin exigencias ni condiciones. Cuando se marchan, extrae de su escritorio una gruesa carpeta roja en la que se lee en letras rusas: París. Ahí está su propio plan.

Una vez en casa, Andréi se lo cuenta a su mujer. Aunque no le agrada la idea de que vaya Gavrílov, finalmente le dice: «Andréi, pediré el divorcio...», lo que hace bajar la mirada a este porque sabe que sin su consentimiento no lo hará, «como no vayas a París. Demuéstrame que sigues siendo el Maestro y que puedes dirigir hasta el final ese maldito concierto. 30 años. He estado esperándolo ¡30 años!». Y le hace un gesto expresándole su apoyo. Esa misma noche, Andréi hurga en una vieja caja llena de partituras y recuerdos. De entre ellas extrae una de Tchaikovski. Y rememora aquellas dolorosas imágenes cuando vio su concierto interrumpido por Iván, rompiendo de forma abrupta su batuta ante sus narices y acusándole de jene-migo del pueblo! Estas imágenes nos muestran ese bloqueo emocional que ostenta

tampoco la persistencia de un antisemitismo popular en la sociedad ni la emigración de cerca de un millón de judíos a Israel (Service, 2005, pp. 260-261).

Andréi. A pesar del tiempo transcurrido, la realidad es que la memoria pesa mucho en nosotros. En este caso, es un trauma personal, metáfora de todos aquellos que sufrieron alguna persecución, que todavía *siguen prisioneros*, en cierta manera, de esa deuda moral.

Siguiendo con su plan, Sacha y Andréi hacen entrar a Iván secretamente en el teatro Bolshói, gracias a que Andréi, como conserje, dispone de todas las llaves. En su oficina, Andréi extrae un teléfono clandestino, por el que Sacha puede hablar con su familia en Israel. Iván se enfada porque no paga y le reprocha que ese teléfono pertenece al Estado y al pueblo. Y saca a relucir los viejos y caducos eslóganes comunistas, una paradoja a tenor de la farsa que se ha animado él mismo a representar.

Finalmente, se pone en contacto con Oliver, el director del Châtelet. Mientras los tres conspiradores se hallan en un cuartucho en los bajos del Bolshói, al director del Châtelet le encontramos en un amplio, luminoso, moderno y precioso despacho de paredes níveas. Cuando el francés quiere saber cuál será el programa del Bolshói, Andréi le dice sin dudarle: Tchaikovski, el mismo concierto que quedó inacabado; Andréi busca tan solo cerrar aquella herida abierta que todavía tanto le duele. El hecho de que se elija al músico ruso Tchaikovski como emblema es muy simbólico, ya que el autor fue el impulsor del renacimiento de la música rusa en el siglo XIX junto a Glinka y los *kuchkistas*¹², «modelo para toda la música futura de la Unión Soviética» (Figes, 2006, p. 574). Su figura se erige actualmente delante del mítico Conservatorio, considerado como «la catedral musical de Moscú» (Matías López, 2002, p. 35). No es baladí en la idea de convertirse en un icono cargado de alegoría histórica.

De hecho, Tchaikovski fue muy criticado en su época porque su estilo era más occidental que eslavo, e implica otra alusión importante a la necesidad que tiene Rusia de salir de su propio caparazón y mirar al mundo. Tal y como indica Figes, «las grandes figuras culturales de la tradición rusa», en la que incluye a este compositor, «no eran solamente rusos, también eran europeos» (Figes, 2006, p. 33).

Esta escena anterior vuelve a explorar otros aspectos que el director quiere remarcar sobre Rusia. El contraste material entre la sociedad francesa y rusa, una moderna y otra que parece anclada en un tiempo anterior, dos décadas atrás, se verá confirmado, no solo por la forma de vestir de Andréi o Sacha, sino por el detalle de los salarios que piden al Châtelet por actuar e, incluso, por el vetusto francés de Gravrilov (que en el doblaje en español no se aprecia demasiado)¹³. Siguiendo

¹² Se denomina al círculo de compositores rusos, integrado por Mili Balákirev, César Cuí, Modest Músorgski, Nikolái Rimski-Kórsakov y Aleksandr Borodín, que en el siglo XIX impulsaron un estilo de música que consideraron específicamente rusa.

¹³ <<https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/5058/comentario.php>> [consultado el 28/04/2018].

con la trama, confirmado todo en casa de Andréi, Iván se encarga de preparar el viaje, las dietas que van a pedir, los seguros y los días de estancia allí. Sacha, en un aparte, le confiesa a Irina las intenciones de Andréi de tocar a Tchaikovski, pero ella ya se lo ha imaginado. Y exclama: «Y tú le ayudarás». Mientras, Iván, a pesar de su vanidad ideológica y cultural, vive anclado, como Andréi, pero de otra manera, en una época distinta. Por eso, ahondando en el tono de parodia dramática, exige habitaciones en un hotel que considera que es el mejor de París, el París Lumière, *de tres estrellas*. No deja de ser un lugar bastante mediocre. También se van a encontrar con una gran sorpresa durante la cena en el restaurante *Le Trou Normand*. Por supuesto, queda para el final lo más importante, quién será la solista del concierto. A Andréi se le ilumina el rostro y pide a una música de reconocido prestigio internacional: Anne-Marie Jacquet. Aunque Sacha afirma que eso es demasiado, Iván cree lo contrario: «Tenemos que ser exigentes y caprichosos, eso da una imagen sólida y profesional». Pero la verdad es que para el director del Châtelet las pretensiones de la orquesta no son ni remotamente altas y señala muy significativamente: «Parece que se han quedado en los sueldos de antes de la Perestroika».

Una vez más, se enfatiza cómo Rusia parece haberse quedado varado en un limbo atemporal, entre el fin de la era soviética y un difuso presente, viéndose no solo en sus bajas pretensiones económicas, sino en lo poco que saben hasta qué punto ha avanzado el mundo que les rodea. Un énfasis que se pone de relieve en el modo que tiene de hablar Gavriilo en un francés arcaico y pretensioso.

Todo depende de Anne-Marie. Claro que, en casa de la solista, la asistenta de esta, Guylène, rechaza, en primera instancia, la propuesta del director, sin saber que ella le ha escuchado. Pero Anne-Marie, que está en otra habitación, la interroga, acabando por descubrir la verdad: que la han llamado del prestigioso Châtelet para tocar con el Bolshói y a Tchaikovski. Guylène intenta desviar la atención cambiando de tema. Pero la llama ha prendido en ella. Porque Anne-Marie sueña «con el concierto de Tchaikovski, con el Bolshói». Aunque Guylène insiste en no darle importancia, ya que estima que ni el director es conocido ni tampoco «el Bolshói es lo que era». Pero al revelar que el director es Filipov, Anne-Marie sabe quién es, no es cualquier director, «es el maestro. Ese hombre es una leyenda y Tchaikovski con él».

Pero la otra le indica que lleva 30 años sin dirigir. Anne-Marie no le escucha y le pide que llame para aceptar las condiciones que sean. Por lo que Guylène no tiene otro remedio que llamar y confirmar su participación. La elección de Anne-Marie encierra un gran secreto. Las piezas van encajando, entre el humor, el melodrama y la ironía, Mihaileanu va allanando el camino hacia un sutil y hábil propósito redentor. Una valoración de lo importante que es la memoria de las dictaduras y su confrontación.

Volviendo a Moscú, Andréi extrae de una caja sin etiquetar un artículo sobre ella y CD con sus actuaciones. También la batuta rota de aquel fallido concierto... Así que, pese a lo impensable, Andréi ha logrado salirse con la suya. Ahora queda

buscar los integrantes de la orquesta que se harán pasar por el Bolshói. Y para eso, acompañado por Sacha, recorren toda la ciudad llamando a todas sus viejas amistades. Lo que es una oportunidad para mostrarnos otros aspectos de la sociedad rusa.

Lo primero que hacen es acudir donde un viejecito, Viktor, que nada más abrir la puerta se sorprende y expresa a su mujer de forma elocuente: «¡Dios mío! Rivka, mira quién está aquí. El hombre que se atrevió a mandar a la mierda al mismísimo Brezhnev¹⁴».

Les hacen pasar y el hombre les recita con su trompeta unas notas. La anciana pareja parece haber vivido encerrada, desconociendo cómo ha cambiado el mundo. Y quiere saber si en París aprecian a los judíos (imaginamos que es un emigrado francés de la SGM) (Burrin, 2004)¹⁵. Sacha le disipa sus dudas afirmando, muy exageradamente, que allí hay más sinagogas que iglesias. Incluso que los «católicos franceses se han vuelto todos laicos». La señora pregunta por Notre Dame, y Sacha sin pudor les dice que ahora la famosa catedral es «judía por fuera y católica por dentro». Tras estas explicaciones la mujer da la confirmación a Viktor para que vaya. Viktor va más lejos y señala que irá por Andréi, porque lo considera un «Justo»¹⁶, y además le acompañará su hijo Moshe, que también toca la trompeta como él. No hay duda de que la familia parece enclavada en un pasado remoto, ajena a los cambios sociales y culturales dados en Europa.

A continuación, se dirigen a una fábrica abandonada, vestigios del pasado industrial. Dentro se está grabando el doblaje de películas pornográficas, donde otro músico que buscan se halla tocando el clarinete. Esto ilustra muy bien otra faceta de la sociedad rusa como es el consumo y expansión de este mercado, frente a las restricciones existentes en los tiempos anteriores (Service, 2005, p. 390). En otro barrio, también poco cuidado y destartado, se les suman otros tres componentes, que ahora hacen de transportistas. En un mercado, fichan a dos hombres que, en su día, imaginamos, formaron parte del Bolshói y ahora venden fruta; una mujer que trabaja en un museo, un taxista, aunque no todos le dicen que sí, quieren participar.

Así, Andréi va poco a poco completando un cuadro que se ha hecho con las posiciones de la orquesta que está formando.

¹⁴ Leónidas Brezhnev (1906-1982). Estuvo al frente de la URSS desde la destitución de Jrushchov hasta su muerte. Los últimos años estuvo muy enfermo. Encarna la época de decadencia de la sociedad comunista, antesala del reformismo de Gorbachov, de ahí seguramente su utilización como referencia en el filme.

¹⁵ Pues las autoridades de la Francia de Vichy colaboraron activamente en estos años con los nazis en la persecución judía. Tal vez, por ello, este personaje tenga todavía reticencias a volver a París, ante el recuerdo de aquellos terribles hechos.

¹⁶ Se refiere a todos aquellos de confesión no hebrea que merecen toda consideración o respeto, sobre todo, destinado a honrar a todas aquellas personas que ayudaron a salvar a los judíos de la persecución nazi.

Aunque estas instantáneas no pretenden ser una radiografía social exacta, sí nos dejan patente un muestreo, con cierto aire extravagante y cómico, de la herencia mísera del fin de la URSS para muchos ciudadanos. Tal fue su impacto que, de hecho, se incrementaron el número de suicidios, de alcoholismo y desesperación. El director juega, con todo ello, en su fresca lectura, con la ironía y la exageración en las actividades que desarrollan los integrantes de la orquesta, para hacer *más digerible* una realidad sórdida y amarga, en la que tantos millones de rusos tuvieron que buscarse segundos empleos, comerciar en la calle o, incluso, trabajar en condiciones serviles. A lo que habría que añadir un sinfín de mendigos, muchos son jubilados, personas con discapacidad física, alcohólicos o madres sin hogar con niños viviendo en condiciones pésimas y sin ayuda (Matías López, 2002, pp. 173-178 y Service, 2005, pp. 352-355)¹⁷.

Siguiendo con la trama, finalmente, para acabar de completar la orquesta, acuden a un campamento de gitanos, a las afueras de Moscú, otro guiño a la cultura rusa.

Fuegos, neumáticos usados, caravanas y tiendas de campaña nos desvelan la precariedad de sus vidas. Sin embargo, esconden excelentes cualidades artísticas. Y uno de ellos, Vasili, desvela su maestría con el violín. Se enciende a tocar y eso provoca que Sacha, Andréi y el campamento gitano entero se pongan a bailar.

No parece gratuita esta escena, pues se trata de un referente muy importante de la literatura eslava, y escritores tan reputados como León Tolstói, Fiódor Dostoievski o Máximo Gorki, describían como parte de un *exotismo nacional* ruso escenas con «largas noches de borracheras en campamentos gitanos» (Service, 2005, p. 75).

Pero, a pesar de todo lo que ha logrado con tan poco, Andréi, abrumado por la responsabilidad, se halla nervioso sabiendo que se les echa el tiempo encima y todavía le falta encontrar a varios integrantes importantes para completar la orquesta. Sin embargo, Sacha le anima y le insiste en que lleva a Tchaikovski en la sangre y le reprocha que ya están hartos tanto Irina como él. Por eso, le insta a ir a París para que se *libere* de una vez. Pues la obsesión de Andréi es clara. Conseguir acabar aquel concierto que le persigue como una alargada sombra a lo largo de estos 30 años. La autocompasión se configura, así, como parte de esos rasgos de la personalidad *típicamente* rusa.

Otro aspecto muy conseguido a la hora de mostrarnos cómo es la actual sociedad rusa viene marcado en la escena en la que asisten a un convite de boda. Irina se ha encargado de llevar a mil figurantes a la boda de Genkin, un mafioso conocido. Entre los invitados se hallan Andréi y Sacha que acuden para cubrir la cuota. El contraste social entre la vida de la madura pareja, o la áspera situación de los demás componentes de la orquesta, es evidente, mientras los protagonistas

¹⁷ Donde muchos rusos acabaron suicidándose ante su desesperada situación en los años más duros de la crisis que afectaba a la población.

malviven, defenestrados por ser detractores del viejo régimen o por una economía que los lleva a ganar unos pocos rublos, otros hacen gala de una ostentación de mal gusto y practican un generoso despilfarro.

Se nos describe, en una hábil panorámica, un gran banquete nupcial, nada especial, si no fuera por la contratación de los invitados y la ambientación pseudohistórica de estilo clásico. El lugar pretende recrear un antiguo teatro romano, con su graderío, falsas columnas y fachadas de templos. En el escenario, toca un grupo musical pop. Unas jóvenes amazonas pasean a caballo, hay varias figurantes vestidas de soldados romanos que llevan a cabo la pantomima de una batalla a espada. La joven novia disfruta mientras los invitados le ofrecen sobres con dinero y varios cámaras graban, como si se tratase de un evento digno de conservarse para la posteridad. Las mesas están ricamente decoradas, con cristalería fina y candelabros y varias camareras, vestidas con motivos romanos, acompañan a los comensales a sus mesas. Entre ellos también están varios de los amigos músicos de Andréi. Todo ello nos lleva a valorar un ceremonial que contrasta y mucho con aquella mítica escena del filme *El Padrino* (1972), de Francis Ford Coppola, de la boda de Sonny Corleone. Mientras aquella es discreta e íntima, describía con puntilloso acierto los rituales tradicionales y familiares de respeto y lealtad tan italianos, en *El Concierto* es todo lo contrario, lujo, mal gusto, ostentación y violencia. Enfatizando ese lado cómico, Andréi aprovechará la ocasión para intentar fichar a algún otro músico, aunque no le hacen demasiado caso, pues creen que ha estado bebiendo... Entre tanto, harán entrada dos coches, de uno de los cuales baja Makarov, otro mafioso, con cara de pocos amigos, y sus guardaespaldas. Irina explica a los integrantes de la mesa que este está enfadado porque a su boda solo fueron 500 invitados, y no los 1.000 que ha podido reunir su rival. Desvela, por tanto, la egolatría y el talante pretencioso de esta nueva élite mafiosa. Claro que cuando las cosas no podían ir peor, hace acto de presencia Gavrilov, quien se ha colocado en la fiesta para informar a Andréi que París ya no adelanta el pago de los billetes de avión. Deben hacerlo ellos. Sacha le recrimina a Gavrilov que lo que quiere es sabotear el concierto. E Irina le lanza la idea de que consiga un sponsor entre los invitados. Pero el otro, no sin razón, les indica que estos no invierten en música sino en «comprar equipos de fútbol». Y añade, «no les interesa una mierda, no da dinero, se puede bajar gratis de Internet». Estas frases responden muy bien a la verdad, sobre la que volveremos un poco más adelante.

Sin embargo, Irina reacciona enfadada ante sus pegas y espeta al exKGB: «¡Cállate, Gavrilov y escúchame! ¡Hace 30 años, cuando hiciste tu número en pleno concierto de mi marido y lo convertiste en borracho, destrozaste su vida! ¡Y cuando nos quedamos sin nada y cuando perdimos incluso nuestros mejores amigos, no dije nada, me equivoqué! ¡O sea que ahora cierra la boca y no nos cuentes historias porque te cortaré los cojones y los pondré en un plato!». Y no solo eso, le insiste en que o encuentra un patrocinador y los lleva a París, o si algo sale mal, le recomienda

que pida *asilo político*, porque se encargará ella de que no pueda contratar extras y tendrá que acudir solo a sus manifestaciones. Y le advierte, al final, que jamás vuelva a hacer daño a Andréi.

Gavrilov se ve claramente intimidado por la filípica de Irina.

Aunque el filme no se adentra en este tema, ante la presencia de las jóvenes chicas que animan la velada, habría que indicar que la situación de la mujer en Rusia es de profunda desigualdad tanto en el hogar (con abusos y maltrato) como en la esfera pública, peores sueldos (ya venía de la época anterior) y no pocas veces, como se muestra, aparecen como meros *objetos sexuales*¹⁸. Y mientras para acallar la melancolía, los hombres se refugian en el vodka, un elemento muy recurrente en la trama, las mujeres no. «Sin las mujeres, todo el orden social se hundiría. Así ha sido siempre» (Service, 2005, p. 359).

La firmeza de Irina es un claro ejemplo de ello, mientras los hombres viven con sus *obsesiones*, son las protagonistas las que se han enfrentado mejor a la realidad.

Así mismo, como se ha podido ir viendo, el antiguo KGB ya no es aquel todopoderoso funcionario que no admitía réplica. De hecho, «en tiempos soviéticos, la sola mención del KGB o de sus antecesores infundía pavor» (Matías López, 2002, p. 112). Pero ahora, ya, no. Y la actitud de Gavrilov lo demuestra. Conserva sus viejas ínfulas de comunista irredento, aunque no puede hacer nada contra la furia de Irina. Es ficción, sin duda, pero también encarna bien el fin de su poder, sustituido, eso sí, por otros diferentes.

De nuevo, justo cuando concluye de hablar Irina, el mafioso Genkin, muy borracho, tras saludar a un ministro y a varios integrantes de la Duma, presenta en el escenario a un joven y rico empresario, lo anuncia muy significativamente como el *zar del gas* y el *rey del cobalto*, al que denomina el mejor violonchelista del planeta, Piotr Tretiakin. Pero cuando se pone a tocar la cara de interés de Andréi se disuelve en un gesto de amargor. Es un pésimo músico. En cuanto a lo señalado antes, no son casuales esos gestos de cordialidad a integrantes de las instituciones públicas, ni tampoco presentar a Tretiakin como «zar del gas y rey del cobalto», porque introduce así ese otro grupo (además del mafioso) que iba a caracterizar a la Rusia post-comunista, el surgimiento de una oligarquía empresarial¹⁹ (que iba a sustituir a la vieja *nomenklatura* soviética a la hora de controlar los resortes del poder) que hizo formidables fortunas «al calor de fraudulentos procedimientos de privatización de algunos de los segmentos más golosos de la economía pública de antaño, y en particular de los vinculados con el sector energético» (Taibo, 2017, p. 35), como es

¹⁸ La cultura machista es dominante, así en la prensa suelen aparecer mujeres desnudas e, incluso, se emitía un programa de televisión en el que la chica del tiempo se desnudaba a la par que iba anunciando la meteorología. Si bien se han constituido un partido femenino, Mujeres de Rusia, y diversas organizaciones que buscan, después de todo, alterar estos roles imperantes.

¹⁹ Como los oligarcas Román Abramóvich, Piotr Aven, Vladímir Gusinski, Mijaíl Jodorkovski, Vladímir Potanin y Anatoli Chubáís. Aunque algunos caerían en desgracia con Putin.

el caso, y que, además, hasta la llegada de Putin resultaban ser intocables (Hoffman, 2003 y Service, 2005, p. 347).

Todo ello nos muestra que la ficción es capaz de transferirnos con eficacia claramente aspectos simbólicos de la realidad a la que alude.

De hecho, si la revista Forbes, en el año 2000, no recogía ningún millonario ruso, para el año 2013 recoge 110, los cuales controlaban nada menos que el 35 por ciento de la riqueza de todo el país (Taibo, 2017, pp. 36-37)²⁰. Como expresa tan claramente Service: «Un capitalismo de la clase más primitiva se ha ensañado con Rusia: lo ricos se han hecho más ricos y los pobres más pobres y más numerosos» (Service, 2005, p. 341). Eso sí, debiéndose limitar a la esfera de lo económico y dejando clara su no injerencia en la alta política, o sufriendo, si no, las consecuencias (Claudín, 2011, p. 18).

En la misma escena, para mostrar las excentricidades de estas personas con poder o dinero, pero carentes de cultura, Genkin se pone a tocar una guitarra eléctrica animando a su amigo, y ambos producen una impresión espantosa, sobre todo, para los delicados oídos del maestro, dando un espectáculo entre patético y bochornoso.

En ese instante, llaman a Gavrilov por el móvil, que grita de forma desaforada que quiere *Le Trou Normand* para cenar, una de sus condiciones para ir a París. Pero sus gritos llevan a que Genkin y Tretiakin dejen de tocar y le miren directamente con visibles aires de enfado por su interrupción. Dos guardaespaldas se acercan donde Gavrilov con no buenas intenciones, radiografiando, así, un *nuevo miedo social*, ya no contra los antiguos servicios de seguridad, venidos a menos como él, sino contra las mafias empresariales que imponen *su autoridad* y no dudamos que de forma brutal (Gessen, 2018a, p. 158).

Enfatizando esta atmósfera decadente y ultraviolenta, no sin algo de exageración, el último mafioso en llegar, Makarov, está tan borracho que coge a la novia, igual de afectada por el alcohol, y la tira encima de una mesa para besarla imperiosamente. Eso provoca la iracunda reacción de Genkin que le estampa la guitarra en la cabeza y comienza un virulento tiroteo entre la guardia de los dos mafiosos²¹.

Por supuesto, todo esto origina un caos y un desorden tremendos. Con habilidad, se introduce un momento cómico, pues Gavrilov aprovecha para intentar convencer al multimillonario Tretiakin para que patrocine la orquesta. Y vemos a los dos gateando por el suelo mientras intentan evitar que les alcance alguno de los disparos de esa ensalada de tiros protagonizada por los dos grupos mafiosos rivales. Otro instante jocoso, completando el anterior, sucede poco después, cuando Sacha y Andréi van a la enorme mansión del magnate para cerrar el acuerdo de patrocinio de la orquesta. Se desarrolla en un enorme salón con una estrafalaria escultura.

²⁰ O lo que es lo mismo, el 0,00008 por ciento de la población.

²¹ Nada inhabitual, por otro lado (Matías López, 2002, p. 153).

Los dos amigos reciben de manos de Tretiakin un jugoso cheque que les permitirá lograr su propósito. El magnate, triunfal, le dirá a su anciana madre: «¡Ves, mama! Las clases de violonchelo han merecido la pena». Pero esta le recrimina que toca muy mal y que lo mejor que puede hacer es comprar un club de fútbol: «El PSG no está nada caro. Y compra también a Messi y ponle de atacante»²². Una frase que parece exagerada, pero no lo es tanto, pues casa muy bien con el análisis de Service: «Los rusos acaudalados alardean de sus riquezas de la forma más grosera»; y añade más adelante, reflejando muy bien al personaje, nada caricaturizado, de Genkin, que «su deseo de aparecer como miembros cultivados del mundo de las finanzas internacional no pasa de ser una broma» (Service, 2005, p. 345).

Claro que, a la salida de la mansión, Sacha y Andréi se quedan consternados cuando el millonario le pide a Andréi la partitura del concierto, porque para él va a ser todo un honor tocar en su orquesta. Un detalle que Gavrilov no se ha atrevido a confesarles, por eso no es capaz ni tan siquiera de mirar a los ojos a Sacha y Andréi. Tretiakin expresa que se siente más un artista que un empresario. Y les transmite con tremendo entusiasmo que esto «es lo más importante de mi vida». Una vez en la ambulancia, el pobre Andréi estalla expresando su desazón contra la posibilidad de que Tretiakin toque en la orquesta: «¡Yo soy músico, no voy por ahí haciendo ruido!» y, añade: «¡vamos a ser el hazmerreír de todo el mundo!».

Por eso, le pide a Sacha que dé la vuelta para devolverle el cheque. Pero este se niega, después de todo, han logrado lo que se proponían.

Ambas secuencias, tanto la de la boda del mafioso, cuyos vínculos con la política son evidentes, como esta en la mansión del estridente magnate con ínfulas de artista, encarnan ese dibujo irónico del capitalismo-mafioso que se perfiló en Rusia tras el fin de la URSS. A finales de los años 90, se estimaba que las mafias controlaban entre el 40 y el 60 por ciento de las transacciones comerciales (Taibo, 2017, p. 30).

Incluso, tal y como señala Matías López, «la frontera entre lo legal y lo criminal era difícil de trazar en la práctica, y las mafias estaban infiltradas en negocios clave» (Matías López, 2002, p. 147) en miles de empresas tanto estatales como privadas. Y, lo que es peor, tal y como se ha mostrado en el propio discurso del mafioso en el filme, «mantiene una relación estrecha con el poder político» (Matías López, 2002, p. 148).

Todo esto originado e inducido por un proceso de privatización bastante fraudulento motivado por la quiebra del modelo soviético, en el que antaño era el Estado el único dueño de los medios de producción. A la sombra de esta rauda apertura hacia un sistema de economía nace esta nueva oligarquía de magnates. Estos se

²² Este consejo de su madre se inspiraría en la figura del millonario ruso Román Abramóvich quien, con tan solo 36 años, compró un equipo inglés por 200 millones de euros (Fernández, 2003).

iban a construir grandes viviendas en el campo, como la que se ilustra en el filme, alcanzando un nivel de renta altísimo, que les llevó a tener que contratar guardaespaldas ante el temor de que secuestraran a sus hijos (para pedir suculentos rescates) e, incluso, no dudaron en contratar asesinos en los años 90 para acabar con la vida de sus rivales financieros cuando eso servía a sus propios intereses (Service, 2005, p. 343)²³.

Así y todo, cuando lo imposible se ha hecho posible, aparecen más inconvenientes para los protagonistas de la trama. Gavrilov les informa que, desgraciadamente, ninguno de los músicos tiene pasaporte ni visado y que lograr ambos supone esperar un tiempo del que no disponen para obtenerlos. Al menos, les comunica, han logrado la reserva en *Le Trou Normand*. Así que, a grandes males, grandes remedios, y acuden a Vassili, que les puede conseguir en 24 horas los pasaportes que necesitan. Eso sí, han de pagarlos. Gavrilov, todavía metido en su papel de buen comunista, le señala: «No somos millonarios, somos el pueblo». Si bien, Andréi acepta pagar sin dudar.

Los dos momentos siguientes, antes de viajar a Francia, son igual de reveladores sobre otros aspectos de esta radiografía sarcástica de Rusia.

Tras haber cerrado el acuerdo con el Châtelet, conseguido el sponsor y solventado el tema de los pasaportes, una mañana luminosa, junto al Kremlin, se reúnen confiados los diversos integrantes de la orquesta. Parece que Andréi va a lograr su sueño. Pero los autobuses que ha contratado Gavrilov que, supuestamente, les iban a llevar al aeropuerto de Moscú no llegan. Este, como sabía que podía ocurrir, les ha reunido muchas horas antes del vuelo. Así que los pobres se dirigen andando hasta allí. En la terminal, les aguarda Vassili con toda su familia preparada para entregarles los pasaportes.

La orquesta hace cola, mientras van pegando las fotografías en los mismos, recibéndolos en esta improvisada *oficina ilegal*. Vassili no desaprovecha la ocasión para ofrecerle a Viktor y a su hijo, Moshe, un visado a Marruecos o una funda de cuero. Todo para ganar dinero. Aunque cuando un policía se acerca para mirar qué está ocurriendo, rápidamente, dos fuertes gitanos le cogen por los brazos y le dirigen velados mensajes de amenaza: «¿Quieres que te haga la manicura, guapo?» o «si quieres te leo el futuro», le disuaden y el policía se aleja raudo de allí. Con sorna, se vuelve a enfatizar la falta de un poder institucional capaz de controlar la sociedad. El agente, intimidado, se retira y deja que sean los gitanos los que suplanten a la autoridad falsificando pasaportes como si aquello fuera lo más normal. Mercado negro de pasaportes, mafias, miseria social y, por supuesto, engaños... esos son los rasgos de la Rusia poscomunista.

²³ De hecho, para los jóvenes rusos una de las profesiones con mayor futuro era convertirse en asesino a sueldo.

4.2. *Pasado, presente y futuro*

La llegada a París va a significar tanto para Gavrílov como para Andréi el enfrentarse a su propio pasado. Dejan atrás una Rusia venida a menos, tal y como se ha ido desvelando, y se encuentran con aquellos sueños y ambiciones rotos por la Historia. Curiosamente, aquí, se puede encontrar un cierto paralelismo con aquellos hombres y mujeres que huyeron de la Revolución de 1917 y encontraron en la capital francesa su refugio, aunque también tuvieron otros lugares de acogida como Estados Unidos y Lejano Oriente (Pinti, 2017, pp. 195-226). A estos exiliados les encantaba ver representados «ballets de Chaikovski», recoge Figes, en la añoranza de la tierra abandonada (2006, p. 659). Pero frente a estos refugiados aristocráticos, en mayor medida, *los nuevos* son gentes que huyen de la herencia dejada atrás por la URSS.

La primera escena, a su llegada al aeropuerto, es muy ilustrativa. Jean Paul, el encargado del Châtelet para recibirles, les aguarda para guiarles a su hotel. Pero nada más abrirse las puertas de la zona de equipajes sale un grupo vocinglero y visiblemente borracho, ante la consternación de Jean Paul. Por eso, cuando, en último término, aparece el magnate Tretiakin elegante, del brazo de su bella, rubia y joven esposa, le confunde con Filipov y le entrega un ramo de flores, aunque Gavrílov interviene rápidamente para revelar el equívoco. Claro que este confunde, así mismo, a Jean-Paul con Oliver, su jefe. Y Gavrílov se enfada por no haber sido recibido de forma más oficial. Cuando Jean-Paul pregunta por la orquesta, Gavrílov cambia de tema y le expresa enfadado que están muy cansados de tanto viaje y exige que les lleven inmediatamente al hotel. Y mientras el millonario Tretiakin y su esposa se alojan en un fastuoso hotel, el Bristol, la orquesta es conducida a otro que debió ver tiempos mejores, el Paris Lumiere.

Los integrantes de la orquesta, siguiendo el patrón de antes, bajarán de forma ruidosa, entrando en tromba en recepción, exigiendo, en un caos total, todos a la vez, las llaves de sus respectivas habitaciones. Una vez instalados, los músicos exigen la mitad de los sueldos prometidos. Y cuando Jean Paul les responde que les pagará mañana, el grupo le exige furiosamente que lo haga ya, pues aquel ingenuamente cree que, como han sido invitados a cenar al restaurante *Le Trou Normand*, no necesitan el dinero. Pero ellos no atienden a razones. Así que Jean Paul tiene que llamar a su jefe para explicarle la situación: «son unos salvajes, quieren lincharme». Oliver le pide que les pague él mismo con su tarjeta. Aunque se resiste, no tiene más remedio que hacerlo. Y cuando Jean Paul se pone a repartirlo, se le abalanzan y atropelladamente, en un desorden absoluto, se lo arrebatan de las manos sin firmar ningún recibo... y salen del hotel. Andréi saldrá corriendo tras ellos, para avisarles que a la mañana siguiente tienen ensayo, aunque no parece que nadie le haya escuchado. Todo ello apunta, no solo a enfatizar más ese aire de comedia, sino un elemento emocional, como el de que los integrantes de la orquesta, por fin, se sienten

liberados de los agobios y la vida que han dejado atrás con tan pocos alicientes. Es verdad que también se remarca ese estereotipo del carácter impulsivo ruso, visceral y *revolucionario*, pero por un motivo muy sutil que servirá de marcado contraste en el momento más importante del filme: subrayar su enorme nobleza humana.

Enganchando con estas imágenes, se nos revela otro personaje del que hasta este momento conocemos muy poco, Guylène, la asistente de Anne-Marie, y que se vincula con esa memoria traumática que configura el misterio de las intenciones ocultas de Andréi de contar con Anne-Marie como solista. Cuando Andréi vuelve tras el vano intento de informales de la hora del ensayo, en la recepción le aguarda Guylène. Se conocen. E inmediatamente Guylène quiere saber si ha venido a hablar con ella (Anne-Marie). Pero él lo niega, algo dubitativo. «He venido solamente para el concierto», recalca mintiéndole. Y tras creer en las intenciones de Andréi, se marcha con mucha frialdad.

Se inserta una escena, en flash-back, de una joven Guylène, en un invierno nevado en Moscú, en el que se la ve entrar en la embajada de Francia llevando consigo un estuche de violonchelo. ¿Qué significa todo eso?

Tras el encuentro con Guylène, Sacha acudirá a la habitación de Andréi que se prepara para salir a cenar. Sacha quiere saber si está seguro de tocar la Serenata de Tchaikovski y a Prokófiev²⁴, ya que este último nunca ha sido del agrado de Andréi. Sin embargo, él tiene claro que su única intención es tocar a Tchaikovski, el concierto para violín, cerrar ese círculo que tanto le ha marcado su vida. Y mientras conversan, Sacha se fija en una caja que cree que contiene zapatos, se dirige a ella, mientras Andréi pretende infructuosamente que no la abra, pero es tarde. En su interior están recortes de prensa y los CD de Anne-Marie. Eso desvela al espectador que la idea de que ella sea la solista no es casual, pues Sacha cree equívocamente que es porque está enamorado de Anne-Marie. Andréi le hace fijarse en la edad de la joven solista, tiene 29 años: «¿Qué pasó hace 29 años?». Sacha duda, pero luego se le viene a la mente algo ocurrido en esa época. «No me digas que Anne-Marie es... ¿es ella?». «¡Sí!».

Por otra parte, el personaje de Gavrilov se desmarca de los aspectos centrales de la historia, para cumplir sus propias ambiciones ideológicas, queriendo recuperar la herencia comunista que todavía cree que existe. Se acerca solo a *Le Trou Normand*. Antaño fue un local en donde se reunía con los camaradas del partido comunista francés, situado justo enfrente de su sede. Orgulloso, mira al edificio. Pero al entrar en el local se lleva un chasco, allí no ha ido nadie y todo el interior no es como lo recuerda. En realidad, es un restaurante de comida magrebí. Le recibe el dueño del local, Ahmed, un francés alto y desgarrado con chaleco, de rasgos oscuros. Gavrilov preguntará por los demás comensales, pero no ha aparecido nadie.

²⁴ Compositor de éxito, con obras como *Pedro y el Lobo* o, incluso, realizó la banda sonora original del filme *Alexandr Névski*, de Eisenstein, y afín al Partido Comunista.

Aunque su mayor interés reside en saber si ha llegado el *camarada*²⁵ Maurice, y se le ve contrariado cuando el otro le indica que no.

Nadie se va a presentar, porque hasta Sacha y Andréi prefieren irse a comer a un McDonald antes que hacerlo con un antiguo KGB. Después de todo, hay rencoros que no pasan, a pesar de que les ha servido para organizar el viaje. A Gavrilov le toca cenar solo, entretenido con una bailarina y rodeado de todas las fuentes y la comida encargada para la orquesta. Claro que cuando Ahmed le pasa la cuenta de malos modos, el otro se niega porque le cobra todos los platos ya preparados. Gavrilov se escuda en que no puede pagarle hasta que lo haga el Châtelet, quienes han hecho la reserva. Aunque Ahmed, quien le dice que se apellida Al-Qaeda²⁶, no está para bromas y le amenaza si no lo hace.

Al escuchar su implicative apellido cambia de parecer y paga. Sale de allí con cara de pocos amigos. El guiño es sutil y elocuente, los tiempos han cambiado, se enfatiza que ya nadie tiene respeto por un viejo comunista.

La realidad es que el terrorismo yihadista es lo que, ahora, provoca temor o una reacción precavida. La Guerra Fría ha quedado muy atrás. Aunque su actitud cambia cuando se encuentra con su antiguo y viejo camarada Momo, Maurice. Entonces es cuando se aclara ese interés de Gavrilov por el antiguo restaurante; era su «antiguo cuartel general». Pero Momo le explica que lo tuvieron que vender ante el descenso de afiliados. «Pronto venderemos hasta la sede. Hay más despachos que miembros, pronto no podremos ni pagar la limpieza», concluye funesto Momo. Mientras caminan, al otro lado de la calle, Ahmed retira la tela en la que se podía leer Le Trou Normand, y deja al descubierto el verdadero nombre actual: «Chez Sidi Mortar».

Todo ello demuestra ese proceso de decadencia del peso de la izquierda comunista en la sociedad europea. No solo, en la alusión, hemos visto un comunismo ya extinto en Rusia, sino en la vieja Europa. Un proceso de cambio que, con humor negro, expresa que ha pasado de tener su epicentro en la confrontación ideológica entre el modelo occidental y soviético, a otras problemáticas como el terrorismo global. No ahonda en ello, ni se pretende, solo es el sutil reflejo de cómo el cine también recoge aspectos significativos del contexto del rodaje, y el modo en el que el humor desvela realidades nuevas.

Los dos viejos comunistas acaban en una cafetería francesa. Gavrilov, grave, le expresa a Momo sus ocultas intenciones, de ahí su regreso, y muy seriamente le dice: «Momo, hay que cambiar esto, hay que volver a poner al partido en cabeza de

²⁵ El término no es baladí ya que encarna ese lenguaje internacionalista e igualitarista comunista que, tras el fin de la URSS, comenzó a perder ya su fuerza.

²⁶ Nombre de la organización creada por Bin-Laden para impulsar la yihad, y cuyo éxito más funestamente notorio fue el atentado del 11-S contra las Torres Gemelas de Nueva York.

Francia, del mundo, dar ejemplo». Y extrae de su cartera la carpeta de su despacho. «¿Estás listo?». Gavrilov todavía tiene ese utópico sueño de impulsar la *revolución*.

Más adelante, veremos a Gavrilov en la amplia sala de conferencias de la senda del Partido Comunista con Momo. Pretende reunir a miles de simpatizantes (aunque Momo le indica que ya solo quedan 1000 afiliados), encender la chispa del movimiento proletario, como antiguamente, con miles de simpatizantes atraídos por el mensaje socialista. Gavrilov ha traído consigo la bandera estandarte del Congreso del Partido en Moscú, de 1966, como un recordatorio de las glorias pasadas. Y recuerda que lograron el 100 % de los votos: «Un pueblo unido por la misma causa». Momo le responde que no es posible olvidar algo así, ya que no se puede superar esa cifra. Pero todo es un mero espejismo, nada más, el ensueño de dos viejos que se han quedado anclados en su propio pasado, sin asumir la realidad vigente.

Paralelamente, Andréi, radiante, observa desde el escenario principal del Châtelet, contemplando con orgullo el patio de butacas y los palcos. Por fin, ha logrado parte de su sueño. Pero los únicos que han llegado son él, Sacha y el multimillonario Tretiakin. Oliver, el director, acompañado de sus ayudantes se acerca exultante para saludarle y decirle que en muy pocas horas se han vendido todas las entradas. Andréi le agradecerá la posibilidad de tocar allí. Entretanto, el pobre Jean-Paul pide a Oliver que le devuelva el dinero que tuvo que adelantar para pagar la cena de la orquesta en un restaurante ruso. Y le indica que allí comieron poco y bebieron mucho. Subrayando ese estereotipo de los rusos como grandes bebedores. E, irónicamente, aunque la culpa no es de Jean-Paul, le reconviene: «Si usted los salvó ¿dónde están? ¿Oye usted música, es un Tchaikovski inédito, Silencio para violín y orquesta?». Y el mismo Oliver se acerca enfadado a Andréi, indicándole que solo haya cuatro miembros de su orquesta presentes. Justo Gavrilov aparece, en ese instante, para justificar que lleguen tarde, apelando a que son rusos y eso es parte de su «cortesía».

Claro que, en realidad, en esta gran farsa, los integrantes de su orquesta han venido a París empujados por las perspectivas de ganarse un sustento. Viktor y su hijo Moshe están intentando vender caviar que han traído de Rusia. Pero son otros tiempos y su hijo le indica que está desfasado, que si hubiesen traído móviles chinos los habrían vendido en una hora. Aunque el padre le replica que un «judío ruso vendiendo móviles chinos» es pecado. Pero Viktor no consigue ningún trato por su caviar, que lo hay en abundancia en Francia y más barato. Así que cuando salen de otro restaurante, le reprocha a su hijo que si es tan listo por qué no ha traído los dichos móviles chinos. Y el otro le responde que ya lo ha hecho, repartiendo 50 entre los integrantes de la orquesta (con tarjetas SIM falsas), menos a Andréi, a Sacha e Iván, para que no lo sepan. Al enterarse, a Viktor se le cambia la cara y le expresa su orgullo por parecerse a él en materia de negocios. Si bien, tiene un grave problema: nadie los quiere devolver. Así que Viktor, enojado, decide llamarles. Pero todos ellos optan por no contestar. Se nos muestra dedicándose a los mismos negocios

que han dejado atrás en Moscú. Es como si todo ellos, a pesar de que están en Francia, llevasen consigo las actitudes y las estrategias de supervivencia utilizadas en Rusia. El mismo Viktor simboliza a esos vendedores ambulantes de aquellos años 90, en los que el mercado negro era tan importante, esencial y lucrativo (Service, 2000, p. 478); y al mismo tiempo el director vuelve a ironizar, con su marcada exageración, con los estereotipos (los judíos, en esta ocasión, como *hábiles* comerciantes).

En el Châtelet, aparecerán finalmente, Anne-Marie seguida de Guylène por el acceso principal del teatro. Andréi y Anne-Marie se miran sin saber muy bien qué decirse, ambos sienten admiración mutua. El momento mágico se ve roto por la entrada ruidosa y repentina de un equipo de televisión, que aparta sin recato a Anne-Marie. Tretiakin les manda colocarse junto a las otras cámaras que ha desplegado la televisión francesa. Oliver se queda desconcertado, porque no sabe lo que ocurre y llama a Jean-Paul, su ayudante, para que aclare el asunto. Sin embargo, Anne-Marie comienza a ponerse nerviosa por la ausencia de los músicos. Lo peor de todo resulta cuando Tretiakin decide mostrar sus habilidades con el violonchelo y eso hace que todos se giren hacia él al escuchar el horrible sonido que provocan sus notas. Sacha reaccionará de forma oportuna, y empezará a tocar una melodía con un candor y una dulzura tales que lleva a que Tretiakin deje de tocar, y a que Anne-Marie, maravillada por el sonido, se calme.

Cuando se interrumpe, ella le pide que continúe, porque es precioso lo que está tocando. Pero el otro de forma humilde le indica que no es el mejor de los que hay en la orquesta, que necesita ensayar mucho frente a los demás, que no lo requieren por su destreza. Es una manera de justificar, así, la ausencia de los otros. Andréi no puede más que secundar tal explicación. Y afirmar que su idea es que no haya ensayos porque eso «mata la espontaneidad». E insiste en que para él «la música es espontaneidad».

Aunque ella no está tan convencida: «¿Quiere decir que la técnica del Bolshói es tan perfecta que...?». Pero Andréi le aclara que no se trata de ser «pretencioso», que para él no es técnica sino «¡alma!» ¡espíritu!». Y justifica que los integrantes de la orquesta no hayan aparecido porque están inspirándose en la Ciudad de la Luz... Y cuando parece que ha convencido del todo a Anne-Marie, aparece Vasili con toda su familia gitana. Entran configurando un caos monumental, con la ropa y los instrumentos que se había comprometido a conseguirles. Los van colocando en sus sitios, con desorden y con algarabía, mientras Vasili le explica que no ha podido conseguir un fagot por culpa de la policía que se mete en todo. Algunas gitanas, incluso, se ponen a planchar allí mismo la ropa que han traído. Andréi se fija en el aire consternado de Anne-Marie. Y que, después de todo lo que le ha dicho Andréi sobre la espontaneidad y el alma de la música, todo parece falso, nada profesional. Sin embargo, cuando Anne-Marie quiere llamar a Oliver, Vasili coge un violín y se pone a tocar alrededor de Anne-Marie, otros dan palmas, pero tras estos acordes para llamar su atención, muestra su virtuosismo con el violín, lo cual lleva a que la

solista cambie la expresión de su semblante, entre admirada por lo que ha escuchado y sorprendida. Y quiere saber cómo ha logrado tanto virtuosismo.

La música, en ambos momentos, cuando toca Sacha y, luego, Vasili, se convierte en una gran metáfora de equilibrio y belleza, en un mundo caótico y desordenado en el que cabe identificar la ausencia de los integrantes de la orquesta, o la llegada de la familia gitana, con la *nueva Rusia* (Pomerantsev, 2017).

La aparición de la televisión rusa, que no gusta a los representantes del Châtelet, pues tienen un contrato de exclusividad con France Télévision, también es reveladora, en su valor simbólico, de las malas relaciones entre Europa y Rusia.

Oliver y sus representantes se reúnen en el despacho con Tretiakin para intentar convencerle de que retire sus cámaras. Sin embargo, para sorpresa de Oliver se encuentra con que ya ha vendido los derechos de retransmisión para toda Rusia y que el mismo presidente ruso va a verle vía satélite. Y, entonces, les advierte: «¿Quiere que le cortemos el gas a Europa Occidental?». Claro que ni el abogado ni Oliver quieren eso. Así que este se las ingenia para aludir a una cláusula del contrato en el que no son responsables de lo que ocurra si se producen «desastres naturales»... o lo que es lo mismo, que la señal de retransmisión se pierda en el espacio, en otros países... «eso es un desastre natural». No puede hacer mucho más, aunque sea un burdo intento de complacer a Tretiakin, que saben que tiene la sartén por el mango a este respecto.

El director del Châtelet no tiene más remedio que aceptar que la televisión rusa se encargue también del concierto, ante el compromiso de ver retirada a la orquesta.

La amenaza del multimillonario, en este hábil humor negro, deja entrever las connivencias entre el poder político y empresarial en Rusia, lo que Taibo denomina «política subterránea» (Taibo, 2017, p. 24). En otras palabras, refleja la influencia de esta nueva oligarquía, representante del complejo industrial-financiero, que marca las reglas de juego políticas dependiendo de sus intereses y que abarca verdaderos emporios no solo industriales, sino financieros y de control de los medios de comunicación (Service, 2005, p. 346). Y, al mismo tiempo, ironiza sobre un hecho real, la dependencia que tiene Europa del gas ruso (representa nada menos que el 40 % de las importaciones), amén de otros recursos (Taibo, 2017, 40-42). De hecho, puede que el comentario viniese inspirado en la noticia de que, en enero de 2009, Rusia cortó el gas a toda Europa para presionarla a subir los precios e impulsar un gasoducto nuevo (Bonet, 2009).

Pero, subrepticamente, nos muestra unos ciertos rasgos o clichés, como que los rusos son, despiadados, meros *chantajistas*, que presionan a otros países para alcanzar sus intereses políticos (como ha hecho el multimillonario) o ya, como en este caso, musicales. Igual que en otras secuencias se dejaba en mal lugar a los poderes institucionales rusos, mayormente subordinados a las mafias (escena de la boda) o todavía a un carácter autocrático, como es la situación del pobre Andréi

en el Bolshói de conserje, que nos desvela una caracterización negativa, vinculada a una cierta imagen rusofóbica sostenida desde Occidente. Pero es verdad que el filme no se queda ahí. También nos va a hablar del alma musical eslava, del otro yo de los rusos, encarnado en Andréi y Sacha.

Y aunque hay una mirada muy crítica, en la decepción que ha provocado este proceso de transformación de la sociedad comunista a otra capitalista, también refleja como «los rusos quieren una sociedad diferente de aquella en la que han vivido» y de ahí que se sientan atraídos por la influencia *Occidental*, aunque no dejan de respetar ni de valorar las tradiciones rusas. Y, como incide Service, a pesar de todo, es un país «que no carece de esperanza e iniciativa (...) Existe vitalidad en la Rusia del pueblo» (Service, 2005, p. 393). Aspecto que, sin duda, queda claro con el plan urdido por Andréi.

4.3. *Música, persecución judía y la última armonía*

La música como fundamento de la espiritualidad y las pasiones humanas más nobles, la pugna contra el antisemitismo (o aquellos valores de persecución contra las minorías) y la memoria liberadora (frente a los totalitarismos y su pretendido olvido) se van a convertir en los ejes fundamentales de esta última parte de la película.

La situación para Andréi y Sacha, como se ha comprobado, no puede ser más desesperada. Todo parece perdido. La mayor parte de su orquesta se halla desperdigada por París. Sus verdaderas intenciones no eran tocar, sino aprovecharse de esta circunstancia para ganar dinero: ante la necesidad virtud. La prueba es que no han asistido al ensayo y no saben ni tan siquiera cómo van a lograr ponerse en contacto con ellos. Tanto es así que Andréi, con un funesto presagio, entiende que no lo van a conseguir, incluso, encuentran a algunos tocando en el metro de París. De nuevo, todo parece abocado al fracaso, a la imposibilidad de cerrar este círculo vital. Incluso, a eso se une que en la recepción del hotel les aguarda Oliver, furioso, que le advierte a Andréi que si no aparecen dos horas antes del concierto lo cancela todo. Aunque la realidad es que Oliver está comprometido de lleno con el concierto, y si lo suspende, él mismo puede ver peligrar su trabajo porque «nunca hemos vendido tanto». Ingenuo, cree que eso es parte del carácter ruso, son como «mulos», despotrica, que hay que darles un golpecito para que reaccionen. Volviendo a enfatizar ese estereotipo de los rusos como personajes de vida desordenada y que solo responden al despotismo.

Como se vislumbra, el ritmo y la tensión no cesan, Mihaileanu maneja con agilidad e inteligencia la compleja construcción visual.

Así, la cena entre la brillante violonchelista Anne-Marie y el maestro Andréi, en un bonito restaurante parisino, transcurre por unos derroteros inesperados, que desvelan parte de las claves de la historia, aunque sin saber que todo el trauma vivido

y sufrido por Andréi se refiere a sus padres y a la repercusión que tuvo el concierto en ella. Y aunque Anne-Marie siente auténtica devoción por el maestro, al que ve un hombre consumido por la obsesión hacia el pasado y la tristeza, se despedirá de él un tanto decepcionada por esperar de ella algo que todavía no entiende.

Durante la cena, un tanto bebido, Andréi le desvela a Anne-Marie su obsesión por el Concierto de Tchaikovski, al creer que en este encontraría la «última armonía, el absoluto musical, la perfección». Y menciona a una tal «Lea Strum, brillante, extraordinaria», junto a su marido Yitzhak. Hasta que, un día, le dijeron que Brezhnev quería echar a los músicos judíos de la orquesta. Entonces, confiesa que le entró pánico, porque Lea era judía. A pesar de todo, decidieron seguir y tocar el Concierto. Aunque confiesa que actuó así no solo para defender a los judíos, sino que lo hizo por puro egoísmo, por «un sueño loco». Necesitaba «tanto a Lea como a los judíos, para lograr la armonía». Proseguirá. «12 de junio de 1980. Concierto». Y describe el marco: «Teatro Bolshói. La sala llena. Muchísima gente. Periodistas del mundo entero. Managers, colegas. Concierto. Empezamos. El milagro llegó. Lea, sublime. Su violín mágico me llevó a mí y a la orquesta hacia el cielo, muy alto. Todos volamos, nosotros junto al público, volamos hacia la última armonía...». Y acaba el embrujo de recordar el pasado, de sentir la música a su alrededor. «... Pero el concierto se paró a la mitad, no pudimos llegar a la última armonía. Brezhnev detuvo el concierto a la mitad para humillarnos ante el público. Brezhnev nos cortó las alas. Caímos desde muy alto. Después echaron a todos los judíos. Lea, Sacha, a todos...». Y, por supuesto, a él.

Anne-Marie se interesará por la suerte de Lea, por la que se siente fascinada. Y Andréi le explicará que ella y su marido cayeron en el error de conceder una entrevista en Radio Free Europa, radio americana prohibida en la URSS. «Ellos... criticaron a Brezhnev ¿sabe?». Y, por supuesto, esas palabras ya desvelan que fueron detenidos y represaliados. Este instante nos sitúa en aquella sociedad soviética tan rígida y controladora en la que la *disidencia* era perseguida con dureza, a pesar de los nuevos tiempos abiertos por Jruschov, tras el estalinismo.

No fue, en todo caso, una disidencia anticomunista sino para «defender los derechos del hombre» (Meyer, 2009, p. 422)²⁷. Pero el régimen no atendía a razones.

Cuando Sacha recoge a Andréi en el restaurante encontrará a un hombre derrotado ante la negativa de Anne-Marie de tocar. «¡Bravo Brezhnev! Has vuelto a vencer», exclamará el infeliz de Sacha. La autocompasión aflige a Andréi, ante el peso de una memoria que no es capaz de superar. Sin embargo, el filme aboga porque sí es posible hacerlo. Podemos encontrarnos con el pasado en el presente y,

²⁷ La lista de disidentes fue larga, aunque nunca tuvieron un programa político definido, solo eran críticos contra los abusos del sistema, intelectuales contestarios o personas comprometidas que criticaban la agresiva política exterior soviética. Y eso que había firmado los acuerdos de Helsinki, 3 de julio de 1973, en defensa y garantía de los derechos humanos fundamentales.

ahí, la música se va a convertir en un influjo catártico para todos ellos, para Andréi, Anne-Marie, Guylène e, incluso, los músicos de la misma orquesta, que recuperarán su valor y autoestima.

Sacha adquiere un activo papel en este instante. Muestra cómo los individuos solos nos conseguimos nada, pero que la amistad y el compromiso puede hacer mucho por las personas. Por eso, acudirá desesperado a donde Anne-Marie para convencerla de que participe, lanzándole una pregunta al aire que acabará por derribar el último muro negativo de Anne-Marie: «¿Y si al final del concierto encontrara a sus padres?». Pero las palabras de Sacha no son nada casuales, sino muy singulares e icónicas. Desvelan muy bien la imposibilidad de un olvido total y absoluto (Martínez Rodríguez, 2011, p. 90) y como la memoria emergente puede ayudar a redimir la culpa y liberar ciertos traumas. La misma Guylène, que ha pretendido mantener a Anne-Marie lejos de ese pasado, al final, se da cuenta de que necesita encontrarse con él. Le instará, en una carta a modo de despedida, a hacerlo, y le pedirá perdón por haberle mentido todos estos años. Le ha dejado, simbólicamente, la partitura de Lea, con sus anotaciones.

Y, al fin, encaja todo. Los integrantes de la orquesta diseminados por París reciben un inesperado mensaje, «vuelve, por Lea»... El pasado llama a sus puertas. Pero, cuando todo parece ordenarse, Mihaileanu pone, de nuevo, en suspenso la historia.

El verdadero director del Bolshói, Leonid Dimitrievich, de vacaciones en París con su familia, se lleva una gran sorpresa cuando ve en un cartel el anuncio de una única actuación del Bolshói en la ciudad parisina y, por supuesto, se queda perplejo e irá a impedir que nadie actúe en su nombre. Mientras, las repercusiones del concierto han sido enormes, asistiendo lo más granado de la sociedad parisina, representantes del gobierno, empresarios, con los que habla el millonario ruso.

Además, antes de dar comienzo, se produce un interesante alegato, cuando Andréi convence a Gavrilov de que no se vaya, pues su intención es acudir a la sede del Partido Comunista, donde le aguarda Momo, para relanzar el comunismo. Andréi le recriminará que, a estas alturas, eso es «ridículo» y muy alterado le dice: «no has hecho bastante discurso de mierda en Moscú». Pero el otro le replica: «He venido hasta aquí para construir un sueño, un sueño aún mayor si cabe, puedes comprender estas palabras, el gran sueño». Y Andréi le responde: «Sí, sí, lo recuerdo. Proletarios del mundo uníos los unos contra los otros». Y Gavrilov le censura que solo piense en su concierto. Es verdad, pero el motivo de Andréi es más universal, y le expresa: «Una orquesta es un mundo, Iván, un mundo, Iván, cada músico llega con un instrumento y un talento diferente, y se reúnen durante el tiempo de un concierto para tocar juntos con la esperanza de producir un sonido mágico, de hallar la armonía. Eso es el auténtico comunismo. Durante el tiempo de un concierto». A pesar de las hermosas palabras, Iván se marcha para cumplir con lo que considera que es su misión, dejando en la estacada a Andréi.

Claro que la convocatoria de comunistas en la sede del partido ha reunido a un puñado de ellos, quedando la mayoría de los bancos libres. Momo, en el atril principal, les anuncia que, por fin, Moscú ha vuelto para apoyarles en la figura de Iván y lo presenta como un «¡auténtico líder ruso!». Pero es un cuadro totalmente desangelado, e ilustra bien cómo ya no existe ese *espíritu revolucionario* al que se aferran Momo e Iván.

Justo cuando Gavrilov alcanza la calle para coger un taxi para dirigirse a la sede del Partido comunista, de otro se baja Leonid Dimitrievich muy enfadado. Capta su intención. Entonces, Iván ha tomado otra decisión para redimirse. Y haciéndose pasar por mera víctima le coge del brazo para guiarle dentro del teatro, para encerrarlo y no pueda boicotear la actuación. Esta decisión de Gavrilov puede contener una segunda lectura, aparte de ser un mecanismo para acentuar aún más el enredo y la comedia. Puesto que él, como todos los demás, ha venido a París empujado por sus motivaciones personales: reconstruir la internacional comunista. Pero, al final, claudica por algo que considera que es mucho más importante: el concierto. Un concierto que encarna no solo la voluntad de Andréi de pagar su deuda con el pasado, sino de dejar que la música hable en un lenguaje emocional y humanista que va más allá de los tiempos y las personas, unido, en cierto modo, a unos valores universales de armonía y entendimiento. La propia composición multirracial y étnica de los integrantes del elenco actoral del filme se halla compuesta por rusos, gitanos, judíos, etc., incluido el público francés que, según el director, le imprime un sello único, pues su intención es constituir un «diálogo cultural», en el que «el concierto expresa esa armonía que nace del choque de culturas»²⁸.

En el interior, la orquesta se prepara. Tretiakin imparte órdenes a los operadores de la cabina de televisión de cómo han de ir enfocadas las cámaras (dirigidas a él, por descontado). En su casa, han organizado todo un convite para amigos y conocidos, con el fin de verle tocar en directo, en una gran pantalla puesta allí para la ocasión. Su madre está muy orgullosa recibiendo a los asistentes. Este dirigismo exagerado e histriónico del millonario exigiendo la máxima atención hacia su persona, y no a la orquesta, es muy revelador, alusión del *asfixiante* control que se tiene sobre los medios de comunicación públicos (todos favorables al Kremlin, por supuesto) (Gessen, 2018a, p. 257).

En el teatro, al público se le observa perplejo porque el modo de afinar los instrumentos suena mal, descompasado. Por un lado, previo al clímax final, se crea esta especie de anticlímax. Tras tanta improvisación y el caos organizativo no puede salir nada bueno. Salen Anne-Marie y Andréi a escena. Es la hora de la verdad. Andréi cruza la mirada con Sacha quien bajando la cabeza parece confirmarle que, por fin, están allí y lo han conseguido. Pero cuando echa un vistazo a su orquesta,

²⁸ <<https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/5058/comentario.php>> [consultado el 28/04/2018].

Andréi se da cuenta de que faltan Víktor y su hijo. Y justo cuando no tiene más remedio que empezar, aparecen, provocando cierta hilaridad entre el público. Andréi, consternado, se prepara, porta la misma batuta de aquel concierto, arreglada con una cinta, cierra los ojos y agita sus manos... pero los primeros acordes comienzan a fallar. El público lo nota y un crítico de música, Laudeyrac, que odia a Tchaikovski (y que Oliver le ha presentado a Andréi antes de la función), sentado en la sala de butacas, se regodea con los fallos. Hasta Oliver se tapa la cara, percibiendo cómo la función está abocada al fracaso. Gavrilov, tras encerrar a Leonid, pide que si Dios existe, obre un milagro para que les ayude a salir bien de esto.

De pronto, todo cambia cuando interviene Anne-Marie, sus acordes con el violín provocan una honda emoción. Los mismos integrantes de la orquesta parecen, de pronto, dejarse envolver por el sonido del violín y, entonces, se obra *el milagro*, la orquesta responde, el público se deja seducir por la música y Oliver llora, hasta el mismo Gavrilov tiene que decir: «¡Dios mío! No me lo puedo creer, ¡¿existes?!» (en referencia a Dios).

Los planos se suceden y la orquesta alcanza su clímax, la última armonía... que es cuando Anne-Marie descubre la verdad de su pasado... y empujados por la magia de la música, en *off*, escuchamos a Andréi acabando de contarle la verdadera historia de sus padres sin ambages y la suerte que corrieron. Como Guylène la salvó transportándola en una funda de violonchelo. Todo eso desvela a Anne-Marie su tragedia familiar y quién es. Y Andréi continúa mientras tocan revelando el amargo destino de Lea, que murió de debilidad y de frío, en 1981, en Siberia, imaginándose esgrimiendo un violín ofreciendo el concierto de Tchaikovski y cómo su marido moriría seis meses después de pena.

Las imágenes del pasado se superponen al presente. Y Andréi se arroga la culpa de todo lo ocurrido y le confiesa que Lea era su madre. Anne-Marie sigue tañendo el violín y, al mismo tiempo, cerrando este círculo que inició su madre con su pasión por Tchaikovski. Andréi le pide perdón, algo que ella se lo concede afirmando con la cabeza.

Esta larga secuencia tan lírica lleva a que también Andréi se libere del dolor y la carga.... Así lo expresa tan sintéticamente Martínez Rodríguez: «La memoria es, al mismo tiempo, conocimiento y sentimiento» (2011, p. 47). Lo cual encaja como un guante con la fuerza que el cine nos trasmite, conocemos la historia y la sentimos.

Todos los demás implicados atraviesan el mismo proceso emocional de liberación y melancolía. Vemos a Irina, la mujer de Andréi, en su piso de Moscú, con lágrimas en los ojos, mientras escucha el concierto por la radio. También Guylène, que ha ido al teatro, llora liberada, al fondo, oculta en el patio de butacas. Y, en ese toque de humor, también se muestra en un plano a Tretiakin amordazado y atado para que no arruine el concierto, algo que provoca el estupor de su madre, cuando lo ve por televisión. Al mismo tiempo, los hijos y la mujer de Sacha, que viven en Israel, descubren a su padre en la televisión y le observan con orgullo. Oliver y Jean-

Paul, entre bastidores, se besarán empujados por el embrujo que les ha envuelto el concierto de Tchaikovski, un guiño al hecho de que este también era homosexual (Gessen, 2018a, p. 215). Un modo sutil de criticar, así mismo, la creciente cultura homófoba existente en Rusia (Service, 2005, pp. 366-367) o las posturas actuales más intransigentes de Putin contra los gays (Taibo, 2017, p. 55).

Nuevas imágenes se superponen, anticipando un futuro prometedor a la orquesta, un éxito clamoroso que les lleva a ofrecer más funciones y una gran repercusión en todos los periódicos del mundo, giras hasta Japón, CD, en los que tanto Andréi y Anne-Marie como el resto de acompañantes conforman un tándem magistral. Se burlarán de Leonid, en un aeropuerto, cuando se cruzan con él y el Bolshói. Así, Andréi viste como si fuese una estrella del rock. Aunque, en su tono exagerado, no sabemos si este anticipado devenir va a ocurrir o no de verdad, lo deja a la elección del propio espectador, pues tras estas imágenes se nos retrotrae al final del concierto. Cuando acaban, el público reacciona con una cerrada ovación y levantándose de sus asientos. Le sigue a ello las miradas radiantes que comparten todos los propios integrantes de la orquesta que denotan un orgullo identitario ruso, más allá de los nacionalismos o ideologías, gestado en su riqueza y bella cultura musical. Anne-Marie no puede contener su agitación y rompe a llorar. Se funde en un abrazo con Andréi, mientras el público les lanza rosas y los propios músicos golpean con sus instrumentos mostrando agradecidos la potencia e intensidad de ese instante, cerrando así una compleja escena²⁹.

Memoria, persecución, traumas e historia se sintetizan en este soberbio cierre. Porque, ciertamente, aunque entre los años 30 y los 50 la persecución que se hizo de la disidencia, real o imaginada, fue espantosa, no acabó con la muerte de Stalin. Los famosos Gulag y los campos de trabajo de Siberia configuran parte del imaginario que describe la Rusia del dictador georgiano (Applebaum, 2004). De hecho, solo tras 1965, «el terror de masas» (Taibo, 2000, p. 17) había desaparecido. Pero eso no quiere decir que no hubiese un vigilante y controlador aparato de seguridad que exiliaba a los intelectuales o escritores críticos con el régimen, y que mandaba a muchos de ellos a Siberia. Aunque sus condiciones de vida no eran tan draconianas como en el periodo anterior, no dejaban de ser duras (Meyer, 2009, p. 423)³⁰. Pero es verdad que esa imagen se quedó grabada en Occidente, y tras Stalin, todavía se creía que «las represalias seguían siendo tan importantes como en el pasado»

²⁹ <<https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/5058/comentario.php>> [consultado el 28/04/2018]. El mismo director cuenta cómo rodar esta escena fue una pesadilla para él preparándola plano a plano.

³⁰ Así, Andréi Amalrik, fundador del Comité de los Derechos del Hombre de Moscú, fue condenado a tres años en un campo especial; en 1974, Solzhenitsyn fue expulsado de la URSS, tras su publicación fuera de la URSS de *Archipiélago Gulag*; también se persiguió a Andréi Sajarov, padre de la bomba atómica soviética, y a otros científicos y escritores muy críticos con la situación de vida en la URSS.

(Lewin, 2006, p. 232). Aquí el director juega con el imaginario social. Y le sirve para homenajear, de forma hábil y acertada, a aquellos grupos disidentes perseguidos por el régimen soviético, tan solo por reclamar más libertad o poder pensar de un modo diferente (Lewin, 2006, pp. 204-211 y Greene, 2011, p. 85). Porque, después de todo, «lo más relevante de las experiencias del trauma y la culpa», como tan bien se ilustran en el filme, «es que no se limitan a trasladarnos un simple conocimiento, un contenido intelectual, sino que nos hacen llegar una determinada sensibilidad, una forma de percibir una realidad» (Martínez Rodríguez, 2011, pp. 49-50).

5. CONCLUSIONES

La inverosímil trama de *El Concierto*, llena de casualidades y despropósitos, exageraciones y momentos forzados para provocar hilaridad, no impide apreciar que el filme contiene buenas dosis de realidades encubiertas. La gran virtud del filme de Mihaileanu radica en su estilo desenfadado y honesto de contar experiencias humanas descarnadas con un tono dulce y esperanzador. Un acercamiento en el que la admiración por la belleza de la música y el arte ruso se entremezcla con una visión irónica y ácida de las secuelas del fin del régimen comunista en Rusia (y la utopía socialista en Europa), pero que también nos habla, después de todo, de los traumas heredados del pasado.

Los equilibrios tanto estilísticos como argumentales, de farsa y comedia al mismo tiempo, que realiza, con una representación un tanto caricaturizada y estereotipada de la sociedad rusa frente a la gravedad de la realidad cotidiana, permiten que el juego del plano y del contraplano resulte sumamente representativo de una realidad confusa e inestable, evocando, desde un desenfadado y marcado humor, la capacidad de adaptación humana, en las peores circunstancias, y el encuentro con la verdad y sus dramas.

La aparente simplicidad de algunos recursos argumentales (como que todos los músicos responden al mensaje de móvil para acudir al concierto), el uso de algunos clichés y estereotipos (como los brutos mafiosos rusos, una nueva clase de ricos vulgares y pagados de sí mismo y sin gusto artístico), o el viejo comunista aferrado al ideal perdido, se conjugan de una manera hábil y eficaz, que redundan no tanto en querer radiografiar con puntillosa veracidad la Rusia post-comunista, como en desnudar, con un agudo y pícaro sentido de la comedia y la farsa, los excesos de una sociedad que pasó de ser el *ideal comunista* al *paraíso capitalista*. El lírico enfoque, además, sirve de contraste con un marcado nacionalismo ruso que idealiza en exceso, o bien ignora ciertos capítulos de su historia que se están dando en la sociedad rusa actual, con unos elevados grados de xenofobia, homofobia y autoritarismo.

El filme trata de expresarnos que todas las sociedades tienen sus propias tragedias y que el arte y la verdad pueden ayudar a *liberarnos* como individuos, a

enfrentarnos a ellas desde el sentimiento. Mihaileanu convierte *El Concierto* en inteligente, hábil y sutil homenaje a todos aquellos que sufrieron persecución, ya no solo en la época comunista, sino incluso, a nivel universal. Y, con todo, utiliza a la música, de forma ágil y brillante, como un símbolo muy recurrente de encuentro y transgresión, de liberación, después de todo, de la rabia, frustración y dolor que hay ocultos tras ese velo de ignominia y de olvido dejado atrás por la arbitrariedad y la caprichosa voluntad de las dictaduras. En donde, entre muchas otras cuestiones, estaba proscrito el humor, el reírse de la autoridad y, por supuesto, de poner en duda ese obtuso y mayormente falso sentido de la realidad que pretendía imponer. El cine, como todo buen instrumento de análisis de la sociedad, nos muestra claramente aquí cómo se puede plantear una visión crítica de la historia y del presente (un contraanálisis) mediante un dibujo muy humano de los padecimientos y sufrimientos de personas normales y corrientes. Convirtiéndose, así, *El Concierto* en un proverbial y muy inteligente alegato humanista de liberación emocional sobre el pasado (en concreto, sobre la represión soviética) y la necesidad que tenemos de liberarnos de sus traumas para seguir encarando con garantías el presente. <

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<<https://www.filmaffinity.com/es/film154052.html>>. [Consultado el 21/11/2018].

<<http://cineuropa.org/ff.aspx?t=ffocusarticle&l=es&did=51225&tid=922>>. [Consultado el 28/04/2018].

<<https://www.lahiguera.net/cinemanía/pelicula/5058/comentario.php>>. [Consultado el 28/04/2018].

<<https://www.vertigofilms.es/pressbooks/elconcierto.pdf>>. [Consultado el 28/04/2018].

<https://www.imdb.com/title/tt1320082/awards?ref_=tt_awd>. [Consultado el 01/03/2019].

Applebaum, A. (2004). *Gulag: historia de los campos de concentración soviéticos*. Madrid: Debate.

Bayón, F. (1983, 17 de marzo). Los judíos en la URSS, una minoría perseguida. *El País* <https://elpais.com/diario/1983/03/17/internacional/416703605_850215.html>.

- Bolufer, M., Gomis, J., y Hernández, T. M. (eds.). (2015). *Historia y cine. La construcción del pasado a través de la ficción*. Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Burke, P. (2001). *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica.
- Burrin, P. (2004). *Francia bajo la ocupación nazi, 1940-1944*. Barcelona: Paidós.
- Carrère d'Encausse, H. (2001). *Rusia inacabada*. Barcelona: Salvat Contemporánea.
- Claudín, C. (2011). ¿Qué Rusia, veinte años después? *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 96, pp. 11-23.
- Cuéllar, J. M. (2010, 12 de marzo). Tchaikovski como el más bello reto. ABC <<https://www.abc.es/20100312/cultura-cine/tchaikovsky-como-bello-reto-20100312.html>>.
- Fentress, J. y Wickham, C. (2003). *Memoria social*. Madrid: Frónesis.
- Fernández, R. (2003, 3 de julio). Un magnate ruso compra el Chelsea. *El País*.
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Barcelona: Ariel.
- Figes, O. (2006). *El baile de Natacha. Una historia cultural rusa*. Barcelona: Edhasa.
- French, Ph. (2010, 18 de julio). El Concert. *The Guardian* <<https://www.theguardian.com/film/2010/jul/18/the-concert-film-review>>.
- Gessen, M. (2018a). *El futuro es Historia. Rusia y el regreso del totalitarismo*. Madrid: Turner.
- Gessen, M. (2018b). *El hombre sin rostro: el sorprendente ascenso de Vladimir Putin*. Barcelona: Debate.
- Greene, S. A. (2011). La sociedad civil rusa, veinte años después. *Revista CIDOB d'afers internacionals*, 96, pp. 81-96.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

- Hoffman, D. E. (2003). *Los oligarcas: poder y dinero en la nueva Rusia*. Barcelona: Mondadori.
- Holden, S. (2010, 29 de julio). Getting the Old Band Back Together. *New York Times*.
- Hueso Montón, A. L. y Camarero Gómez, G. (coords.). (2014). *Hacer historia con imágenes*. Madrid: Síntesis.
- Lee Myers, S. (2018). *El nuevo zar. Ascenso y reinado de Vladimir Putin*. Barcelona: Península.
- Lewin, M. (2006). *El siglo soviético*. Barcelona: Crítica.
- Masurel, C. (2009, 20 de noviembre). Le Concerte. *Artistik Rezo* <<https://www.artistikrezo.com/cinema/l-le-concert-r-de-radu-mihaileanu.html>>.
- Martínez Rodríguez, A. (2011). *La paz y la memoria*. Madrid: Catarata.
- Matías López, L. (2002). *La huella roja. Historias de la Rusia postsoviética en el cambio de milenio*. Barcelona: Península.
- Meyer, J. (2009). *Rusia y sus imperios (1894-2005)*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Ocaña, J. (2010, 10 de marzo). Carcajadas políticas *El País* <https://elpais.com/diario/2010/03/12/cine/1268348414_850215.html>.
- Pinti, A. (2017). Revolución rusa y primera oleada migratoria (1997-1930). *Studium. Revista de humanidades*, 23, pp. 195-226.
- Pomerantsev, P. (2017). *La Nueva Rusia, nada es verdad*. Barcelona: RBA.
- Rangsimaporn, P. (2009). *Russia as an aspiring great power in East Asia: perceptions and policies from Yeltsin to Putin*. Basingstoke y Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rosenstone, R. A. (2014). *La historia en el cine*. Madrid: Rialp.
- Service, R. (2000). *Historia de Rusia en el siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- Service, R. (2005). *Rusia, experimento de un pueblo: de 1991 a la actualidad*. Madrid: Siglo XXI.

Shevtsova, L. F. (2007). *Russia lost in transition: the Yeltsin and Putin legacies*. Washington: Carnegie Endowment for International Peace.

Taibo, C. (2000). *La explosión soviética*. Madrid: Espasa.

Taibo, C. (2017). *La Rusia contemporánea y el mundo*. Madrid: Catarata.



ELEMENTOS MÍTICOS Y PARADIGMAS CIENTÍFICOS. ACERCAMIENTO CRÍTICO AL MECANICISMO DE NEWTON, AL DARWINISMO Y A LA FÍSICA ASTRONÓMICA

Mythical Elements and Scientific Paradigms. Critical Approximation to the Mechanism of Newton, Darwinism and Astronomical Physics

Julio López Saco

julosa.ucv@gmail.com

Universidad Central de Venezuela. Venezuela

Fecha de recepción: 11/07/2018

Fecha de aceptación: 19/12/2018

RESUMEN: La consideración mítica, como la científica, es una manera posible de interpretar la experiencia. Cada una de ellas posee sus contenidos categóricos, principios apriorísticos y estipulaciones. El estatus paradigmático de la ciencia depende de una estructura narrativa, propia del mito, a través de la cual las investigaciones empírico-analíticas buscan persuadir. La ciencia incluye lo «mítico» en su exposición pública, mostrándose parasitaria sobre el potencial interpretativo del mito, su durabilidad y persistencia. Lo «mítico» y lo «científico» se unen, así, en la «estética» del entendimiento humano. El mito participa como una suerte de ciencia de lo abstracto que llega a ser concreto, un lenguaje simbólico usado para designar significados dentro de lo cotidiano. El conocimiento científico ni es universal ni absoluto, sino limitado y provisional. A causa de que la inducción no puede traducirse en leyes generales, y de que el conocimiento científico es un producto de las estructuras interpretativas humanas, que son, ellas mismas, variables, relativas y creativamente empleadas (desde la imaginación mítico-simbólica), las verdades de la ciencia no pueden ser inequívocamente objetivas. En este trabajo se harán, en tal sentido, unas valoraciones referidas al mecanicismo de Newton, al Darwinismo y a la Física astronómica.

Palabras clave: mito; historia; ciencia; paradigmas.

ABSTRACT: The mythical account, as the scientist, is a possible way of interpreting experience. Each of them has its categorical content, aprioristic principles and provisions. The paradigmatic

status of science depends on a structure, narrative of the myth, through which empirical-analytical investigations seek to persuade. Science includes the «mythical» in his public exposure, being parasitic on the interpretive potential of the myth, its durability and persistence. The «mythical» and «scientific» combine, «aesthetics» of human understanding. The myth is involved as a sort of science of abstraction that becomes concrete, a symbolic language used to designate meanings within everyday life. Scientific knowledge is neither universal nor absolute, but limited and provisional. Because the induction may not be translated into general laws, and that scientific knowledge is a product of human interpretive structures, which they themselves, variables, are, relating and creatively employed (from the mythical-symbolic imagination), the truths of science cannot be unambiguously objective. This work will be made, in this regard, some estimates referred to the mechanism of Newton, Darwinism and astronomical physics.

Keywords: myth; history; science; paradigms.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Entre las ciencias y el mito. Variables del proceder científico. 3. Newton, Darwin y el Universo. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Cuando el ser humano piensa o actúa, por mediación de las categorías racionales, o se comporta míticamente, está sumergido en la intersubjetividad y comparte, complementariamente, concepto e imágenes, en un mundo sacro y profano. Las ciencias, en concreto las que aquí se analizan, y el mito ofrecen, de este modo, «teorías» no medibles entre sí, sobre el mundo y la realidad en conjunto, lo que supone que son formas de pensamiento que «razonan» desde diferentes perspectivas, sobre las diversas facetas de lo real. Como ofrecen información válida, aunque variada, sobre lo mismo, ambos se conforman como estructuras ontológicas de los objetos de experiencia, ninguna mejor que la otra, sino complementarias.

Una información válida, entendemos, en el sentido de su eficacia y de que produzca algún efecto, sobre presupuestos semejantes. Ninguna por encima de la otra, diríamos, en sus respectivos contextos, y en un sentido práctico y moral, si bien dependiendo del interés o de la finalidad buscada la información de una u otra puede ser considerada mejor o peor. En tal sentido, ninguna interpretación de la realidad, mítica, histórica, filosófica, científica, posee una validez incondicional, sino que deben compartir méritos en función de las multipolaridades de aquella y del hombre.

El ser humano quiere, no se olvide, dar sentido a la existencia, y para ello debe recurrir, en función de los diversos aspectos de la verdad, a los frentes del mito y el logos, sin imposiciones reduccionistas. Una específica visión cientista y positivista del mundo (ciertamente no la única) es incompleta sin la fuerza de las imágenes míticas del hombre.

Hoy en día ya es una asunción común el hecho de que no se puede eliminar del discurso científico el componente figurativo, así como el que los mitos incorporan

ciertas formas explicativas de la realidad¹. Muchas prácticas, digamos chamánicas o de hechicería, por ejemplo, se fundamentan en observaciones empíricas minuciosas, y son capaces de predecir, con acierto, el modo de comportarse la naturaleza. Dichas observaciones no se insertan en un corpus teórico genérico porque son patrimonio de otras tradiciones culturales. Así, ciertas actividades científicas reposan sobre creencias metafísicas: la idea, la creencia de que la natura sigue un curso regular, no arbitrario, el principio de que todo efecto tiene una causa, o la inducción; esto es, el principio de uniformidad de la naturaleza. Tales principios son, en realidad, condiciones de posibilidad de la experiencia.

2. ENTRE LAS CIENCIAS Y EL MITO. VARIABLES DEL PROCEDER CIENTÍFICO

El principio de uniformidad de la naturaleza se vincula con la creencia en la causalidad (el universo está gobernado por leyes regulares, determinables e incambiables), si bien algunos piensan que hay relaciones causales que no están regidas por leyes (la explosión generadora del Universo o los estados mentales humanos que provocan nuestro accionar). En definitiva, la ciencia posee presupuestos y fundamentos no científicos². La ciencia, como el mito, debe ser considerada como una red de creencias que configura una totalidad. A partir de una concepción atomista del significado, no se podría decir, en consecuencia, que este no tiene un sentido.

Desde una configuración abstracta, el texto de matemática o de lógica necesita proyectar una historia concreta, con empleo de metáforas explicativas o a base de ejemplos del mundo real, que permita ayudarnos a intuir y visualizar; desde una historia concreta, por el contrario, el mito ayuda a que ascendamos hacia una configuración abstracta. En los dos casos, las imágenes son modelos, y en los dos se quiere mostrar algo que se encuentra más allá. Tal relación (modelos científico-matemáticos y situaciones míticas) se puede ver en lo que los propios científicos argumentan sobre la vida y sus posibilidades³. Así pues, en cualquier cultura, las ideas acerca de la forma del mundo, el sentido y origen de la vida o la historia, determinan estructuras abstractas. Es el caso del espacio, el tiempo o las formas de clasificación.

Las nociones científicas mantienen, así mismo, incorporadas ciertas fantasías, imágenes (ni objetivas ni antisépticas), ideologías, semi creencias, esperanzas,

¹ Véase Hesse & Arbib, M.A., 1987, esp. pp. 12-15 y 24, y Chaparro & Schumacher, 2003, esp. pp. 14-15, 66-69 y 77. Acerca de la discusión de los paradigmas científicos, en concreto de aquellos de las ramas que aquí tratamos, véase por ejemplo, Abdalla, 2010, esp. pp. 19-20 y ss.

² Es hora, en consecuencia, de superar el monismo metodológico por el pluralismo de métodos, que no identifica ciencia con conocimiento total. Es decir, que el conocimiento es más que la ciencia.

³ Véase Páramo, 1989, pp. 27-67; 1997, pp. 25-32.

temores, orgullos y vanidades. El aparente éxito de la ciencia se basa, en esencia, en un proceso de reducción, en tratar solamente aquello que cree poder resolver, en destacar lo que se considera relevante, y en simplificar lo más posible, enfatizando la verdad literal, en especial en las ciencias físicas⁴. Un ejemplo común sería la idea de materia, que no es exclusivamente mecanicista. Se ha hecho, desde la óptica científica, entendida como una nueva ideología, imperativa la superioridad de la forma sobre la sustancia, la precisión sobre la integridad, el método sobre la actividad.

La ciencia ha tenido primacía porque se entiende que su conocimiento ni es falso ni ilusorio y, además, tampoco es superficial o provisional. Revela realidad, mientras que las experiencias subjetivas, apariencias. Ahora bien, el conocimiento científico no es inmutable, y pueden existir hechos objetivos sobre experiencias subjetivas, además de que algunas apariencias, como las penas o los problemas mentales, pueden ser elementos destacados de los hechos que nos afectan.

Por otra parte, los grandes avances científicos, como los trabajos en ingeniería genética, particularmente la algenia (las especies vivas somos estados de un *continuum*, de forma, que, eventualmente, podemos intercambiar nuestras propiedades), implican un poderoso acto de fe, así como la aceptación de un probable destino humano que está ya presente en nuestra biología, pero cuyo control no podemos asegurar. Los conceptos que usamos en la vida cotidiana suelen ser, a menudo, ambivalentes, en respuesta a la complejidad de la vida humana, que no puede ser solamente descrita. Es lo que ocurre con términos como confianza, consentimiento y esmero, o ciertas nociones de la biología, como selección natural, adaptación y evolución (*vid infra*). La tendencia científica a la claridad y la simplificación puede limitar los contenidos y los sentidos de las cosas. Además, se suele pensar que las explicaciones mecanicistas son siempre más científicas que los conceptos referidos a los contextos específicamente humanos. La única forma autorizada de explicación, la elección deliberada, suele dejar al margen cualquier tendencia instintiva⁵. Biológicamente hablando, no obstante, ambos tipos de explicación no tienen por qué oponerse.

⁴ La visión atomístico-reductiva de la explicación de las cosas sugiere que el modo correcto de entender las complejidades globales es fragmentarlas en secciones más pequeñas, y manejables, con lo que se pierden algunos aspectos en el camino. Tal visión propone, por ejemplo, soluciones bioquímicas a ciertos problemas e inconvenientes sociales y psicológicos. En definitiva, la tecnología forma nuestro simbolismo y nuestra visión de lo real. Véase Waddington, 1941, pp. 168-171, y Midgley, 2011, esp. pp. xiv-xv de la Introducción, 3 y 44.

⁵ Algunas conductas innatas pueden evocar, incluso en los animales, intenciones conscientes. Véase Midgley, 2011, esp. pp. 203-203; Stock, 2002, esp. pp. 44-48 y ss.; y Griffin, 1984, p. 116: «It is always dangerous for biologists to assume that only one of two or more types of explanation must apply universally».

La ciencia, además, es un producto social e histórico, obra de personas, la comunidad científica, que comparten valores y prejuicios, entre ellos políticos, religiosos e ideológicos. Gustos y prejuicios, así como obsesiones y particulares cosmovisiones, pueden ser condicionantes de la labor de investigación de los científicos, impidiéndoles observar algunos fenómenos y, sobre todo, haciéndoles ver otros que parecen no corresponder a la «realidad». Así, las preferencias mítico-religiosas y estéticas de Copérnico son las que le impulsaron a formular que era el Sol, y no la Tierra, la que debería encontrarse en el centro del Universo. El ambiente cultural anti racionalista y anticausalista de la República de Weimar fue la que permitió una física cuántica negadora de principios científicos considerados axiomáticos, como el principio de identidad o la capacidad de exacta predicción⁶. En ocasiones, los criterios estéticos ayudan a formular teorías científicas o a rechazarlas. Ello supone el empleo de imágenes, implícitas o no, por parte de los científicos. En tal sentido, por ejemplo, se confió en que la teoría de la relatividad tenía que ser cierta en virtud de su elegancia.

El mito, como la ciencia, es un lenguaje y una manera de pensamiento que busca, también como la ciencia, hacer entendibles las cosas que existen y cómo estas son, de modo que se puede entender como un despliegue hacia lo conceptual que busca representar los orígenes y las transformaciones que acontecen en el mundo, mostrando realidades bajo su propia pseudo realidad.

La ciencia, al menos después de Kant, no puede establecer verdades absolutas y objetivas, debido a que ella misma es producto de estructuras mentales en sí mismas relativas, además de que su método de observación es la que produce la realidad objetiva que trata de explicar. En este sentido, el conocimiento humano, del tipo que sea, es interpretación, sin que ninguna sea definitiva y total⁷. Si bien la mentalidad occidental moderna es aún dualista, de acuerdo al modelo racional ilustrado, también goza de una participación con el mundo a través de la intuición y la imaginación. Ello significa que es reconciliable la observación empírica con la intuición espiritual.

Desde una perspectiva ontológica, la ciencia no puede, desde luego, garantizar fundamentos inquebrantables, salvo que se caiga en un eficiente dogmatismo. Si se pretende explicar la cosmovisión científica, se debe acudir a formas mítico-religiosas de la experiencia o hablar de «casualidades». El mito es también un sistema de experiencias (eso sí, numinosas, divinas, que no distinguen entre ideal y material, nombre y objeto o sujeto y objeto) y, a la par, un medio para las explicaciones y los órdenes sistemáticos (para ordenar sistemáticamente y explicar). El puesto

⁶ Véase Selleri, 1986, pp. 35-37 y ss.; Bermejo Barrera, 1994, esp. pp. 30-33; Gross, 1990, esp. pp. 21-22; Kuhn, 1979, esp. pp. 51 y ss.; y Maxwell, 1984, esp. pp. 56-59.

⁷ Sobre este asunto debe verse Tarnas, 1991, esp. pp. 359-360 y 397-399; Harpur, 2010, esp. pp. 311, y Gellner, 1975, esp. pp. 205-207.

específico de las explicaciones causales de la realidad es ocupado en el mito por una «reconducción aitológica con una reivindicación final»; esto es, las historias de los orígenes ocupan el puesto de las fundamentaciones⁸.

La aparente superioridad de la ciencia respecto al mito puede entenderse como fáctica e histórica, y no se basa en una superioridad de racionalidad concluyente, pues lo mítico, como lo científico, es punto de partida de un pensamiento empírico y argumental, aunque aquel se centra en objetos distintos de los que la ciencia trata. Aunque solo sea formalmente, el modelo «explicativo» del mito corresponde sin desentonar con el científico, con enunciados históricos, sociológicos y psicológicos fundamentales, si bien el primero reconoce la explicación por mediación de las incidencias de seres numinosos. Las condiciones míticas del mito son correspondidas por las axiomáticas de la ciencia.

Las ciencias y la racionalidad suelen ya reconocer los límites a las explicaciones; en ese punto el mito, o algo análogo al significado mítico, puede servir para ofrecer una positiva apropiación expresiva de tales limitaciones, que el mito también posee pero que no le interesa objetar. Es lo que puede estar detrás de la posible inconmensurabilidad de los paradigmas científicos, el rol creativo en la búsqueda científica, y en la relevancia de los elementos estéticos, socio-políticos e históricos en la propia practicidad de la ciencia. En cualquier modo, ni a través de las corrientes racionalistas ni de las científicas, se puede hablar de progreso en relación al mito. Tal cuestionable presunción solo ha derivado de la asunción de exclusividad por parte de los filósofos.

Como sistema, las ciencias no dejan de ser la representación de la representación, en tanto que crea ficciones funcionales deductivamente demostradas y demostrables a partir de supuestos validados en el marco del carácter arbitrario de toda sistematización. El sistema, en el mito, es un residuo desgajado de la expresión de lo que es inexpresable. Ambos, ciencias y mito, son realidades propias dentro de ese espectro que denominamos *aletheia*⁹.

La ciencia se ha mantenido al margen de la problemática del lenguaje cotidiano y de su praxis, sin que pueda, ni siquiera, responder las interrogantes que la vida destila, perdiendo con ello patrones valorativos. Esto indica que la relación entre ciencia y capacidad vital parece haberse roto. Restablecer tal vínculo exige recordar y recuperar lo tradicional olvidado, dejando entrever un pensar figurativo y pluridimensional. Es decir, hay que recuperar la conexión íntima entre pensamiento

⁸ Véase Hübner, 1984, esp. pp. 20-25; 1981, vol. 2, pp. 11-36; 1996, pp. 257-270 y ss. Algunos autores ponen en duda el paralelismo entre las experiencias científicas y míticas porque el método comprobatorio prescinde de todo contenido y entiende la conmensurabilidad como formal. Al respecto véase Kolakowski, Spaemann & Löw, (Comps.), 1986, *passim*.

⁹ La realidad de la ciencia y la razón, indiscutibles, depende, en cualquier caso, de entender que la realidad es una representación y, por ende, prácticamente una ilusión. Cf. Ayala Blanco, 2004, esp. pp. 22 y 27. Revítese también Hofstadter, 1979, *passim*.

teórico y experiencia personal, pues lo puramente racional es incapaz de captar la plenitud del sentido.

La ciencia podría verse, por consiguiente, como un mito más que el mundo proyecta: las personas viven la ciencia como un mito, pues es contemplada como un conjunto de imágenes dadas por reales y percibidas como potencias casi sobrenaturales. El armazón científico reposa y se consolida sobre ciertas simulaciones o apariencias convencionales (las partículas subatómicas, el verdadero relato mítico del Big Bang o el átomo, una apariencia, eso sí, funcional, básica para comprender el Universo o la imagen que de él se tiene y que nadie pone en duda aunque no se haya visto). En tal sentido, las realidades de héroes o dioses, como de esos átomos, el estado, o el yo psicológico, son las mismas: realidades que trascienden al ser humano pero sin las que no sería posible la inmanencia. Entonces, se puede decir, que el mito es la vida misma (si explica algo lo hace porque es eso que explica), y una realidad creada y vitalmente sentida¹⁰.

La ciencia funciona como un sistema universal y generalmente válido, pero en su accionar hay un simbolismo. Fuera del mismo se encuentra en mundo de lo misterioso. Los hechos se relacionan entre sí, se conectan, pero es menester saber con qué imágenes y esquemas tales conexiones se establecen. Así pues, además del mundo formal, que pretende ser el único científico en verdad y real, existe un ámbito anterior a las conexiones lógicas, inexpresable y, naturalmente, científicamente inalcanzable¹¹. No nos engañemos entonces: hay dos saberes, uno racional, que solo puede captar y expresar lo general, difícilmente lo individual y concreto, y otro mítico-simbólico, metafísico, raíz en la que se fundamenta la realidad del individuo¹².

En realidad, mito y ciencia están más cerca de lo que parece. Lo mítico puede convertirse en ciencia, como el creacionismo y su diseño inteligente, mientras que la ciencia (en este caso el evolucionismo para seguir con el mismo ejemplo), se encuentra teñido de aspectos mitificantes. Mientras en el primer caso se intenta conferirle sentido a la vida humana, en el segundo se pretende explicar el ámbito físico del hombre en el mundo. En cierto modo, ciencia y mito comparten la inferencia y la observación como mecanismos de expresión y metodológicos. Algunas teorías científicas permanecen como mitos, esto es, como teorías que, como los mitos, no pueden ser probadas, solamente desaprobadas, permaneciendo esencialmente inciertas e hipotéticas. Existen, lo advertía K. Popper¹³, mitos científicos y religiosos,

¹⁰ Véase Losev, 1998, pp. 15-18 y ss.

¹¹ Es una obligación en este punto revisar Wittgenstein, 1987, esp. pp.16-38 y ss. Véase también, Grassi, 2003, esp. pp. 11-13.

¹² Véase al respecto, Aristóteles, *Tratados de Lógica (Órganon)*, 2 vols., edit. Gredos, Madrid, 1988, especialmente, en el vol. II, 72a 25-72a 27 y ss., 72a 37 y ss.

¹³ Popper, 1974, pp. 126-127 y ss. Véase también, Rodin, 1957, esp. pp. 382-384, y Segal, 2004, p. 34.

ambos dogmáticos en un momento dado, aunque los primeros suelen someterse a cuestionamiento. Por otro lado, muchos han sido los intentos de reinterpretar científicamente mitos, como el episodio del arca de Noé o de las plagas de Egipto, convirtiéndose casi en propuestas científicas indiscutibles y casi paradigmáticas.

Al igual que el mito narra gestas, la ciencia relata historias, cuentos dichos de múltiples maneras, a veces contraponiéndose, pero siempre entrelazados en imágenes. En tal sentido, las partículas elementales y la naturaleza de dioses y héroes es la misma; esto, es, imágenes de lo irrepresentable. Debe recordarse, en modo ejemplar, que el concepto de límite se perfila como una ficción de la que depende el ámbito de la representación, que los números irracionales son una verdadera aproximación a un límite no alcanzable, que tiempos imaginarios derivan de precisas ecuaciones matemáticas¹⁴. En fin, que en la ciencia todo se reduce a conjeturas y refutaciones, y las teorías comparten el estatuto mítico al ser imágenes que están y van más allá de su demostración y comprobación.

Las ciencias, entonces, no son monolíticas, sino que actúan como un modo de monolitismo que tiende a anular cualquier posibilidad, remota o no, de verdades transculturales¹⁵ (y de carácter moral y mental humano universal), noción que tiende a ser despreciada en el espectro de la cultura occidental, entendida como fuerza global irrefrenable y despiadada que borra todo aquello que se le interponga. La ciencia, en el nivel epistémico y metodológico de la abstracción, intenta ocultar el nivel metafísico y ontológico de la realidad, sin éxito, llevando a cabo, en muchas ocasiones, abstracciones e invenciones metodológicas prácticamente «ficciones» a partir de la imaginación lógica. En el pensamiento científico es habitual la tendencia a descartar las narraciones milagrosas, sobrenaturales, aunque a aceptar mitos seculares, y estereotipados, como los vinculados a las superioridades implícitas de las propias ciencias, o biológico-raciales.

La existencia, entendemos, es indefinidamente plural, y existen muchas clases y maneras de existir; esto es, las cosas existen de variados modos. La verdad es algo social, y está basada en el consenso entre los co-participantes en una objetividad de perspectivas. Está limitada, eso sí, por el contexto al que pertenece, siendo este transitorio, fugaz, efímero. El conocimiento científico y las verdades científicas no dejan de ser irrevocablemente hipotéticas: la verdad o verdades de una hipótesis es una verdad potencial o condicional (como una conjetura). Por otro lado, el método científico de investigación de la naturaleza suele ser limitado en el rango de aplicabilidad. No obstante, escribir una novela, viajar, contemplar el cielo o enamorarse,

¹⁴ Véase Zellini, 1991, pp. 50-51, y Paniker, 1961, esp. pp. 208-209.

¹⁵ Para etnólogos y folcloristas el valor positivo del mito reside en que registra la historia cultural del hombre y señala modelos de pensamiento, de motivación y de conducta transculturales. Véase, por ejemplo, Bidney, 1971, pp. 3-24, esp. p. 22; 1953, pp. 325-326 y 694-695; y Schrempf & Hansen, 2002, esp. pp. 49 y 51.

no dejan de ser, de algún modo, aspectos sociales que incluyen, también de cierta manera, manipulación, observación y aplicación, y parecen proporcionar «hipótesis» también probadas o probables.

3. NEWTON, DARWIN Y EL UNIVERSO

La ciencia moderna mantuvo algunos de sus basamentos, de modo implícito, en la fundamental jerarquía de la realidad platónica, según la cual una naturaleza material diversa y cambiante, se veía obediente a leyes y principios que trascendían los fenómenos que esas leyes gobernaban. La ciencia posee, no obstante, sus propios mitos en forma de paradigmas, que determinan lo que es y lo que no es reconocido como un hecho, como es el caso de la noción del mundo mecánico newtoniano, que fue invalidado con el advenimiento de la física cuántica, el darwinismo, aún dominante en biología, en tanto descalificado a través de la teoría del diseño inteligente, y el principio copernicano, cuyas insuperables dificultades en relación a la formación de estrellas y galaxias lo instalan en el reino de lo mítico.

La ciencia moderna (recuérdese, Bacon, Descartes, Newton, Darwin, Comte), crea herramientas para sojuzgar a la naturaleza, para superar la resistencia del mundo ante la pretensión humana de poder. De un modo general, sin embargo, mitos y teorías (fundamentos lingüísticos de los modelos), no dejan de ser, formalmente, lo mismo. Ambos son explicaciones con un grupo limitado de datos, y son «mitos» acerca de nuestro sitio en el mundo. Aunque las teorías científicas se corroboran, incluyéndose en un mecanismo, dejando de parecer mitos, tal proceso no es diferente al de la conformación de rituales que incluyen implícitamente mitos. Con la ciencia moderna, las antiguas creencias explícitas fueron sustituidas por otras que, o no lo parecían, o se conservaron, pero inconscientemente; «creencias» como las mencionadas gravitación universal o la selección natural¹⁶.

El mundo mecanicista newtoniano señalaba que lo que existe es materia desnuda, partes de la cual interactúan a través de fuerzas de atracción o repulsión, de modo que el movimiento del conjunto es determinado por la disposición de las partes. Este concepto de materia desnuda es la noción de res extensa cartesiana. Sin embargo, todas las cualidades son subjetivas y, en consecuencia, los objetos externos no son de hecho percibidos en realidad. Tal concepto ha sido degradado al estatus de abstracción¹⁷. A pesar de su invalidez filosófica, el éxito del paradigma

¹⁶ Aunque se pueden ofrecer pruebas de las creencias evolutivas a través de documentos del pasado, fósiles o experimentos de campo y en el laboratorio, no se hace más que exhibir nuestros criterios particulares de credibilidad. Véase sobre este tema, Salthe, 1993, pp. 95-116, esp. pp. 97-98 y 102-103; Davis, 1965, esp. pp. 19-23; y Campbell, 1921, esp. pp. 52-55.

¹⁷ Véase al respecto, Smith, 2010, esp. pp. 3-4.

newtoniano ha sido notable hasta que su invencibilidad fue derrotada por la mecánica cuántica, que señala que el conjunto, el todo, no es de hecho reducible a sus partes, siendo ellas finitas o infinitesimales. No es posible, en términos generales, predecir el exacto valor de algo observable; esto es, la noción de «probabilidad» se instala de modo totalmente «sugerente».

El concepto de gravedad newtoniano fue elaborado, no se olvide, a partir de los estudios hechos sobre las simpatías y antipatías de la filosofía hermética y de la alquimia. Newton, de hecho, integra la filosofía mecanicista y la tradición y sabiduría secreta pitagórica.

El darwinismo, por su parte, no es en verdad una teoría científica, sino un postulado ideológico: Darwin concibió la evolución como un proceso gradual que incluía formas intermedias incontables que todavía deben ser halladas. La idea de que la naturaleza produce pequeñas mutaciones que pasan, vía genética es, de hecho, una tautología, vacía de contenido científico. La precisión de las estructuras moleculares anuncia muchos problemas al concepto darwiniano de la evolución¹⁸. La teoría del diseño inteligente, una disciplina matemática, concluye que ningún proceso compuesto de elección o azar y necesidad, puede dar lugar a una complejidad irreducible, lo que descalifica la visión darwiniana. La selección natural y el darwinismo han conformado un nexo de mitos asociados, creencias que intentan explicar quiénes somos, qué hacemos en el planeta y de dónde procedemos. Las características de los mitos (funcionalmente completos, susceptibilidad de ser totalmente dramatizados y descriptibles en detalles sutiles), se observan en las creencias darwinianas. La teoría de la selección natural, como otras, posee, en consecuencia, una estructura general semejante a la de un mito.

De la selección natural, en el marco del darwinismo, se llegó a hacer un principio trascendental. Se conformó como la fuente primaria de la moralidad y el progreso humano, en actitud cercana a la de una nueva religiosidad (particularmente el humanismo evolutivo) y a peligrosos ideales del tipo del darwinismo Político. Uno de sus presupuestos, esencialmente la aparente uniformidad de la selección natural, puede modificarse (por la deriva y la neutralidad) y afectar los cambios evolutivos, que se hacen así más o menos impredecibles¹⁹. La teoría de la evolución no puede explicar detalles sobre nuestro origen como humanos ni sobre muchas de nuestras presentes peculiaridades.

¹⁸ Sobre este tema deben revisarse Behe, 1996, esp. pp. 70-75; Johnson, 1996, esp. pp. 48-51 y ss.; Smith, 2010, esp. pp. 8-13 y ss.; y Stewart, 1989, esp. pp. 12-30.

¹⁹ En el deseo de seguridad plena puede radicar, en parte, la toma de posiciones oficiales, canónicas y hasta dogmáticas, frente el mito, de algunas premisas de la primera filosofía, de la historia y de la ciencia. El pasado, muerto y finiquitado, no puede ser alterado, mientras que el presente es pesadoso y el futuro oscuro, informe, misterioso y, por ende, tenebroso. Véase al respecto, Elton, 1969, esp. pp. 78-79; Barnett, 2000, esp. pp. 52, 55 y 86, y Salthe, 1993, esp. pp. 96-97.

El naturalismo biológico, por su lado, que hace firmes comparaciones con el mundo animal, traspasándolas a la biología humana y sirviendo como modelo explicativo de nuestra conducta moral y de nuestros comportamientos sociales (incluyendo la violencia antisocial), se presenta como un producto científico, aunque muchos de sus presupuestos se fundamentan en la tradición de los bestiarios medievales. La suposición de que biológica y evolutivamente el ser humano está forzado, instintivamente, como parece mostrar la conducta de ciertos animales, especialmente primates, a desplegar ciertos comportamientos, no deja de ser una mítica suposición engalanada de científicismo. La historia de la prehistoria de la humanidad está repleta de melodramas, con trogloditas luchando entre sí, con otros grupos, o por sus «mujeres», debido a un condicionante instintivo, genético, propio de la naturaleza animal y, por tanto, también humana.

El actual concepto de Universo, de indudable interés científico, no carece de concepciones seminales (que Einstein denominó como libres creaciones del espíritu humano), cuyas implicaciones filosóficas no son reconocidas en el proceso científico. Como medio de conocimiento, en tal sentido, la ciencia no es autónoma, salvo en ámbito de lo pragmático. El Universo físico no es una realidad descubierta, sino construida, a través del *modus operandi* de la física, que es una estructura matemática definida en términos operativos²⁰. Además de su significación operativa, el formalismo matemático tiene también una significación ontológica.

La más moderna física señala que creamos nuestra realidad al medirla, incluso la mecánica cuántica, tan posibilista. Sin embargo, el hecho de no medir tales posibilidades no significa, necesariamente, la inexistencia de tales realidades, aunque «existan» cuando se materializan en sus mediciones. El famoso teorema matemático de J.S. Bell, de la interconectividad de todas las cosas, demuestra que las polaridades contrastantes responden a una unidad sustancial, sin que se pueda explicar la reversión de polaridades de las partículas cuando se alejan entre sí²¹. El Universo físico, el concebido por los físicos, no se puede separar de las intervenciones

²⁰ Ciertos axiomas matemáticos como el que afirma que la línea recta es la distancia más corta entre dos puntos o que las paralelas nunca se encuentran, no son proposiciones probadas, sino dadas de modo auto evidente. Es necesario iniciar un sistema lógico-matemático con algo que no está probado. De tal manera, la matemática, como la ciencia en general, es un producto, en crecimiento continuo, de razón e intuición humanas. La intuición matemática está presente para «adivinar» relaciones y armonías escondidas, como les ha ocurrido a muchos matemáticos. No obstante, la ciencia en la sociedad moderna es algo semejante a una institución, en la que predomina cada vez más la privatización de la innovación como propiedad intelectual. En tal sentido, la «ciencia» puede llegar a ser, como las religiones, un conjunto de instituciones y rituales más o menos fosilizados. Véase O' Hear, 1989, pp. 78-84 y Barnett, 2000, esp. p. 162.

²¹ Sobre estos apuntes debe revisarse Fuller, 1997, esp. pp. 7-8. Acerca de la complejidad de las interrelaciones entre los distintos elementos del mundo, y sobre el probabilismo de la física cuántica, son relevantes Fernández Rañada, 2009, esp. pp. 99-107, y concretamente, p. 104, así como Valverde, 1980, pp. 35-46 y ss.

efectuadas por los propios físicos, lo que implica que tratan con un Universo participatorio. La ruptura de un sistema físico en partes se produce por una intervención empírica por la que las partes se especifican. Porque la medida de algo observable tiene un efecto no controlable sobre el conjunto, es por ello por lo que el sistema no puede concebirse como una suma de partes bien definidas. Así, la noción de mecanismo universal de Galileo, confirmada por los descubrimientos de Newton y de sus sucesores, parece ya insostenible.

Las leyes de la física, en sus niveles subatómico y molecular y orgánico, parecen exigir una unidad óptica del Universo y un planteamiento monista de lo existente, una suerte de visión holística semejante a la dimensión ontosimbólica de lo mítico²². La causación universal incluye acontecimientos azarosos, sucesos probabilísticos y causalidades imprevisibles que no pueden obviarse.

Pareciera posible aprehender el Universo de forma biológica, en función de la idea de que nuestro cerebro interpreta los datos que le suministran nuestros receptores sensoriales para elaborar un modelo del mundo. La idea de modelo es adaptada de la física cuántica, la que supone que un sistema (mundo) no tiene una sola versión, sino muchas, una verdadera trama de patrones estructurales y explicativos. Uno de los modelos explicativos sería, en tal sentido, la imaginación mítico-fantásica.

4. CONCLUSIÓN

Si bien los mitos plantean el Universo en términos de flujos de energía vital, también la física más actual habla del Cosmos en términos paralelos y semejantes (flujos de ondas, cuerdas vibratorias, por ejemplo). Tanto ciencia como mitología se basan en, podría decirse, postulados y supuestos (materialismo y objetivismo realista la primera, y animismo o pansiquismo²³ y subjetivismo la segunda), que pueden concebirse como complementarios: la ciencia «resuelve» problemas corporales, y los mitos solucionan o disuelven aquellos inconvenientes psicológicos del alma humana.

El conocimiento científico, por lo tanto, ni es universal ni absoluto, sino con limitaciones y provisional. A causa de que la inducción no puede traducirse en leyes generales, y a causa de que el conocimiento científico es un producto de las estructuras interpretativas humanas, que son, ellas mismas, variables, relativas y

²² Sobre esto es pertinente la lectura de Puente Ojea, 2007, esp. pp. 17 y 258.

²³ Véase Laszlo, 1977, esp. pp. 15-18 y ss. También puede revisarse Coca (ed.), 2008, esp. p. 42. Cuando hablamos de animismo se implica que el mundo no es mecánico, sino animado de espíritus o genios, energías psíquicas y fuerzas de carácter subjetivo, lo que supone establecer una visión de conjunto en la que todo se enlaza.

creativamente empleadas (desde la imaginación mítico-simbólica), las verdades de la ciencia no pueden ser, en consecuencia, inequívocamente objetivas. Estas particularidades validan la tesis kantiana de que la naturaleza descrita por la física no es la naturaleza misma sino la relación del hombre con la naturaleza; por tanto, la naturaleza expuesta a las formas de cuestionar del propio ser humano.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdalla, M. (2010). *La crisis latente del darwinismo*. Murcia: Cauac/Crimentales.
- Aristóteles (1988). *Tratados de Lógica (Órganon)*. 2 vols. Madrid: Gredos.
- Ayala Blanco, L. A. (2004). *El silencio de los dioses*. México, D. F.: Sexto Piso.
- Barnett, A. (2000). *Science. Myth or Magic?* St. Leonards: Allen & Unwin.
- Behe, M. (1996). *Darwin's Black Box*. Nueva York: The Free Press.
- Bermejo Barrera, J. C. (1994). *Entre Historia y Filosofía*. Madrid: Akal.
- Bidney, D. (1953). *Theoretical Anthropology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Bidney, D. (1971). Myth, Symbolism, and Truth. En T. A. Sebeok (ed.), *Myth: A Symposium* (pp. 3-24). Bloomington: Indiana University Press.
- Campbell, J. (1921). *What is science?* Londres: Methuen.
- Chaparro, A. & Schumacher, Ch. (2003). *Racionalidad y discurso mítico*. Bogotá: UR edic.
- Coca, J. R. (ed.) (2008). *Las posibilidades de lo imaginario*. Barcelona: edit. del Serbal.
- Davis, M. (1965). *The undecidable*. Nueva York: Raven Press.
- Elton G. R. (1969). *The Practice of History*. Londres: Fontana.
- Fernández Rañada, A. (2009). *Los científicos y Dios*. Madrid: Trotta.
- Fuller, S. (1997). *Science*. Chicago: Open University Press.

- Gellner, E. (1975). *The Legitimation of Belief*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grassi, E. (2003). *El poder de la fantasía. Observaciones sobre la historia del pensamiento occidental*. Barcelona: Anthropos.
- Griffin, D. (1984). *Animal Thinking*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gross, A. G. (1990). *The Rhetoric of Science*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Harpur, P. (2010). *El fuego secreto de los filósofos*. Girona: Atalanta.
- Hesse, M. & Arbib, M. A. (1987). *The Construction of Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hofstadter, D. R. (1979). *Godel, Escher, Bach: an eternal golden braid*. Nueva York: Basic Books.
- Hübner, K. (1981). Wie irrational sind Mythen und Götter. En H. P. Duerr (comp.), *Der Wissenschaftler und das Irrationale*, 2 vols. (vol. 2, pp. 11-36). Frankfurt: W. Kolhammer GmbH.
- Hübner, K. (1984). *Warum gibt es ein wissenschaftliches Zeitalter*. Hamburg: Männerschwarm.
- Hübner, K. (1996). *La verdad del mito*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Johnson, P. (1996). *Darwin On Trial*. Intervarsity Press: Downers Grove, Illinois.
- Kolakowski, P., Spaemann, R. & Löw, R. (comps.). (1986). *Moderne oder Postmoderne zur Signatur des gegen wärtigen Zeitalters*. Weinheim: Wiley-VCH.
- Kuhn, T. S. (1979). *La función del dogma en la investigación científica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Laszlo, E. (1977). *El Cosmos creativo*. Barcelona: Kairós.
- Losev, A. F. (1998). *Dialéctica del mito*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

- Maxwell, N. (1984). *From Knowledge to Wisdom. A Revolution in the Aims and Methods of Science*. Londres: Blackwell Publs.
- Midgley, M. (2011). *The Myths We Live By*. Londres: Routledge.
- O' Hear, A. (1989). *Introduction to the Philosophy of Science*. Oxford: Clarendon Press.
- Paniker, R. (1961). *Ontonomía de la ciencia*. Madrid: Gredos.
- Páramo, G. (1989). Lógica de los mitos: Lógica paraconsistente. Una alternativa en la discusión sobre la lógica de los mitos. *Ideas y Valores, 79*, pp. 27-67.
- Páramo, G. (1997). Relación explorable e investigable entre mitos y matemáticas. Bogotá: *IV Congreso de Investigación. Pontificia Universidad Javeriana*, tomo I, pp. 25-32.
- Popper, K. (1974). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. Londres: Routledge & Kegan, P.
- Puente Ojea, G. (2007). *Vivir en la realidad. Sobre mitos, dogmas e ideologías*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodin, P. (1957). *Primitive man as Philosopher*. Nueva York: Dover.
- Salthe, S. M. (1993). La ciencia como base de una nueva comprensión de lo mitológico. *Ponencia del X Seminario Internacional de Estudios Filosóficos*, titulado «La Biología entre la Mitología y la Filosofía», CEFPSULT, 1991, revista *Ludus Vitalis, 1(1)*, pp. 95-116.
- Schrempp, G. & Hansen, W. (2002). *Myth. A New Symposium*. Bloomington: Indiana University Press.
- Segal, R. A. (2004). *Myth. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Selleri, F. (1986). *El debate de la teoría cuántica*. Madrid: Alianza.
- Smith, W. (2010). *Science & Myth. What We Are Never Told*. San Rafael: Angelica Press / Sophia Perennis.

- Stewart, R. C. (1989). *Shattering the Sacred Myths*. Nueva York: Evolutionary Metaphysics.
- Stock, G. (2002). *Redesigning Humans*. Londres: Profile Books.
- Tarnas, R. (1991). *The Passion of the Western Mind*. Nueva York: Ballantine Books-Random House. (Trad. Esp. 2016. *La pasión de la mente occidental*. Girona: Atalanta).
- Valverde, J. M. (1980). *Vida y muerte de las ideas: pequeña historia del pensamiento occidental*. Barcelona: Planeta.
- Waddington, C. H. (1941). *The Scientific Attitude*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus Lógico-philosophicus*. Madrid: Alianza.
- Zellini, P. (1991). *Breve historia del infinito*. Madrid: Siruela.

NORMAS PARA AUTORES/AS

* El principal objetivo de *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* es publicar trabajos de investigación, estudios y ensayos científicos con tema histórico, en cualquier espacio y tiempo, rama y vertiente, forma o modo.

* Solo se admitirán trabajos originales, inéditos, que no hayan sido publicados previamente, ni presentados a otra revista.

* Se pueden presentar las siguientes colaboraciones, siempre originales e inéditas: estudios, investigaciones y ensayos científicos.

* Se admiten originales en los siguientes idiomas: español, inglés, portugués, italiano y francés.

* La extensión de los **estudios, ensayos científicos e investigaciones** no pasará de las 20.000 palabras.

* Los estudios, ensayos e investigaciones deberán ir acompañados de:

- Título en el idioma original y en inglés. En caso de ser esta última la lengua original, se acompañará del mismo en español.
- El título deberá ser representativo del contenido del trabajo, claro y lo más preciso posible. No debe superar, en ningún caso, los 150 caracteres (espacios incluidos).
- Un resumen en el idioma original y en inglés, cuya extensión oscile entre 200 y 250 palabras, que contendrá, al menos, la siguiente información: objetivos, método, fuentes/muestra, conclusión más relevante.
- De cuatro a seis palabras clave, tanto en el idioma original como en inglés, definitorias del contenido del trabajo. Para lo cual se recomienda utilizar el [Tesauro de la UNESCO / UNESCO Thesaurus](#).

* Las colaboraciones se enviarán a través del apartado **Envíos online** o de la siguiente dirección de correo electrónico: redacción@elfuturodelpasado.com

* Los editores y el consejo editorial, en primera instancia, revisarán las colaboraciones enviadas a las secciones Monográfico y Estudios y, luego, las someterán a una evaluación externa, siguiendo la **Política de revisión por pares**. La decisión se comunicará a los colaboradores proponiendo, si es el caso, las oportunas modificaciones en el plazo máximo de 180 días. Los originales aceptados se publicarán en el primer volumen con disponibilidad de páginas. Los editores se reservan el derecho de publicación.

* Todas las colaboraciones deberán ser presentadas en fuente Times New Roman, peso del cuerpo 12 puntos, interlineado sencillo y páginas numeradas.

* Las referencias, bibliografía y notas se adecuarán a las normas de estilo de la [APA \(Publication Manual of the American Psychological Association](#). 6ª ed., 2010, ISBN: 9781433805592).

- **Artículo de revista**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de la publicación, volumen(número)*, pp.-pp. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Artículo de prensa**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*.

- **Libro**

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. doi: xxxxxxxxxxxx.

Apellidos, A. A. (Ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Capítulo de libro**

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellidos (Ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Organizaciones y documentos**

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial.

- **Tesis**

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización.

- **Archivos y bibliotecas**

Abreviatura utilizada para referirse al archivo o biblioteca. *Nombre completo del archivo o biblioteca*. Ciudad, País. Legajo/Caja/Carpeta y cualesquiera otras referencias que identifiquen el documento

- **Referencias en línea**

Artículo de revista

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año). Título del artículo. *Título de*

la publicación, volumen(número), pp.-pp. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Artículo de prensa

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B., Apellidos, C. C. (Año, fecha). Título del artículo. *Título de la publicación*. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>

Libro

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

Apellidos, A. A. (ed.). (Año). *Título*. Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Capítulo de libro

Apellidos, A. A., Apellidos, B. B. (Año). Título del capítulo o la entrada. En A. A. Apellidos (ed.), *Título del libro* (pp. xx-xx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizaciones y documentos

Apellidos, A. A. // Organización (Año). *Título*. (Informe Núm. xxx). Ciudad: Editorial. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

Tesis

Apellidos, A. A. (Año). *Título*. (Tesis inédita de maestría o doctorado). Nombre de la institución, Localización. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>.

* Para las citas en texto se respetarán las siguientes normas:

- Si la oración incluye el apellido/s del autor, solo se escribirá la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si no se incluye el apellido/s del autor, se escribirá el apellido del autor/es y la fecha entre paréntesis, seguida de la página/s referida/s.
- Si la obra tiene más de dos autores, solo se citará la primera vez con todos los apellidos. En las siguientes ocasiones, solo se escribirá el apellido/s del primer autor, seguido de *et al.*
- Las citas textuales irán entre comillas. Aquellas cuya extensión sea de cinco o más líneas, se indicarán del mismo modo, pero en párrafo aparte, sangrado y con un cuerpo de letra de 10 puntos.

* Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato *.jpg con una resolución de 300 píxeles por pulgada, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02.jpg, o gráfico01.jpg.

* Los autores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar, puesto de trabajo y breve reseña del *Curriculum Vitae* (entre 200 y 300 palabras).

* Los autores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos publicados.

* *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito.

* *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* cuenta con el software **Plagium™** para analizar los manuscritos en busca de materiales y trabajos no originales. Los autores, al enviar los originales a *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia*, están aceptando que sus contribuciones sean analizadas mediante el mencionado software durante los procesos de evaluación por pares y edición de la revista. Adviértase que los artículos de los autores que no se adhieran a estas condiciones serán automáticamente rechazados.

AUTHOR GUIDELINES

* The main aim of *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* is publishing pieces of research, studies and scientific essays related to History, whatever their time, place, field of study, style or manner.

* Only original unpublished articles will be admitted, not even appearing on other scientific journals.

* The following original unpublished collaborations will be also admitted: studies, pieces of research and scientific essays.

* Articles in Spanish, English, Portuguese, Italian and French will be accepted.

* The length of studies, scientific essays and pieces of research will not exceed 20.000 words.

* Studies, essays and pieces of research will include:

- The title in both their original language and English. In case the latter is the original language of an article, the title will also appear in Spanish.
- The title must be as illustrative, clear and accurate as possible. It must not contain, in any case, over 150 characters (including spaces).
- A summary in the original language as well as in English whose length is between 200 and 250 words, containing, at least, the following information: aims, methodology, sources/sample, main conclusion.
- From four to six key words in both the original language and English defining the content of the article. The use of [Tesauro de la UNESCO](#) / [UNESCO Thesaurus](#) is highly recommended for such purpose.

* Collaborations will be submitted through the section **Submissions** or to the following email address: redaccion@elfuturodelpasado.com

* The editors and Editorial Board will be the first to evaluate the articles sent for the Monograph and Studies sections, and then they will be assessed by the external reviewers following the already mentioned **Peer review policy**. Decisions will be announced to their authors stating, if necessary, the appropriate amendments within 180 days. Accepted articles will appear on the first issues containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

* All articles must be written Times New Roman font size 12, singled-spaced y with numbered pages.

* References, bibliography and notes will comply with the style standards of the [APA \(Publication Manual of the American Psychological Association. 6^a ed., 2010, ISBN: 9781433805592\)](#).

- **Journal Article**

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume(issue number), pp.-pp. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Press Article**

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*.

- **Book**

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Book chapter**

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In A. A. Last name (ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. doi: xxxxxxxxxxxx.

- **Organizations and documents**

Last name, A. A. // Organization (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher.

- **Thesis**

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City.

- **Record offices y libraries**

Abbreviation used to refer to the record office or library. *Full name of the record office or library*. City, Country. File/Box/Folder and other identifying references.

- **Online references**

Journal article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year). Article title. *Title of the publication*, volume(issue number), pp.-pp. Extracted the x of xxx, xxxx from http://www.xxxxxxxxxx. doi: xxxxxxxxxxxx.

Press article

Last name, A. A., Last name, B. B., Last name, C. C. (Year, date). Article title. *Title of the publication*. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

Book

Last name, A. A. (Year). *Title*. City: Publisher. Recuperado el x de xxx de xxxx, de <http://www.xxxxxxxxxx>. Last name, A. A. (Ed.). (Year). *Title*. City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Book chapter

Last name, A. A., Last name, B. B. (Year). Chapter or entry title. In A. A. Last name (ed.), *Title* (pp. xx-xx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>. doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizations and documents

Last name, A. A. // Organización (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

Thesis

Last name, A. A. (Year). *Title*. (Unpublished Thesis). Institution name, City. Extracted the x of xxx, xxxx from <http://www.xxxxxxxxxx>.

* For quotation the next guidelines will be followed:

- If the quote includes the author's last name, only the date and referred page/s will be included in brackets.
- If the author's last name is not included, last name, date and page/s will appear in this order in brackets.
- If two or more authors are responsible for a work, only the first time all last names will be mentioned, while just the first author's last name plus *et al* will appear on the following occasions.
- Quotes will appear between quotation marks. Those whose length is five or more lines will be rendered in a similar style but in a different paragraph, indented and size-10 font.

* Images, pictures and charts must be presented in .jpg format with a resolution of 300 pixels per inch, in separate files as an attachment to the document. Files must be named according to the order they follow within the document: figure01.jpg, chart02.jpg or graph01.jpg.

* Apart from the articles, every author will submit their full name, postal and email addresses, work place and position, and a brief outline of their *Curriculum Vitae* (between 200 and 300 words).

* Reviewers will not received any economic compensation in return for their reviewed articles.

* *El Futuro del Pasado. Revista electronica de Historia* is not responsible for the authors' ideas, opinions and writing styles.

* Please note that *El Futuro del Pasado. Revista electronica de Historia* uses **Plagium™** software to screen manuscripts for unoriginal material. By submitting your manuscript to *El Futuro del Pasado. Revista electronica de Historia* you are agreeing to any necessary originality checks and your manuscript may have to undergo during the peer-review and production processes. Please note any author who fails to adhere to the above conditions will have their manuscript rejected.



Foro de Educación es una revista científica open-access, editada por FahrenHouse (Salamanca, España), dedicada a investigaciones, estudios y ensayos sobre educación, en cualesquiera espacio y tiempo, ramas y especialidades, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués y francés.

Foro de Educación es un lugar de encuentro para la ciencia y el pensamiento, un ágora -en el sentido más genuino de la palabra- en el que se dan a conocer las indagaciones sobre educación y sus determinantes políticos, culturales y sociales característicos de un espacio y un tiempo. Es asimismo un espacio para la reflexión en torno a cuestiones relativas a educación y cultura, en el que la crítica, el pensamiento y el estudio sean los principales acicates para hacer de educación y sociedad algo mejores, más libres, justas y solidarias.

Foro de Educación está dirigida, principalmente, a investigadores, estudiosos y docentes universitarios dedicados a cuestiones referidas a las Ciencias de la Educación en cualquier espacio y tiempo, forma y modo, rama y vertiente, enfoque conceptual y metodológico. Así también a cuantas otras personas libres e independientes que se preocupan por cuestiones de sociedad, cultura y educación y que están dispuestas a contrastar sus criterios y pareceres con los de otros.

www.forodeeducacion.com

Espacio y Tiempo son variables que definen y determinan, en gran medida, la realidad, marcan todos los elementos de ésta, condicionan las posibilidades y trayectorias de personas y sociedades, también las del pensamiento, la ciencia, la tecnología y cuantas otras manifestaciones de Razón, Libertad y Utopía. La Educación, genuina del ser humano, no es ajena a tales influjos: Es un factor histórico y presente que es, al tiempo, condicionante y condicionado en el curso de aquéllos.

Espacio, Tiempo y Educación ha sido concebida como un lugar en el que la Educación, en todas sus formas y modos, en cualesquiera Espacio y Tiempo, sea sometida a examen.

Espacio, Tiempo y Educación es una revista open-access de Historia de la Educación, evaluada por pares ciegos, abierta e independiente, que admite originales en varias lenguas: español, inglés, italiano, portugués y francés.

Trabajo responsable y libertad de ciencia, crítica y reflexión, comunicación y colaboración. Tales son los principios que orientan la actividad de Espacio, Tiempo y Educación.

Espacio, Tiempo y Educación tiene una periodicidad fija de un volumen al año, que consta de dos (2) números. Cada volumen tiene una estructura que, por norma general, consiste en: monografía, estudios y entrevista.

<http://www.espaciotiempoyeducacion.com>





www.elfuturodelpasado.com