

ISSN: 1989-9289

DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp.202112>

Vol. 12, 2021



EL FUTURO DEL PASADO

REVISTA ELECTRÓNICA DE HISTORIA

COMPARTIR EL PASADO PARA COMPARTIR EL FUTURO.
EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PERSPECTIVA EUROPEA

María Sánchez Agustí
y *Sebastián Molina Puche (coords.)*



Ediciones Universidad
Salamanca



EL FUTURO DEL PASADO

EL FUTURO DEL PASADO, VOLUMEN 12, 2021

REVISTA ELECTRÓNICA DE HISTORIA

ISSN: 1989-9289

CDU: 93 - IBIC: HISTORIA (HB) - THEMA: HISTORY (NH)

<https://doi.org/10.14201/fdp.202112>

Dirección: Iván Pérez Miranda (Universidad de Salamanca, España), Álvaro Carvajal Castro (Consejo Superior de Investigaciones Científicas –CSIC–, España).

Consejo de Redacción: David Carvajal de la Vega (Universidad de Valladolid, España), Francisco José Vicente Santos (Museo de Salamanca, España), Isaac Martín Nieto (Universidade de Santiago de Compostela, España), José Manuel Aldea Celada (Investigador Independiente, 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), Roberto García Morís (Universidade da Coruña, España), Semíramis Corsi (Universidade Federal de Santa Maria- UFSM, Brasil), Silvia Medina Quintana (Universidad de Córdoba, España), Tattiane De Freitas Ermel (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil, 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 Quinteiro (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 Luis Hernández Huerta (Universidad de Valladolid, España), José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca, España), Laura Sánchez Blanco (Universidad Pontificia 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).

Diseño y composición: Iván Pérez Miranda.

Página web: www.elfuturodelpasado.com.

E-Mail: elfuturodelpasado@gmail.com

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

Dirección postal: Iván Pérez Miranda. El Futuro del Pasado. Plaza de San Benito, n.º 2. 37002- Salamanca (España).

Teléfono: +34 923 294 500, ext. 5533.

Edita: Ediciones Universidad de Salamanca.

ISSN: 1989-9289.

Doi prefix: <https://doi.org/10.14201/fdp>.

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

ACADEMIC SEARCH PREMIER | 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) | GOOGLE SCHOLAR | LATINDEX 2.0 | MIAR (MATRIZ DE INFORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS DE REVISTAS) | REDIB – RED IBEROAMERICANA DE INNOVACIÓN Y CONOCIMIENTO CIENTÍFICO | SCOPUS





EL FUTURO DEL PASADO

ISSN: 1989-9289 - CDU-93

VOL. 12, 2021

TABLA DE CONTENIDOS

EDITORIAL. *IN VARIETATE, CONCORDIA*

Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda..... 11-14

«COMPARTIR EL PASADO PARA COMPARTIR EL FUTURO. EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PERSPECTIVA EUROPEA»

PRESENTACIÓN.

María Sánchez Agustí y Sebastián Molina Puche..... 17-20

ENSINO DA HISTÓRIA EM PORTUGAL: O CURRÍCULO, PROGRAMAS, MANUAIS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE

Glória Solé..... 21-59

NUEVAS LEYES, MISMOS PROBLEMAS: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA A PARTIR DE LOS RECUERDOS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sebastián Molina Puche, Jorge Ortuño Molina y María Sánchez Agustí..... 61-89

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ITALIA, ENTRE PASADO, REFORMAS Y HORIZONTES FUTUROS

Beatrice Borghi y Debora Montanari..... 91-121

TEACHING HISTORY AND CIVIC EDUCATION IN SLOVENIA

Danijela Trškan y Špela Bezjak 123-158

DOMINIUM TERRAE? THE RISE OF THE WEST DURING THE AGE OF DISCOVERY AS A POSSIBLE ANALYTICAL PARADIGM IN HISTORY TEACHING IN GERMANY AND SPAIN

Maximilian Veigel y Diego Miguel-Revilla..... 159-184

¿QUÉ HUBIERA PASADO SI...? ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y REFLEXIÓN CONTRAFÁCTICA EN LOS CURRÍCULOS NORUEGOS DEL SIGLO XXI <i>Julián Pelegrín Campo</i>	185-243
OPENING OR CLOSING PANDORA'S BOX? – THIRD-ORDER CONCEPTS IN HISTORY EDUCATION FOR POWERFUL KNOWLEDGE <i>Fredrik Alvéén</i>	245-263

ESTUDIOS

EPIGRAFÍA DEL PAISAJE EN EL ANÁLISIS DE LA MATERIALIDAD FUNERARIA <i>Rodrigo Cabrera, María Laura Iamarino y Liliana M. Manzi</i>	267-300
ENDEMONIADOS, IMPOSTORES O ENFERMOS. DISCERNIMIENTO DE ESPÍRITUS EN LOS TRATADOS DEMONOLÓGICOS DE LA INGLATERRA REFORMADA (1580-1630) <i>Agustín Méndez</i>	301-332
CONTRA EL FUEGO EN EL BURGOS DEL SETECIENTOS <i>Francisco José Sanz de la Higuera</i>	333-356
EL ESTADO DEL PERSONAL INQUISITORIAL DE MALLORCA A FINALES DEL SIGLO XVIII <i>Antoni Picazo Muntaner</i>	357-371
MOLINOS ACEITEROS EN MONTEFRÍO (GRANADA): EVOLUCIÓN Y PROPIETARIOS DESDE EL SIGLO XVIII HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX <i>Rafael J. Pedregosa Megías y Felipe Jiménez Comino</i>	373-426
REACCIONES SOCIOSANITARIAS DERIVADAS DEL MIEDO A LA MUERTE DURANTE LA PRIMERA PANDEMIA DE CÓLERA A SU PASO POR PLASENCIA EN 1834 <i>Daniel Leno González</i>	427-448
«AD CURA PERSONALIS ET CIVITATIS UTILITATEM». EXAMINING JESUIT POSTCONCILIAR RENEWAL AND EDUCATIONAL INNOVATION IN SPAIN <i>Carl Antonius Lemke Duque y Jon Igelmo Zaldívar</i>	449-479
THE WAVE OF '68. PORTRAITS OF REBEL STUDENTS IN THE ITALIAN PRESS <i>Antonella Cagnolati</i>	481-503
LA ANTESALA DE LAS CONFERENCIAS DE WASHINGTON ENTRE CHILE Y PERÚ EN LA PRENSA ESTADOUNIDENSE <i>José Julián Soto Lara y Pablo Sebastián Chávez Zúñiga</i>	505-549

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA CIUDAD DE LA CORUÑA <i>Pedro Vázquez-Miraz</i>	551-567
CAMINO SAGRADO, CAMINO DE VIOLENCIA Y PODER EN LA CORDILLERA DEL PARIACACA <i>Carlos Farfan Lobaton</i>	569-590



EL FUTURO DEL PASADO

ISSN: 1989-9289 - CDU-93

VOL. 12, 2021

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL. *IN VARIETATE, CONCORDIA*

Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda..... 11-14

«SHARING THE PAST IN ORDER TO SHARE THE FUTURE. HISTORY EDUCATION IN AN EUROPEAN PERSPECTIVE»

PRESENTATION

María Sánchez Agustí y Sebastián Molina Puche..... 17-20

TEACHING HISTORY IN PORTUGAL: THE CURRICULUM, PROGRAMS, TEXTBOOKS AND TEACHER TRAINING

Glória Solé..... 21-59

NEW LAWS, SAME PROBLEMS: HISTORY TEACHING IN SPAIN THROUGH THE MEMORIES OF FUTURE SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Sebastián Molina Puche, Jorge Ortuño Molina y María Sánchez Agustí..... 61-89

THE TEACHING OF HISTORY IN ITALY, BETWEEN PAST, REFORMS AND FUTURE HORIZONS

Beatrice Borghi y Debora Montanari..... 91-121

TEACHING HISTORY AND CIVIC EDUCATION IN SLOVENIA

Danijela Trškan y Špela Bezjak 123-158

DOMINIUM TERRAE? THE RISE OF THE WEST DURING THE AGE OF DISCOVERY AS A POSSIBLE ANALYTICAL PARADIGM IN HISTORY TEACHING IN GERMANY AND SPAIN

Maximilian Veigel y Diego Miguel-Revilla..... 159-184

WHAT IF...? HISTORY EDUCATION AND COUNTERFACTUAL THINKING IN THE 21TH CENTURY NORWEGIAN CURRICULA <i>Julián Pelegrín Campo</i>	185-243
OPENING OR CLOSING PANDORA'S BOX? – THIRD-ORDER CONCEPTS IN HISTORY EDUCATION FOR POWERFUL KNOWLEDGE <i>Fredrik Alvéén</i>	245-263

STUDIES

LANDSCAPE EPIGRAPHY IN THE ANALYSIS OF FUNERARY MATERIALITY <i>Rodrigo Cabrera, María Laura Iamarino y Liliana M. Manzi</i>	267-300
DEMONIACS, FRAUDS OR ILL. DISCERNMENT OF SPIRITS IN REFORMED ENGLAND DEMONOLOGICAL TREATISES (1580-1630) <i>Agustín Méndez</i>	301-332
AGAINST FIRE IN THE EIGHTEENTH-CENTURY BURGOS <i>Francisco José Sanz de la Higuera</i>	333-356
THE STATE OF THE INQUISITORIAL STAFF OF MALLORCA AT THE END OF THE 18TH CENTURY <i>Antoni Picazo Muntaner</i>	357-371
OIL MILLS IN MONTEFRÍO (GRANADA): EVOLUTION AND OWNERS FROM THE 18TH CENTURY TO THE MIDDLE OF THE 20TH CENTURY <i>Rafael J. Pedregosa Megías y Felipe Jiménez Comino</i>	373-426
SOCIO-HEALTH REACTIONS DERIVED FROM THE FEAR OF DEATH DURING THE FIRST CHOLERA EPIDEMIC OF THE 19TH CENTURY <i>Daniel Leno González</i>	427-448
«AD CURA PERSONALIS ET CIVITATIS UTILITATEM». EXAMINING JESUIT POSTCONCILIAR RENEWAL AND EDUCATIONAL INNOVATION IN SPAIN <i>Carl Antonius Lemke Duque y Jon Igelmo Zaldívar</i>	449-479
THE WAVE OF '68. PORTRAITS OF REBEL STUDENTS IN THE ITALIAN PRESS <i>Antonella Cagnolati</i>	481-503
THE PRELUDE OF THE CONFERENCE OF WASHINGTON BETWEEN CHILE AND PERU IN THE AMERICAN NEWSPAPERS (1922) <i>José Julián Soto Lara y Pablo Sebastián Chávez Zúñiga</i>	505-549
THE IMPLEMENTATION OF THE HISTORICAL MEMORY LAW IN THE CITY OF CORUNNA <i>Pedro Vázquez-Miraz</i>	551-567

SACRED ROAD, ROAD OF VIOLENCE AND POWER IN THE PARIACACA
MOUNTAIN RANGE

Carlos Farfan Lobaton..... 569-590

EDITORIAL

IN VARIETATE, CONCORDIA

La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio. [...] En Asia nace el sol exterior, el sol físico, y se pone en Occidente; pero en cambio aquí es donde se levanta el sol interior de la conciencia, que expande por doquiera un brillo más intenso. La historia universal es la doma de la violencia desenfrenada con que se manifiesta la voluntad natural; es la educación de la voluntad para lo universal y en la libertad subjetiva.

Friedrich Hegel, Lecciones sobre la filosofía de la historia universal. Madrid: Alianza, 1980.

Mosco de Siracusa cuenta en uno de sus *Idilios* cómo la diosa Afrodita envió un sueño a la princesa fenicia Europa durante el último tercio de la noche, estando cercano el alba. En el sueño la joven vio dos continentes enfrentarse por ella como dos mujeres; uno era Asia, y el otro la tierra situada enfrente. Si la primera la había concebido y criado, la segunda aseguraba que la Moira y Zeus se la habían concedido. El sueño era la premonición del bien conocido mito del rapto de Europa por Zeus, quien, adoptando la forma de un majestuoso toro blanco, se la llevaría lejos de su patria para engendrar en Creta un linaje de poderosos reyes que llegarían a ser gobernantes incluso en el inframundo. Lo concedido vencería en este caso a lo concebido.

Dentro del marco de una prolongada rivalidad en el tiempo entre Oriente y Occidente, Heródoto, en un intento de racionalizar el mito, contaría que Europa fue raptada por los cretenses, en venganza por el secuestro de Io, la princesa de Argos.

El mito de la princesa fenicia Europa permitía dar una explicación acerca de la llegada del alfabeto, traído de Oriente por Cadmo, hermano de Europa, que partiría en su búsqueda sin llegar a encontrarla. También explicaba que la tierra a la que dio nombre la joven mirara hacia occidente sin olvidar sus raíces orientales. Una de las propuestas etimológicas de Europa es que el nombre tenga raíces orientales, semitas, que apunten a «Occidente», «la tierra donde se pone el sol».

En la cosmovisión griega el mundo estaría dividido entre Oriente y Occidente y ubicado en el centro cósmico se encontraría el ombligo del mundo, el Ónfalo de Delfos, donde daría comienzo la creación de la Tierra y se crearía la comunicación entre el mundo de los hombres, el de los dioses y el de los muertos.

Si el monográfico del número anterior trató sobre las relaciones entre Oriente y Occidente, en este número el objeto de estudio será Europa y la enseñanza de un pasado compartido que permita compartir un futuro. Y es que Europa, como Jano, el dios romano de los comienzos y los finales, mira hacia el este y hacia el oeste, hacia el pasado y hacia el futuro. Porque para labrarse un futuro Europa ha necesitado elaborar también un pasado compartido con el que sustentar una identidad colectiva, construyendo también en el proceso sus propias alteridades. En el marco de las guerras de religión el concepto de «la Cristiandad», utilizado en el periodo medieval, cedió paso a la idea de «Europa» y de «Occidente». Se dejaron de lado las connotaciones confesionales, pero se mantuvo la idea del enfrentamiento entre Oriente y Occidente, entre la barbarie y la civilización, los otros y nosotros.

Ya en el siglo XIX Hegel plantearía que el pensamiento surge de Oriente y culmina en Occidente, en la Europa que fue capaz de subsumir con éxito el espíritu universalista de la tradición grecolatina y la herencia cristianogermánica. Siguiendo esta visión eurocéntrica del mundo, Asia sería el pasado, América un posible futuro. El África negra y los indígenas americanos no tendrían cabida en la historia del pensamiento y la expansión imperial europea estaría de este modo sobradamente justificada en aras del progreso.

Es en este contexto etnocéntrico en el que, en los albores de la Edad Contemporánea, surgen los sistemas educativos que tendrían una importancia fundamental como herramienta para la construcción de los nacientes estados-nación, que necesitarían de un relato para legitimarse y construir la identidad nacional (y por tanto unas alteridades) y las nuevas estructuras de poder resultantes de las revoluciones ilustradas. La historia que se enseñe será una historia específica, la historia de la nación, presentada como una sucesión teleológica de hechos objetivos y que permitiría crear la identidad vinculada a la «patria», la tierra de los padres, el lugar donde están depositados los restos de los antecesores. Esta identidad, pese a ser una construcción cultural, será presentada como algo que forma parte de la esencia del individuo desde el nacimiento. De estas cuestiones ya tratamos con más detenimiento en el editorial del número 10.

Dos siglos después de su formación, los sistemas educativos siguen siendo fundamentales para la transmisión de estas identidades nacionales, unidas a unos valores y a una cosmovisión en la que la enseñanza de la historia constituye un pilar importantísimo, lo que explica la relevancia que tiene ejercer políticamente su control ideológico. Dos son las historias que se enseñan y aprenden en los sistemas educativos actuales. Por un lado, la *historia nacional o regional*, la que permite fomentar el patriotismo, las identidades nacionales y territoriales (y las

correspondientes alteridades, claro está). Y el patriotismo fácilmente puede derivar en chovinismo. Estas historias nacionales y provincianas llegan a remontarse incluso hasta la prehistoria, sin importar que desde el punto de vista historiográfico tenga poco o ningún sentido (más allá del de la ideología política) el utilizar los territorios políticos actuales como marco para comprender los procesos en épocas en las que no puede hablarse con rigor de la existencia de tales supuestas fronteras. Estas historias nacionales y territoriales enseñan a valorar lo local. Pero este «valorar» conlleva el peligro de que se le dé más valor a lo cercano que a lo lejano, ocultando lo global tras lo local y haciendo difícil el entendimiento intercultural, poniendo a cada país o región en el centro de la historia, en el ombligo del mundo. Con frecuencia, además, la historia gloriosa que así se elabora obvia los aspectos más problemáticos del pasado que pretende representar. Que España, por poner un ejemplo, fuese uno de los últimos países europeos en abolir la esclavitud (1886) es algo que muchos estudiantes españoles no llegarán a aprender jamás, porque a la historia de los oprimidos no se le da la misma relevancia que a la de los poderosos: se les condena al silencio y al olvido.

Por otro lado, la otra historia que se enseña en las escuelas es la *historia universal*. En el caso de Europa, sin embargo, hablar de historia universal es, en realidad, hablar fundamentalmente de historia europea o, mejor dicho, de la de una parte de Europa, aquella que se considera ombligo del mundo, aquella que se ve a sí misma como cuna de unos valores pretendidamente universales que incluso dentro del club europeo por excelencia, la Unión Europea (que agrupa tan solo a 27 de los 49 países miembros del Consejo de Europa) se ven seriamente amenazados, como pone de manifiesto el resurgimiento de una encarnizada homofobia en ciertos países del subcontinente. ¿Es posible la concordia ante tal diversidad? ¿Qué concordia?

Si estudiar el pasado puede contribuir a generar un espacio de convivencia auténticamente plural, y no un mero trampantojo que oculte la imposición de una particular forma de hegemonía cultural, seguramente sea necesario atender a la multitud de redes personales, de flujos materiales, de conexiones entre diferentes marcos de pensamiento que han vinculado y vinculan a sociedades próximas y distantes entre sí, a los procesos que, por encima de toda frontera administrativa, las han afectado. En esa línea se mueve hoy una historiografía que, frente a las visiones eurocéntricas, positivistas y teleológicas, ambiciona una historia global, que aspira explícitamente a descentrar a Europa y a construir relatos y marcos de análisis verdaderamente atentos a la diversidad de experiencias históricas, pero también a la necesidad de articular diferencias para generar espacios de convivencia.

De lo que se trata, además, es de que este espíritu historiográfico alcance también a los planes de estudio y a la docencia efectiva en las aulas. Y es que a día de hoy sigue existiendo una gran desconexión entre la disciplina histórica y la didáctica de la historia. *Primum discere, deinde docere* es el primer principio didáctico lógico

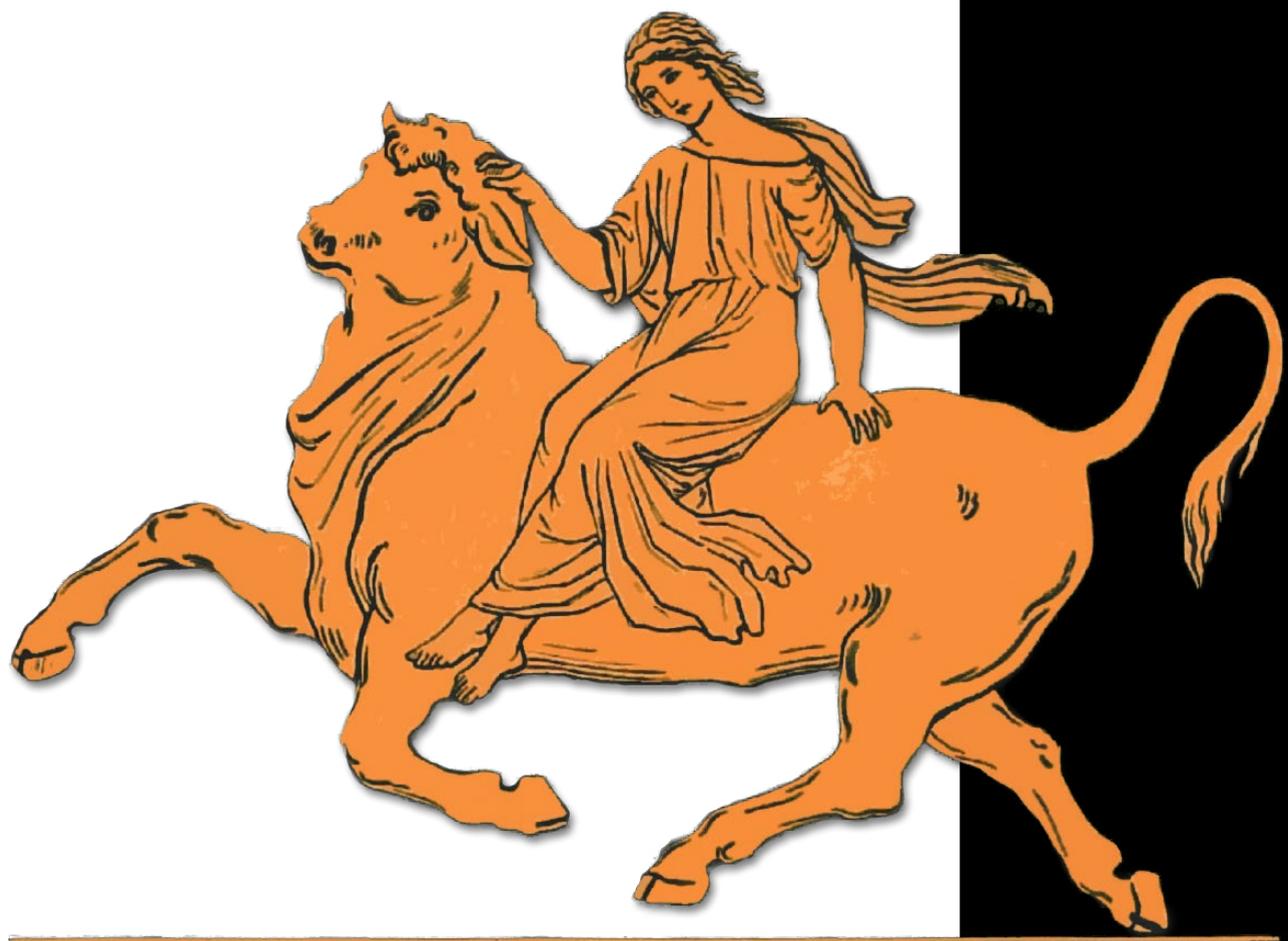
y fundamental, primero aprender y después enseñar, porque no se puede enseñar aquello que se desconoce. Pero como ya alertaba Hannah Arendt, sigue existiendo una preocupante falta de conexión entre los contenidos y los métodos de enseñanza, con una notoria infravaloración de la formación docente en los campos específicos del saber. Y del mismo modo que no se puede enseñar lo que se ignora, de poco sirve aumentar los conocimientos si estos quedan en manos de un reducido grupo de eruditos que debaten exclusivamente dentro de su esotérico ámbito de conocimiento. Por ello, junto a una mayor formación de la disciplina histórica de los maestros, también es necesario reclamar una mejora en la formación didáctica de los docentes de historia, porque los avances en las investigaciones históricas deben permear en la sociedad a través de la docencia y la divulgación, tan poco valorada, por otra parte, para la promoción en las carreras investigadoras.

Además, para paliar esta desconexión entre las disciplinas históricas, la didáctica de la historia y otras áreas de conocimiento afines como la teoría y la historia de la educación es necesario crear espacios de diálogo entre estos diferentes ámbitos de saber; en definitiva, que nos fueren a mirar más allá de nuestros propios ónfalos. En *El Futuro del Pasado* seguimos trabajando para tender puentes y generar esos espacios de reflexión y discusión. Es posible que así hagamos realidad que *in varietate, concordia*.

Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda
Directores de *El Futuro del Pasado*

**COMPARTIR EL PASADO PARA
COMPARTIR EL FUTURO.
EDUCACIÓN HISTÓRICA EN
PERSPECTIVA EUROPEA**

**María Sánchez Agustí
y Sebastián Molina Puche (coords.)**



PRESENTACIÓN

COMPARTIR EL PASADO PARA COMPARTIR EL FUTURO. EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PERSPECTIVA EUROPEA

Desde las últimas décadas del siglo XX, los sistemas educativos occidentales han mutado hacia planteamientos cada vez más inclusivos, convirtiendo a la Educación en uno de los pilares básicos del estado del bienestar. La búsqueda de la equidad social encontró en la enseñanza una herramienta fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades y el ascenso social. Garantizar un sistema educativo plural e integrador, que asegure la formación de una ciudadanía democrática, participativa y crítica, se ha convertido en una seña de identidad en la mayoría de los países europeos.

Este proceso ha afectado especialmente a los objetivos y finalidades de la enseñanza secundaria, que ha pasado de ser algo reservado a las clases medias y altas para abarcar a la totalidad de la población. La diversidad de género, capacidad, procedencia social y étnica del alumnado ha obligado a la adaptación de los *currícula* y a la búsqueda de nuevas formas de enseñar que garanticen el éxito de los estudiantes, independientemente de sus características individuales y condición social. En el caso de los países integrados en el marco de la Unión Europea, tras la aprobación del Tratado de Maastricht y la publicación un año después del *Libro verde sobre la dimensión europea de la educación* (1993), se reconoció explícitamente que «los sistemas educativos no deben limitarse únicamente a transmitir contenidos, sino que deben formar también a los jóvenes en el espíritu de la democracia, de la lucha contra la desigualdad, de la tolerancia y del respeto de la diversidad (...)» (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993, punto 15).

En este sentido, la materia histórica no ha sido ajena a las tensiones de esta transformación. Considerada tradicionalmente por el alumnado como una materia poco útil, vista más bien como un adorno cultural propio de las élites, su profesorado se ha visto obligado a una profunda transformación en sus concepciones sobre la materia y sus prácticas de enseñanza, en muchas ocasiones sin la preparación y el

soporte adecuado. La historia, como transmisión de un relato cerrado y construido que los estudiantes deben asimilar y memorizar sin cuestionarse las herramientas y los enfoques utilizados en su construcción, ha tenido que dejar paso a otras miradas curriculares y a otras pautas pedagógicas de actuación.

Y es que, hoy en día, la finalidad de enseñar historia en la educación obligatoria no se puede desligar de la formación cívica y ciudadana, entre otras cosas, porque muchos de sus principios y valores están contenidos en los procesos históricos que componen el currículo de la disciplina. Ello obliga a explorar, innovar y evaluar las estrategias de enseñanza, deslizando el foco de interés desde los contenidos hacia las dificultades de aprendizaje de los estudiantes y, lo que es más importante, a evaluar científicamente sus resultados, difundiendo los entre la comunidad educativa. Si la comprensión de la historia ya no es el mero conocimiento de fechas, acontecimientos y personajes (conceptos de primer orden), sino algo más complejo y profundo que ha de permitir el análisis y la reflexión crítica de lo histórico (conceptos de segundo orden), la investigación didáctica ha de tener un rol fundamental en el escenario de la educación histórica.

Desde este punto de vista, compartir el análisis científico de modelos, trayectorias y orientaciones es un buen soporte para favorecer la generación de teorías pedagógicas generalizables acerca de los condicionantes y oportunidades de la enseñanza de la historia, ligadas a las concepciones sobre ciudadanía. Esta es la finalidad de este monográfico, donde pretendemos dar a conocer, por medio de una serie de artículos, la situación de la enseñanza de la historia en diversos países europeos a través de la evolución de sus marcos legislativos y curriculares, y de los procedimientos y herramientas para su enseñanza. En definitiva, se trata de conocer y compartir las problemáticas comunes para facilitar la búsqueda conjunta de sus posibles soluciones, aprovechando las virtualidades que ofrecen las revistas electrónicas y su amplio ámbito de difusión.

Así, en primer lugar, se aborda la enseñanza de la historia en Portugal con indicación de los cambios habidos en las últimas décadas. A partir de los documentos oficiales, se analizan la tipología de los contenidos de historia, la forma de integración del patrimonio y la formación ciudadana en los programas de la materia, el enfoque que se le da a la historia nacional en relación con la historia europea y mundial, el papel de los manuales escolares y la manera de abordar actualmente la formación de los profesores de Historia para los distintos ciclos docentes.

En segundo lugar, nos centramos en el ámbito español con un artículo que, tras realizar un barrido por las orientaciones metodológicas de las leyes educativas de las últimas décadas, indaga en el pasado disciplinar a través de la memoria de los futuros profesores de historia como discentes. Los resultados apuntan que, a pesar de las indicaciones legislativas para fomentar una enseñanza histórica más práctica y motivadora, la mayoría de los participantes guarda recuerdos negativos de su experiencia como alumnos de geografía e historia, ligados a

métodos docentes tradicionales como la lección magistral, el dictado de apuntes o el uso del libro de texto.

La enseñanza de la historia en Italia, las reformas realizadas en el pasado reciente y las perspectivas de futuro son analizadas en el tercer artículo del monográfico. En él se describe, especialmente, la integración del patrimonio y la educación cívica en los currículos educativos desde el siglo XIX hasta las recientes normativas nacionales en materia de enseñanza de la historia. Las conclusiones sirven de orientación en el camino a seguir en las prácticas didácticas sobre la capacitación de los profesores.

Desde Italia viajamos a Eslovenia, a través de un estudio que analiza la integración de la educación cívica en la asignatura de historia en las escuelas primarias y secundarias de este país. El artículo explica qué competencias sociales y cívicas pueden desarrollarse y fomentarse en la asignatura de historia y cómo los alumnos de primaria y secundaria pueden utilizar diversos ejemplos del pasado para desarrollar una actitud positiva hacia la identidad eslovena y la protección de su patrimonio cultural, así como una actitud respetuosa hacia los derechos humanos y la ciudadanía democrática.

El quinto artículo presenta un enfoque distinto a los anteriores al centrarse, desde la perspectiva de la Educación histórica, en una temática específica abordada comparativamente entre dos países, el *Auge de Occidente* durante el inicio de la Edad Moderna y la tradicionalmente llamada *Edad de los Descubrimientos*. Desde este punto de vista, junto a los planteamientos teóricos, se analiza una selección de libros de texto de Alemania y España de diferentes épocas, con el propósito de comprobar la forma en la que algunas de estas narrativas y temas se presentan.

En sexto lugar se ofrece un panorama actualizado de la enseñanza de la historia en Noruega durante la transición entre el currículo implantado en 2006 y la nueva reforma de 2020. El estudio se focaliza particularmente en las consecuencias del reconocimiento oficial otorgado a la utilidad didáctica de la reflexión contrafáctica en el aula, como resultado de su incorporación desde 2006 entre los objetivos competenciales de las enseñanzas de la materia de historia en el sistema educativo de este país.

Finalmente, se cierra el monográfico con una interesante reflexión que pone sobre el tablero la insuficiencia de los conceptos de primer y segundo orden para la comprensión histórica y, en consecuencia, la importancia de los conceptos de tercer orden como forma de que los estudiantes alcancen un *powerful knowledge*. El autor explica este tipo de conocimiento como un medio para dar a los estudiantes la competencia para comprender el mundo contemporáneo, ayudarlos a participar en los debates de la sociedad sobre sí misma, y comprender las bases para aceptar o rechazar las afirmaciones del conocimiento histórico.

Podemos cerrar esta presentación haciendo nuestra la pregunta con la que el autor de este último artículo cierra su trabajo ¿qué pasa si entregamos estas

poderosas herramientas a aquellos que tienen una agenda antiliberal y antidemocrática? O reformulada de manera distinta ¿qué pasa si la enseñanza de la historia queda lejos de poder cumplir con la finalidad asignada de formar a una ciudadanía plural y democrática? Conocer las soluciones que están dando en los países de nuestro entorno a problemáticas comunes puede ser un primer paso para lograr que estas preguntas no pasen de ser un ejercicio contrafáctico.

María Sánchez Agustí (Universidad de Valladolid)
y Sebastián Molina Puche (Universidad de Murcia)



ENSINO DA HISTÓRIA EM PORTUGAL: O CURRÍCULO, PROGRAMAS, MANUAIS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE¹

Teaching History in Portugal: The Curriculum, Programs, Textbooks and Teacher Training

Glória Solé

gsole@ie.uminho.pt

Universidade do Minho. Portugal

Data de recepção: 08/05/2021

Data de aceitação: 01/06/2021

Resumo: Este artigo visa analisar de forma crítica e fundamentada com base em revisão de literatura, estudos empíricos, legislação em vigor e nos documentos normativos, como está estruturado o ensino da História em Portugal e as mudanças operadas nas últimas décadas. Procedeu-se a uma breve descrição e contextualização do sistema educativo português, como é que este está estruturado, quais os níveis de escolaridade em que se ensina História, qual a carga horária atribuída a esta área disciplinar, comparativamente a outras áreas do Currículo, bem como os documentos normativos atuais que regem o ensino da História em Portugal. A partir dos documentos orientadores analisam-se os conteúdos de História por níveis de escolaridade, que peso têm os conteúdos conceptuais em relação aos procedimentais e atitudinais, como é integrado o património e a cidadania nos programas de história, o enfoque dado à história nacional em relação à história europeia e mundial e qual o papel dos manuais escolares e como se processa atualmente a formação de professores de História para os vários ciclos de ensino. Concluímos que os programas de História ainda mantêm uma estrutura linear e cronológica, com grande enfoque na História de Portugal, ou seja, prevalecendo uma História

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

Nacional, embora integrada na História Europeia e Mundial a partir do 3.º CEB. Mudanças profundas têm surgido no ensino da História em Portugal, operadas pelos documentos curriculares em vigor, pela renovação dos manuais escolares em linha com as novas orientações curriculares e uma aposta na formação docente que privilegie a formação contínua e o ensino por competências, em sintonia com a agenda para a Educação do Século XXI (UNESCO).

Palavras-chave: Sistema escolar; Programas de estudo; História; Livros de texto; Ensino da História; Ensino e formação.

Abstract: This article aims to analyse critically and based on literature review, empirical studies, current legislation, and normative documents, how the teaching of history is structured in Portugal and the changes that have taken place in recent decades. A brief description and contextualization of how the Portuguese educational system is carried out, how it is structured, the levels of schooling in which History is taught, the time allocated to this subject area, compared to other areas of the Curriculum, as well as the current normative documents governing the teaching of History in Portugal. From the guiding documents, the contents of History are analysed according to the educational levels, what is the weight of the conceptual content in relation to the procedural and attitudinal ones, how heritage and citizenship are integrated in the history programs, the focus given to national history in relation to European and World History and what is the role of school textbooks and how the training of history teachers for the various teaching cycles is currently carried out. We conclude that the History programs still maintain a linear and chronological structure, with a strong focus on the History of Portugal, that is, a National History prevailing, although integrated in European and World History from the 3rd CEB onwards. Deep changes have emerged in the teaching of History in Portugal, operated by the curricular documents in force, by the renewal of textbooks in line with the new curricular guidelines and by a bet in the teacher training that privileges the continuous training and teaching by competences, in line with the 21st Century Education agenda (UNESCO).

Keywords: School system; Syllabus; History; Textbooks; History teaching; Teaching and training.

CONTÉUDO: 1. O Currículo Nacional e os Referenciais Normativos: impacto no ensino de História em Portugal. 2. Políticas educativas e a História na Matriz Curricular do Sistema Educativo em Portugal. 3. O Currículo e Programas de História nos vários anos de escolaridade em Portugal. 3.1. A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ao 4.º ano). 3.2. A História no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos). 3.3. A História no 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos). 3.4. A História no Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos). 4. Os manuais escolares e outros recursos educativos para o ensino de História. 5. O modelo de formação de professores de História em Portugal. 6. Conclusão: perspectivas futuras e desafios no ensino de História em Portugal. 7. Referências Bibliográficas. 8. Legislação e documentos normativos.

1. O CURRÍCULO NACIONAL E OS REFERENCIAIS NORMATIVOS: IMPACTO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

As mudanças políticas e culturais a nível nacional e mundial na década de 1980 tiveram efeitos profundos no sistema educativo português, no currículo nacional e também no ensino de História. Em Portugal o currículo nacional é obrigatório. O sistema educativo português é regido pela Constituição de 1976. Para além da Constituição, a educação portuguesa é regida por decretos-lei promulgados pelo Poder Executivo. A Lei Geral da Educação que atualmente regulamenta o sistema educacional foi editada em 1986 e estabelece as metas principais do sistema educacional em ciclos de ensino (Pires, 1987). Assim, o sistema educativo português é altamente centralizado. Apesar de alguns esforços de descentralização, o Ministério da Educação em Lisboa define a política de educação para todas as escolas públicas e privadas. Recentemente o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que determina a *Autonomia e Flexibilidade das Escolas*, dispondo as escolas de «maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais*» (AE) (MEC/DGE-Decreto-lei n.º 55/2018, p. 2929), dá mais poder às escolas para gerir e flexibilizar o currículo. Promove-se uma maior inclusão dos alunos nas escolas (Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho) e uma aprendizagem centrada nos alunos, no desenvolvimento de competências transversais, como de pesquisa, avaliação, reflexão, mobilização crítica e autónoma de informação, com vista à resolução de problemas e ao reforço da sua autoestima e bem-estar e implementar a componente de Cidadania e Desenvolvimento, como disciplina obrigatória no Ensino Básico.

A disciplina de Cidadania e Desenvolvimento, a ser lecionada preferencialmente por docentes das Ciências Sociais (História e Geografia) visa promover nos alunos o exercício da cidadania ativa, de participação democrática, em contextos interculturais de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade, estando em linha com as determinações da agenda para a Educação do Século XXI (UNESCO, 2016a).

Algumas escolas têm optado por reduzir o número de horas letivas de História em favor de outras disciplinas sociais, como a Geografia e a Cidadania e Desenvolvimento, posição contestada pela Associação de Professores de História em Portugal (APH), que advoga que não é possível trabalhar numa perspetiva construtivista no 2.º CEB e no 3.º CEB com dois tempos letivos (45 a 50 minutos), isto porque os 225 minutos terão que ser divididos pelas três disciplinas do grupo das Ciências Sociais e Humanas, o que reduz o tempo de lecionação da disciplina de História (APH, 2018). Além disso, como advogam Prats & Santacana (2011) uma das finalidades do ensino da História visa, entre outras, a construção de uma consciência crítica nos alunos, base fundamental de uma cidadania ativa, para além de outras adstritas à própria ciência da História, como o conhecer o passado, para melhor compreen-

der a realidade do presente e projetar ações no futuro; abordar problemas sociais relevantes, temas difíceis e problemáticos; tomar consciência e sensibilidade para problemas sociais; desenvolver competências cognitivas; valorizar e defender o patrimônio; desenvolver uma consciência temporal e também educar em valores e sobre uma ideia de cidadania democrática, embora esta última não deva ser exclusiva da História, mas outras áreas do saber devem se preocupar com esta dimensão também.

O processo de reorganização curricular do ensino básico, iniciou-se após a promulgação do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro. O Currículo Nacional do Ensino Básico adotou uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como um saber em ação. A cultura geral, que todos devem desenvolver como resultado do ensino básico, inclui a apropriação de um conjunto de conceitos e processos fundamentais, mas não se identifica com o mero conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos «básicos», desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. Esta reorganização curricular não incidiu, numa primeira fase, em alterações dos programas, considerando que as competências e experiências de aprendizagem consideradas essenciais, a nível nacional, constituiriam uma referência à luz da qual os programas deviam ser interpretados.

Se os conteúdos programáticos não sofreram alteração desde 1991, excetuando o ensino secundário cujos programas são de 2001 (10.º ano) e 2002 (11.º e 12.º anos), profundas mudanças foram introduzidas a nível metodológico e das práticas de ensino. Estas mudanças, relacionadas com uma nova perspectiva de ensino de História, começaram a ter eco em Portugal nos anos de 1990 e materializado no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* (DEB-ME, 2001), consubstanciado numa abordagem de ensino construtivista (Solé, 2017). Com este documento promove-se um ensino por competências, em que a lógica do ensino se centra na aquisição de «um saber em ação ou em uso» pela promoção de competências específicas e transversais (Roldão, 2010). Este documento, no que diz respeito à História, enfatizava a relevância da aprendizagem da história no currículo do Ensino Básico e preconizava «que a construção do saber histórico não se limita aos conhecimentos históricos (conceitos substantivos) mas ao desenvolvimento de competências específicas em História, definidas a partir dos três grandes núcleos que estruturam o saber histórico: o tratamento de informação/utilização das fontes; a compreensão histórica consubstanciada nos três vectores que a incorpora: a temporalidade; a espacialidade e a contextualização; e a comunicação em história» (Solé, 2017, p. 92).

Com vista a operacionalizar estas propostas surgiu, em 2010, o documento orientador *Metas de Aprendizagem* (ME/DGIDC, 2010). No caso das Metas de aprendizagem de História, elaboradas pela equipa coordenada por Isabel Barca, procurou-se que estas se fundamentassem em resultados de investigações e

estudos empíricos em Educação Histórica, realizados em contextos escolares, com alunos portugueses. Segundo Barca e Solé (2012) estes estudos «apoiam-se em perspectivas epistemológicas atualizadas quanto ao saber de referência, dando por isso relevância à construção de noções de mudança, evidência, empatia e explicação em História» (p.92).

No entanto, este processo de reorganização curricular acabou por não ser concluído pois, em finais de 2011 foi revogado o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* pelo Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro, deixando as orientações curriculares desse documento de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem e exames nacionais.

Relativamente ao ensino básico, no ano letivo de 2013/2014, o Ministério da Educação implementou a elaboração de novos documentos reguladores, nomeadamente as *Metas Curriculares*, que identificam a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos desses anos de escolaridade, encontrando-se organizadas, em cada ano, por Domínios (correspondentes aos Temas estabelecidos nas Orientações Curriculares de História e no Programa de História) e estes divididos em Subdomínios, que se concretizam em objetivos gerais, os quais se especificam em descritores.

Com a revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico—Competências Essenciais* (DEB, ME, 2001), as *Metas Curriculares*, subordinadas aos Programas (em vigor desde 1991), vieram reforçar o papel dos conteúdos que os alunos deveriam aprender, no entanto não se realizaram *Metas de Aprendizagem* para a área de Estudo do Meio, área menos valorizada no atual sistema educativo. Este documento normativo visava proporcionar aos alunos um contacto inicial com as ferramentas e conceitos específicos da disciplina, considerando que a transmissão e a utilização do saber exigem o entendimento de algumas ferramentas e conceitos elementares da área disciplinar.

As *Metas Curriculares de História* (MCH) são entendidas por alguns críticos como uma «prótese técnico-burocrática» com uma função protésica e normativa que reorientam a Educação Histórica para um «diktat tecnológico», na medida em que as

MCH cumprem um papel central na organizada desregulamentação do currículo normativo em direcção à padronização/standardização, controlo, predição e regulação dos resultados da aprendizagem, com base numa visão muito restritiva de tecnologia educacional, através da qual se impõe como um diktat tecno-burocrático a diferentes âmbitos (Correia, 2016, p. 304),

povoado por objetivos operacionais de conteúdos, orientado para uma avaliação de micro-desempenhos dos estudantes no domínio cognitivo, a maior parte das

vezes relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração dessa informação (compreender), os níveis mais baixos em termos de processos cognitivos de aprendizagem segundo a taxonomia de Bloom (1956) (Correia, 2016).

Em 2017, mais mudanças no currículo do ensino básico e do ensino secundário surgem, com o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017) publicado no Despacho nº6478/2017, que lança o projeto *Autonomia e Flexibilidade* (Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho). O Despacho n.º 5908/2017 autoriza em regime de experiência, a implementação da autonomia e flexibilidade curricular dos ensinos básicos e secundários, no ano de 2017/2018 (DRE), que indica as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), para além dos conteúdos disciplinares, ou seja os conhecimentos significativos, indispensáveis e relevantes a adquirir nas disciplinas, articulados conceptualmente, mas também as capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos em cada área disciplinar. No âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, as escolas podem gerir até 25 % da carga horária semanal inscrita nas matrizes curriculares-base, por ano de escolaridade (art. 6.º, ponto 1). São criadas duas novas disciplinas complementares ao currículo designadas Cidadania e Desenvolvimento (CD) e Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que integram, em regra, as matrizes de todos os anos de escolaridade do ensino básico (art. 10.º ponto 1).

As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) foram construídas a partir dos documentos curriculares existentes que se mantêm em vigor (Programa, Metas Curriculares e Documentos de Apoio, se existirem). Para cada ano e área disciplinar/disciplina, as *Aprendizagens Essenciais* listam os conhecimentos, as capacidades e atitudes a desenvolver por todos os alunos. São a base da planificação, realização e avaliação do ensino e aprendizagem, conducentes ao desenvolvimento de competências inscritas no *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017). Estes são os documentos curriculares atualmente em vigor, que operacionalizam os programas das disciplinas.

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS E A HISTÓRIA NA MATRIZ CURRICULAR DO SISTEMA EDUCATIVO EM PORTUGAL

Em Portugal, após a revolução de 1974 e um período transitório de algumas mudanças e experiências pontuais, foi elaborada e implementada a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Foi a partir de 1986, que o ensino básico – universal, obrigatório e gratuito – passou a ter a duração de nove anos, compreendendo três ciclos sequenciais (o 1.º ciclo, do 1.º ao 4.º ano; o 2.º ciclo, correspondente aos 5.º e 6.º anos, e os 7.º, 8.º e 9.º anos que passam a constituir o terceiro ciclo deste ensino). Três anos depois, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, estabeleceu uma reforma curricular para o ensino básico

e secundário a partir do ano letivo de 1989/90. A Lei de Bases do Sistema Educativo viria a ser alterada pelas Leis n.º 115/97, de 19 de setembro, 49/2005, de 30 de agosto, 85/2009, de 27 de agosto e 65/15 de 3 de julho. Em 2009 foi estabelecido o regime de escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e a consagração da universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, reduzida para os 4 anos, na última atualização, com a Lei 65/15 de 19 de setembro de 2005. A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer o alargamento da idade de cumprimento da escolaridade obrigatória até aos 18 anos ou até ao 12.º ano.

Assim, o sistema educativo português está dividido em níveis de ensino sequenciais. Tem início na Educação Pré-escolar, que é opcional, mas consagrada na lei a partir dos 4 anos de idade. Continua com o Ensino Básico, que compreende três ciclos sequenciais: o 1.º ciclo de 4 anos (6 aos 10 anos de idade); o 2.º ciclo de dois anos, que integra o 5.º e 6.º ano de escolaridade (10 aos 12 anos) e um 3.º ciclo com a duração de três anos que integra o 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (12 aos 15 anos). Segue-se o Ensino secundário, que corresponde a um ciclo de três anos, com o 10.º, 11.º e 12.º anos (15 aos 18 anos), e que inclui cursos Científico-Humanísticos; Cursos Profissionais; Cursos Artísticos Especializados; Cursos com Planos próprio; Ensino Secundário na modalidade de Recorrente (noturno) e Cursos vocacionais.

O ensino da História surge em todos os ciclos de ensino, mas com certas particularidades e especificidades (ver tabela 1).

No 1.º Ciclo (Ensino Primário) a História está integrada na área de *Estudo Meio*, num ensino de monodocência, lecionada por professores do grupo 100 (Ensino Básico do 1.º CEB), com uma carga horária de 3 horas por semana. Este ciclo conheceu novas matrizes curriculares através do Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, mas no que respeita à área curricular de Estudo do Meio mantém-se em vigor o Programa definido pelo Ministério da Educação em 1998. Neste documento o Estudo do Meio é apresentado como uma área globalizadora e integradora para a qual concorrem conteúdos, conceitos e métodos de várias disciplinas científicas como a História, a Geografia, as Ciências da Natureza, a Etnografia, entre outras, procurando-se, assim, contribuir para a compreensão progressiva das inter-relações entre a Natureza e a Sociedade (ME, 1998, p. 104). As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, em articulação com o *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017, Despacho nº6478/2017), determinam que esta área visa «desenvolver um conjunto de competências de diferentes áreas do saber, nomeadamente Biologia, Física, Geografia, Geologia, História, Química e Tecnologia» e «alicerça-se em conceitos e métodos das várias disciplinas enunciadas, contribuindo para a compreensão progressiva da Sociedade, da Natureza e da Tecnologia, bem como das inter-relações entre estes domínios» (AE, 2018, 1.º ano, p.1).

Tabela 1 - História no Sistema Educativo Português (Matriz Curricular)

	Ciclos/Cursos/Componente de formação	Disciplinas	Anos de escolaridade
Ensino Básico	1.º CEB	Estudo do Meio	1.º, 2.º, 3.º 4.º anos
	2.º CEB	História e Geografia de Portugal	5.º e 6.º anos
	3.º CEB	História	7.º, 8.º, 9.º anos
Ensino Secundário	Curso de Línguas e Humanidades (Formação Específica-obrigatória)	História A	10.º, 11.º 12.º anos
	Curso de Artes Visuais (Formação Específica-Opção b)	História da Cultura e das Artes	10.º, 11.º ano
	Curso de Ciências Sócioeconómicas (Formação Específica-Opção b)	História B	10.º, 11.º anos
	Todos os cursos-Opção	História, Culturas e Democracias	12.º ano

Fonte: adaptado de Matriz Curricular do Sistema Educativo Português, 2018.

No 2.º ciclo a História surge integrada na área das Línguas e Estudos Sociais como complemento à área de Estudo do Meio do 1.º ciclo, na disciplina de *História e Geografia de Portugal*, integrando as duas componentes História e Geografia, e lecionada por docentes do grupo 200 (lecionam Português e História e Geografia de Portugal). O programa desta disciplina integra os conteúdos, conceitos e objetivos a desenvolver neste ciclo que se mantém desde a reforma curricular de 1991 (ME, 1991), embora com o documento orientar do currículo, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), os conteúdos foram redefinidos e reduzidos a conteúdos essenciais a lecionar. A carga letiva tem-se vindo também a reduzir, e atualmente corresponde a dois ou três tempos lectivos (45 ou 50 minutos cada tempo).

No sistema curricular português, História e Geografia constituem disciplinas obrigatórias e autónomas apenas no 3º ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos).

No ensino secundário, a reestruturação dos cursos, de planos de estudos e a reformulação dos programas fez-se com o Decreto-Lei 74/2001. Na nova organização curricular, a disciplina de História surge no plano de estudos dos cursos científico – humanísticos de ciências sociais e humanas (História A), de ciências socioeconómicas (História B) e Artes Visuais (História da Cultura e das Artes), com programas diferentes, adequados às reais necessidades dos alunos que frequentam um e outro curso. Há, porém, aspetos comuns nas linhas de articulação entre os programas (Programa de História A, 10.º ano, 11.º ano, 12.º ano, DES, 2002) e que é o da «construção do conhecimento histórico e o das virtualidades formativas da disciplina» (p. 4).

Recentemente, em 2018, foi criada uma nova disciplina de História (opcional) no 12.º ano, para todos os cursos com a designação de *História, Culturas e Democracias*, a ser oferecida pelas escolas, mas que ainda não tem tido grande implementação por falta de oferta das escolas.

Com o Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que define a *Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas*, é da responsabilidade das escolas organizar o trabalho de integração e articulação curricular com vista ao desenvolvimento do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória- PA* (Despacho nº6478/2017) e reorganizar os tempos letivos, das disciplinas da mesma área, da forma que considerem mais adequada, podendo ainda decidir por uma gestão semestral das disciplinas, ou manter a sua lecionação ao longo do ano. Veja-se por exemplo no 2.º CEB, em que a disciplina de *História e Geografia de Portugal* está integrada na área das Línguas e Ciências Sociais, com um total de 525 minutos de aulas por semana e por cada ano de escolaridade (5.º e 6.º anos), a ser gerido pelas áreas que a constituem: Português, Inglês, História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento, podendo ser atribuído à disciplina de *História e Geografia de Portugal* entre dois a três tempos por semana. No 3.º CEB, a História surge integrada no grupo das Ciências Sociais e Humanas, que inclui também as disciplinas de Geografia e Cidadania e Desenvolvimento, com um total 275 minutos por semana no 7.º ano, 225 minutos no 8.º ano e 225 minutos no 9.º ano. Caberá às escolas determinar a gestão do cômputo das horas a atribuir a cada disciplina por anos de escolaridade, ou seja, o número de horas por semana, podendo variar a disciplina de História entre dois ou três tempos de 45 ou 50 minutos, bem como, propor ou não, o ensino alternado por semestre entre a História e Geografia.

Já no Secundário, a *História A* (Curso de Humanidades), *História B* (Curso de Ciências Socioeconómicas) e *História da Cultura e das Artes* (Curso de Artes) no 10.º, 11.º ano tem uma carga horária de cinco tempos e *História A* do 12.º ano seis tempos.

3. O CURRÍCULO E PROGRAMAS DE HISTÓRIA NOS VÁRIOS ANOS DE ESCOLARIDADE EM PORTUGAL

O ensino da História em Portugal começa a aparecer, no contexto do Liberalismo, a partir das reformas da instrução pública de 1830, quer para as escolas primárias quer para os liceus, cujo projeto educativo se manterá até à República (Torgal, 1996). Durante o Estado Novo (1933-1974), o ensino da História tinha um forte pendor nacionalista, valorizando-se determinados períodos da História de Portugal, como o da Formação da nacionalidade e os descobrimentos, períodos áureos da história nacional, anulando-se outros períodos como por exemplo, o domínio Filipino, em que Portugal esteve sob o domínio de Espanha (1580-1640), e/ou desvalorizando-se outros, culminado por vezes em atitudes críticas a certos períodos, como por exemplo a Revolução liberal e a República. O Estado Novo surge como o período corolário da resolução dos problemas da nação, amplamente exaltado nos manuais escolares do ensino primário. A partir da década de 60, os programas foram sendo modificados e os próprios manuais escolares aligeiraram a carga ideológica nacionalista, centrada na memorização de factos, acontecimentos, nomes e datas, de heróis nacionais. Com o 25 de abril de 1974, recupera-se o paradigma liberal-republicano e os princípios ideológicos do Estado Novo são banidos, com uma maior valorização da história local integrada no contexto nacional (Solé, 2014; Rodríguez & Solé, 2018).

3.1. *A História no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º ao 4.º ano)*

Os programas do ensino primário, em Portugal, têm revelado que os conteúdos de história têm-se vindo a reduzir desde a década de 70. Durante os anos 80 os programas incluem uma rubrica designada por «Perspectiva Histórica», que incidia nos grandes momentos da História de Portugal (formação da nacionalidade, expansão do século xv e xvi, e evolução política dos séculos xix e xx). Nos anos 90, com a Reforma Curricular o programa de Estudo do Meio (ME, 1998), que integra o estudo de história, limitam o estudo do passado, ao passado individual e familiar e à referência a acontecimentos relacionados com vestígios locais ou que ocorreram na região (passado local), e ao conhecimento de factos históricos associados aos feriados nacionais (passado nacional), segundo uma abordagem em espiral (Solé, 2014). Nesta abordagem de ensino do Estudo do Meio em espiral parte-se do «próximo» para «o distante» e do «conhecido» para o «desconhecido» (Roldão, 1995, pp. 14-15). Outros currículos como o do Reino Unido apresentam uma outra lógica de sequencializar os conteúdos no ensino primário e incluem realidades distantes e culturalmente diferentes, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento de atitudes de maior tolerância e solidariedade. A inclusão de outros países e de outras culturas é essencial para desenvolver

valores de tolerância e de respeito para com outros povos e combater o conhecimento estereotipado ou parcial (Nadal, 2001).

Analisando-se o programa curricular do *Estudo do Meio* (ME, 1998) constata-se também esta preocupação, que está em consonância com o recente documento que se encontra em discussão pública até ao dia 9 de maio, *O Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial* (ME, 2021). Assim, nos primeiros anos de escolaridade o *Estudo do Meio* inicia-se com o passado pessoal e familiar. É partir do 3.º ano, que é dado especial relevo ao passado local, aprofundado no 4.º ano com uma vertente investigativa. Ainda neste ano de escolaridade há uma pretensão em abordar-se a temática da multiculturalidade, nas unidades temáticas «Conhecer os costumes e tradições de outros povos» e «Outras culturas da sua comunidade» (ME, 1998). Os símbolos nacionais (bandeira e hino) de Portugal e das regiões autónomas (Madeira e Açores), símbolos identitários da nação e do povo português, são neste ano explorados. É só no 4.º ano que se alarga o estudo da história à nação (passado nacional- História de Portugal), valorizando-se factos históricos relacionados com os feriados nacionais (efemérides de datas comemorativas, como a restauração da independência 31 de dezembro de 1640; o 5 de outubro de 1910; o 25 de abril de 1974) e personalidades e acontecimentos importantes da história nacional, como por exemplo: a formação da nacionalidade; etapas da expansão, colonização e descolonização; o Estado Novo e 25 de Abril, valorizando-se essencialmente a história política, mas dando-se relevância também a aspetos da vida quotidiana da época em que ocorreram esses factos, embora com menor profundidade (Solé, 2014).

O atual documento normativo curricular vigente, as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) estruturam os conhecimentos a adquirir, as capacidades e as atitudes a desenvolver nos alunos, apresentam também estratégias que promovam essas aprendizagens para as áreas de competências definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória* (DGE-PA, 2017). No Estudo do Meio as AE (2018) reforçam a relevância aos valores e atitudes, pela valorização da identidade pessoal, local, nacional, assim como a cidadania, ao propor que o aluno deve: «[v]alorizar a sua identidade e raízes, respeitando o território e o seu ordenamento, outros povos e outras culturas, reconhecendo a diversidade como fonte de aprendizagem para todos» e «[a]ssumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica (AE, MEC/DGE 2018, 1.º ano, p. 2).

Podemos assim afirmar que o modelo de ensino de História em Portugal nos primeiros anos de escolaridade é similar ao de Espanha, parte-se do «próximo» para o «distante», ou seja do local e nacional no ensino 1.º CEB e 2.º CEB, para o universal no ensino do 3.º CEB e secundário, em espiral, com uma sequência linear e cronológica (Nadal, 2001; Raimundo & Solé, 2018; Roldão, 1995), muito focalizado também na narrativa nacional (Solé, 2014; Rodríguez & Simón, 2014).

3.2. A História no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos)

Com o Decreto-Lei 139/2012 e de acordo com o Artigo 38 do Decreto Lei n.º 55/2018, no 2.º Ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º Anos), a disciplina de *História e Geografia de Portugal* procura integrar as duas componentes- História e Geografia, mas respeitando a especificidade de cada uma das áreas, visando «promover-se a intradisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a mobilização de saberes adquiridos no ciclo anterior, possibilitando a realização de aprendizagens globalizantes e significativas, com o objetivo de adquirir um conhecimento diacrónico da história e do território de Portugal» (AE, MEC/DGE, 2018, p. 2). Com esta disciplina pretende-se que os alunos compreendam a História e a Geografia do seu país, ao nível físico e humano e a sua evolução histórico-cultural, desde os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica até à atualidade, culminando com a implantação da democracia a partir de 1974, com o 25 de abril (ME, 1991). Visa também a promoção da «inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e sensibilidade para a finitude do planeta» (AE, MEC/DGE, 2018, p. 2) estando em consonância com os princípios veiculados pela *Estratégia Nacional para a Cidadania* (ENEC, 2017), que resultou da proposta elaborada e apresentada pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania (Despacho, n.º 6173/2016, de 10 de maio). Reforça-se claramente o domínio dos valores a desenvolver, não só ao nível da cidadania, mas procura-se promover nos alunos princípios e valores relacionados com o ambiente e sua sustentabilidade mesmo em relação ao património, ao apresentar como uma das finalidades e contributos a ser alcançados pelos alunos nesta disciplina «a necessidade de saber gerir o território e os recursos de que dispomos, incluindo os patrimoniais, a diferentes escalas» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 2).

A articulação entre o nacional e o local/regional surge de forma explícita quando se determina que os alunos devem «[c]onhecer, sempre que possível, episódios da História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 3) embora o prevalecente sejam os conhecimentos ao nível dos conteúdos da História Nacional, numa perspetiva linear e cronológica. De acordo com este documento normativo, para além dos conteúdos históricos a serem trabalhados, «o aluno deve desenvolver um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, que se articulam com as áreas de competências do PA» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 2).

De acordo com o programa da disciplina, que data de 1991 (ME, 1991), mas ajustada com as *Aprendizagens Essenciais* (AE, MEC/DGE, 2018) que reduziu bastante os conteúdos a lecionar, estes estão organizados em três grandes temas, que neste documento são designados por Domínios: *Lugar de passagem e de fixação, Portugal no passado e Portugal hoje*. As *Aprendizagens Essenciais* (AE, MEC/DGE,

2018), para além de identificar os conteúdos essenciais a serem lecionados, explicitam as explorações interdisciplinares, bem como a mobilização de componentes locais do currículo, como anteriormente já referimos.

No 5.º ano os alunos estudam desde os primeiros povos que habitaram a Península Ibérica até à Restauração da Independência (1640). No 6.º ano vai do século XVIII até à Democracia e temas da atualidade. O primeiro tema, *Lugar de passagem e de fixação*, visa sensibilizar os alunos para o conhecimento do espaço próximo (local e região) alargando-se à Península Ibérica, à Europa e ao Mundo em termos geográficos de localização e caracterização do espaço. Privilegia-se o espaço peninsular em termos de recursos naturais e os povos que a habitaram ou contactaram e aqui se fixaram antes da formação de Portugal (povos indo-europeus- Pré-celtas, Celtas e Iberos, Gregos, Cartagineses, Romanos, Suevos, Visigodos e Muçulmanos). Nestas temáticas, e de acordo com as AE (MEC/DGE, 2018) para além dos conteúdos substantivos, que estão adstritos ao conhecimento histórico, reforçam-se abordagens metodológicas que visam dotar os alunos de competências específicas em história, que promovam o pensar historicamente, através do trabalho com conceitos de segunda ordem, estruturais à construção da história como o de mudança, permanência, interpretação, narrativa, explicação, multiperspetiva, entre outros. (Lee, 2014, Solé, 2017). Por exemplo, nas questões em torno da inter-culturalidade, da integração de vários povos e o seu contributo para a herança histórica e cultural nacional, dá-se ênfase à mudança/permanência, como podemos verificar, nas competências que se espera que os alunos devem ser capazes de alcançar como « [i]dentificar aspetos da herança romana na Península Ibérica»; «[i]dentificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica»; ou até de multiperspetiva em determinadas abordagens, procurando-se que os alunos sejam capazes de «[a]nalisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interações de conflito e de paz» (AE, MEC/DGE, 2018, 5.º ano, p. 7).

Reforça-se a relevância do trabalho com as fontes, devendo estas ser diversas em suporte, estatuto, mas também em mensagens (Barca, 2004; Solé, 2017), em que as fontes patrimoniais são claramente valorizadas quando se determina que o aluno deve ser capaz de «[a]plicar o conceito de fonte histórica, partindo da identificação de vestígios materiais» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 7). Este documento das AE (MEC/DGE, 2018) vem repor esta dimensão do contacto direto com as fontes patrimoniais, ausente no documento das *Metas Curriculares* (ME, 2013), que só eram convocadas para ilustrar conhecimentos «identificar diferentes tipos de património» e «identificar medidas de preservação do património (MC, 2013, HGP, 5.º ano, p. 27), em contrapartida, surge bem explícito no anterior documento do *Currículo Nacional de Educação Básica-Competências Essenciais* (ME, 2001), afirmando que todos os alunos deveriam ter experiências em torno do património:

O contacto/estudo direto do património histórico-cultural nacional e regional/local, sobretudo artístico, arquitectónico e arqueológico, através de visitas de estudo/trabalho de campo com carácter de recolha e exploração de dados (...)

O intercâmbio com alunos/jovens de outras comunidades, culturas, religiões, etnias ou países, nomeadamente de países europeus, que possibilite o conhecimento recíproco da respetiva história e património histórico-cultural, pondo em evidência as influências mutuamente positivas (ME, 2001, p. 91).

O segundo tema, *Portugal no Passado*, em termos históricos, integra os principais momentos e períodos da História de Portugal, desde a Formação de Portugal até aos nossos dias (8 séculos de História), numa perspetiva diacrónica enfatiza-se a dinâmica de mudança. Os períodos históricos organizam-se em temas e sub-temas, uns mais sucintos centrados em factos e momentos da vida nacional com um enfoque mais político, com uma forte componente narrativa, reforçando-se o papel de ações históricas de figuras da História de Portugal selecionadas de diferentes épocas, mas procurando-se que os alunos compreendam que os acontecimentos históricos não se explicam por ações individuais, mas inseridos num contexto da época, e outros mais aprofundados, centrados em períodos de maior duração, valorizando-se a componente social e de vida quotidiana, os modos de vida existentes em diferentes épocas. Neste tema, valores como a tolerância e o respeito pela diversidade e integração surgem bem evidentes, ao destacar como uma das aprendizagens essenciais os alunos serem capazes de «[sublinhar a importância das comunidades judaica e muçulmana na sociedade medieval portuguesa» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 8), bem como, «[v]alorizar a diversidade cultural e o direito à diferença» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 11).

Importa aqui salientar, em relação ao tema *Portugal no passado*, que um dos tópicos programáticos mais desenvolvidos no programa do 5.º ano corresponde ao tema- *Portugal nos séculos xv e xvi*, que corresponde ao período da Expansão marítima (as suas etapas), com alargamento do território nacional, pelas conquistas no Norte de África iniciadas com a conquista de Ceuta, as viagens de navegadores e a descoberta/ocupação das ilhas atlânticas do arquipélago da Madeira e dos Açores, à exploração da costa africana, a chegada à Índia através da Rota do Cabo por Vasco da Gama e ao «achamento» do Brasil numa dessas viagens por Pedro Álvares Cabral. Neste tema é reforçada a diáspora dos portugueses pelo mundo, motivada por razões económicas, políticas, religiosas e culturais, onde a aculturação e a miscigenação fazem parte do movimento expansionista do povo português e conceitos como missão, colonização, etnia, indígena e diversidade de cultura são explorados. As *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) embora neste tópico destaquem acima de tudo a pertinência do conhecimento substantivo a nível político e económico, há de certa forma a preocupação em levar os alunos a refletir sobre o contributo destas viagens para o contacto

com outros povos e culturas e uma abertura ao mundo proporcionado pela globalização, embora ainda numa visão nacionalista deste período da história nacional ao propor aos alunos que estes devam ser capazes de «[r]eferir o contributo das grandes viagens para o conhecimento de novas terras, povos e culturas, nomeadamente as de Vasco da Gama, de Pedro Álvares Cabral e de Fernão de Magalhães» (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, p. 10). Para além de se valorizar momentos da história nacional, como o da expansão como acabamos de verificar, há também preocupação em levar os alunos a refletir sobre temas controversos da história nacional, como a submissão forçada de povos, através da escravatura e tráfico negreiro, temática que surge de forma recorrente nos programas de vários anos de escolaridade:

Sublinhar a importância dos movimentos migratórios no contexto da expansão portuguesa, ressaltando alterações provocadas pela expansão, nomeadamente uma maior miscigenação étnica, a troca de ideias e de produtos, a submissão violenta de diversos povos e o tráfico de seres humanos (AE, MEC/DGE, 2018, HGP, 5.º ano, pp. 10-11).

O 6.º ano de escolaridade inicia-se com a Restauração da Independência (1640) e com a crise do comércio do Oriente (finais do século XVI e primeiro quartel do século XVII) os interesses voltam-se para o Brasil e para as suas potencialidades económicas, numa primeira fase o açúcar, o tabaco, associadas a estas plantações a escravatura e tráfico negreiro, a partir de finais do século XVII o ouro e posteriormente o café e o algodão. Esta relação triangular entre Europa, África e América (Brasil) em termos económicos repercutiu-se no intercâmbio de culturas de diferentes povos e com culturas muito dispare, que se cruzaram ao longo de várias gerações e que se manifestam não só no cruzamento étnico dos povos (miscigenação) mas também no cruzamento cultural (aculturação, assimilação, interculturalidade) dependendo da perspetiva, colonizador/colonizado. O Brasil volta a ser estudado inserido num dos períodos políticos mais conturbados da História de Portugal, no período das invasões francesas, que levou o rei D. João VI e toda a corte portuguesa a deslocar-se para o Brasil (1808) passando o Brasil de colónia a metrópole. Esta mudança de estatuto do Brasil, inserida no movimento liberal, pós-Revolução Francesa e Revolução Americana, contribuiu para fomentar a vontade de independência do Brasil, que viria a verificar-se em 1822. Termina com a independência do Brasil, em termos de conteúdo histórico, o estudo relacionado com a colonização e descolonização do Brasil, não fazendo parte de nenhum programa de História, em nenhum dos ciclos do Ensino Básico, a História do Brasil a partir desta data.

O terceiro tema *Portugal hoje* visa a compreensão do espaço nacional no presente, focalizado na realidade económica, política e social dos nossos dias.

3.3. A História no 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)

No que se refere ao 3.º ciclo (7.º, 8 e 9.º anos), a História torna-se uma disciplina autónoma, o currículo de história é organizado em espiral, o que implica o ensino de temas quase idênticos aos do 2.º ciclo (5.º e 6.º anos), assim como os do 4.º ano (Passado Nacional- História de Portugal), mas num âmbito mais alargado (maioritariamente europeu e mundial) e numa exploração mais aprofundada das fontes e conhecimento dos conteúdos, numa perspetiva eurocêntrica, o «que permite aprofundar a utilização de metodologias específicas desta área do saber e, optando por uma abordagem cronológica, dar aos alunos uma consciência de outras realidades espáciotemporais, relacionando a história de Portugal com a história da Europa e do Mundo» (AE, MEC/DG, 2018, História, 7.º ano, p. 2). Para além de se reforçar os «conceitos operatórios e metodológicos da disciplina História» procura-se levar os alunos a «[c]ompreender a necessidade das fontes históricas para a produção do conhecimento histórico», bem como desenvolvam outras competências específicas, como o serem capazes de «[u]tilizar adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a informação para abordagem da realidade social numa perspetiva crítica» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3), e o desenvolvimento da compreensão de outros conceitos metodológicos, ou seja de segunda ordem (metahistóricos) como os de mudança (continuidade, ruturas, progresso), causalidade, explicação histórica, evidência histórica:

Relacionar formas de organização do espaço com os elementos naturais e humanos aí existentes em diferentes épocas históricas, ressaltando aspetos diferentes e aspetos que permanecem;

Compreender a existência de continuidades e de ruturas no processo histórico, estabelecendo relações de causalidade e de consequência (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3).

No 3.º Ciclo a História visa também contribuir para a promoção de competências transversais, como o de serem capazes de «[r]econhecer a importância dos valores de cidadania para a formação de uma consciência cívica e de uma intervenção responsável na sociedade democrática», bem como o conhecimento de outros povos e culturas, o que permitirá contribuir para «[p]romover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3), em que o humanismo defendido no ensino da história por autores como (Osler & Starkey, 2010; Rüsen, 2006, 2010, 2015) surge de forma explícita nas *Aprendizagens Essenciais* ao defender-se a necessidade dos alunos em «[v]alorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3).

Em relação ao património e à história local, este binómio surge como uma das dimensões a ser valorizada e promovida sempre que possível no 3.º CEB ao determinar-se que os alunos devem ser capazes de «[r]elacionar, sempre que possível, as aprendizagens com a História regional e local, valorizando o património histórico e cultural existente na região/local onde habita/estuda» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 3). Apela-se à sensibilidade dos alunos para valorização da herança cultural e patrimonial e sua presença na atualidade, estabelecendo-se a relação passado-presente como fundamental para a compreensão histórica e para a formação da consciência patrimonial (Pinto, 2011; Pinto & Molina, 2016), como por exemplo quando se determina que os alunos deverão ser capazes de «[d]estacar contributos dessas civilizações para a civilização ocidental, identificando a permanência de alguns deles na atualidade» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 6), podendo ser por vezes somente ao nível do conhecimento como saber «[i]dentificar manifestações artísticas do período clássico grego, ressaltando os seus aspetos estéticos e humanistas», como também das atitudes, o de reconhecer para valorizar e preservar «[r]econhecer os contributos da civilização helénica para o mundo contemporâneo» e «[r]econhecer os contributos da civilização romana para o mundo contemporâneo»; (AE, MEC/DGE, 2018, História 7.º ano, p. 7).

Em relação aos conteúdos programáticos, no 7.º ano inicia-se com o tema das sociedades recoletoras às primeiras civilizações até às crises e revoluções do século XIV com a revolução de 1383-85. Para além do conhecimento substantivo histórico, há particular ênfase em conceitos de segunda ordem, como o de mudança (progresso, ruptura, declínio, ritmos diferente de mudança...) como por exemplo expresso na AE «[c]ompreender o processo de passagem de uma economia de subsistência para uma economia monetária e urbana na Europa medieval» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 10); ou estabelecer relações de causalidade como «[r]elacionar inovações técnicas e desenvolvimento demográfico com o dinamismo económico do período histórico estudado» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 10) ou mesmo de multiperspectiva e de integração de vários povos com culturas diferentes no espaço nacional ao promover-se o «[r]econhecer na Península Ibérica a existência de diferentes formas de relacionamento entre cristãos, muçulmanos, e judeus (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano, p. 10).

O 8.º ano inicia-se com o tema «Expansão e mudança nos séculos XV e XVI até ao século XIX», terminando com o tema «O mundo industrializado no século XIX». Predomina essencialmente uma história política e económica, privilegiando-se as grandes viragens proporcionadas pela expansão marítima e a constituição dos impérios com destaque para o império português, mas também a nível ideológico e político com a Reforma e contra-reforma, culminando com a implantação do liberalismo e as revoluções agrícola e industrial. Um dos conceitos de segunda ordem mais presentes é o de mudança, não apenas relacionado com mudanças no sistema económico como quando se determina que deverão saber «[d]iferenciar os ritmos

de evolução da agricultura dos ritmos do dinamismo comercial no quadro de uma economia préindustrial», mas também político e social quando se determina que sejam capazes de «[d]estacar no processo revolucionário francês a abolição dos direitos e privilégios feudais e o estabelecimento do conceito de cidadania moderno, estabelecendo-se, teoricamente, o princípio da igualdade perante a lei» ; «Selecionar as alterações que se operaram a nível económico, social e demográfico devido ao desenvolvimento dos meios de produção» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 8.º ano, p. 8 e p. 11).

Continua a dominar a história nacional inserida numa história europeia e pontualmente mundial, que se circunscreve a uma perspetiva eurocêntrica e nacionalista como se constata nas AE:

Caracterizar sumariamente as principais civilizações de África, América e Ásia à chegada dos europeus;

Distinguir formas de ocupação e de exploração económicas implementadas por Portugal em África, Índia e Brasil, considerando as especificidades de cada uma dessas regiões (AE, MEC/DGE, 2018, História, 7.º ano).

O estudo de África, no currículo português limita-se ao período de ocupação deste território aquando da expansão portuguesa e do império colonial, com enfoque principalmente na história política e económica, e pouca relevância é dada à cultura, apenas pontualmente é invocada sempre em articulação com a dimensão económica resultante das trocas comerciais: «Compreender que as novas rotas de comércio intercontinental constituíram a base do poder global naval português, promovendo a circulação de pessoas e produtos e influenciando os hábitos culturais» (AE, MEC/DGE, 2018, História 8.º ano, p. 6).

Em contrapartida, atualmente no currículo Brasileiro com a Lei n. 10.639/03, o estudo da África e dos afrodescendentes passou a ser obrigatório nas escolas brasileiras e nas universidades, em que se enfatiza nas salas de aula a cultura afro-brasileira como fundadora e constituinte da sociedade brasileira na qual os negros são percebidos como indivíduos históricos, e as personalidades negras intelectuais/culturais (música, culinária, dança) do Brasil são valorizadas, como acontece com as religiões africanas (Cainelli, Pinto & Solé, 2016).

A cultura tem pouca expressividade, comparativamente à história política, económica e social, esta surge integrada em cada período histórico como subsidiária das outras dimensões. Surge de forma expressiva no Renascimento e Reforma, em que se procura que compreendam a arte renascentista e sua presença em Portugal, principalmente ao nível da arquitetura quando se termina que os alunos deverão «[c]ompreender a inspiração clássica da arte renascentista e as especificidades do manuelino» ou «[c]aracterizar a arte e a mentalidade barrocas» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 8.º ano, p.6 e p.8) remetendo para a identificação e conhecimento

das características do estilo artístico, quase exclusivamente arquitectónico, privilegiando-se o saber (conhecer) em detrimento do estético e valorativo (atitudinal).

Quanto ao 9.º ano, em termos programáticos inicia-se com o tema «A Europa e o Mundo no limiar do século xx» e termina com o tema «Do segundo pós-guerra aos desafios do nosso tempo». É dedicado este ano ao estudo da História contemporânea do século xx, às grandes mudanças políticas, económicas e sociais ocorridas com os dois grandes conflitos mundiais, a I Guerra Mundial e a II Guerra Mundial, com uma incidência da História Mundial, mas integrando nesses períodos a História Nacional (desde a implantação da República, à participação de Portugal na I Guerra Mundial, o Estado Novo, a revolução Democrática com o 25 de Abril e a adesão à C.E.E- União Europeia). Domina o político e o económico, e pouco expressiva surge a história da vida quotidiana e a cultura, presente nos «loucos anos 20» operadas pelas mudanças provocadas pela condicionalismos políticos, sociais e económicos em consequência da I Guerra Mundial: «Relacionar a I Guerra Mundial com a aceleração das transformações operadas nos comportamentos, na cultura, nas ciências, nas artes e na literatura», assim como «[a]nalisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental» após a II Guerra Mundial (AE, MEC/DGE, 2018, História 9.º ano, p. 6 e p. 9). Há uma efetiva preocupação neste ano de escolaridade em se promover aprendizagens, para além do conhecimento substantivo, no saber procedimental e atitudinal, levando-os a refletir e ter sentido crítico sobre temas fraturantes e dolorosos quer ao nível da história mundial, como o holocausto, ou mesmo da história nacional, com a guerra colonial, quando se determina que os alunos deverão saber aplicar conceitos como «Genocídio; Resistência; Holocausto» ou «Movimentos de libertação; Descolonização; Neocolonialismo» (AE, MEC/DGE, 2018, História, 9.º ano, p. 8 e p. 9).

3.4. A História no Ensino Secundário (10.º, 11.º e 12.º anos)

A maioria dos alunos apenas tem História até ao 9.º ano, partir do 10.º ano a disciplina deixa de ser obrigatória e surge apenas nos cursos de Humanidades (História A), Ciências Socioeconómicas (História B) e Artes (História e Cultura das Artes), nestes cursos os conteúdos de História estão ajustados a cada curso. Há sequencialidade entre o 3.º CEB e o ensino secundário, mas com um aprofundamento maior dos conteúdos. No 10.º ano de escolaridade, em História A, ocorre «um estudo mais aprofundado das matrizes culturais clássicas e medievais da civilização europeia e das mutações que caracterizam os séculos xv e xvi, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial, entendida ora na sua singularidade ora como exemplo da evolução mais geral» (AE, MEC/DGE, 2018, História A, 10.º ano, p. 5). No 11.º ano de escolaridade propõe-se «um estudo mais aprofundado da sociedade, das expressões do poder e das dinâmicas coloniais europeias nos séculos xvii e xviii, das formas de expansão e disseminação assumidas pela ideologia liberal nos séculos xviii e xix e a

caraterização da civilização industrial» (AE, MEC/DGE, 2018, História A, 11.º ano, p. 5). O programa de História A no 12.º ano «propõe um estudo aprofundado das crises, embates e mutações culturais ocorridas na primeira metade do século, da evolução verificada em Portugal e no mundo entre a II Guerra Mundial e os anos oitenta e das alterações geoestratégicas, das tensões políticas e das transformações socioculturais ocorridas no mundo atual» (AE, MEC/DGE, História A, 12.º ano, p. 5). A história nacional volta a ser convocada integrada no estudo da história mundial, mas com uma visão mais aprofundada. É bem evidente a complexificação e exigência do conhecimento histórico do programa do 12.º ano, que não se limita a conteúdos conceptuais, mas também procedimentais e atitudinais, dando grande ênfase à problematização, ao sentido crítico, reflexivo exigido no ensino de história no secundário. O estudo do século xx, ao incidir no passado mais próximo, visa dotar os «alunos de instrumentos que contribuam para uma cidadania interventiva, partindo de um conhecimento rigoroso do passado mais próximo, aliado a uma dimensão problematizante e explicativa» (AE, MEC/DGE, História A, 12.ºano, p. 5). O programa de História B, e de História e Cultura das Artes mantém uma perspetiva cronológica da História (História da antiguidade até à atualidade), mas com um enfoque mais político e económico no primeiro, enquanto que o segundo se centra na cultura, na arte e na história da vida quotidiana.

4. OS MANUAIS ESCOLARES E OUTROS RECURSOS EDUCATIVOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Os manuais escolares são instrumentos pedagógicos e científicos relevantes, estruturam os conteúdos programáticos a lecionar e veiculam uma conceção de ensino pelos métodos e estratégias de ensino que preconizam (Morgado, 2004; Valls, 2001, 2007, 2013). Em Portugal os manuais escolares sofreram profundas mudanças ao longo das últimas décadas, devido a políticas educativas, legislação, exigências dos professores e das famílias, mas também da própria escola e das equipas envolvidas nos projetos editoriais com melhor preparação científica e pedagógica (Magalhães, 1999; Afonso, 2014; Afonso & Alves, 2018).

Tal como ocorre noutros países (Garcia, Schmidt & Valls, 2013; Valls, 2013; Gómez, 2014; Gómez, Solé, Miralles & Sánchez, 2020) em Portugal o manual escolar continua ser o recurso e o instrumento mais utilizado pelos professores e alunos em sala de aula (Afonso & Alves, 2018; Valls, 2013; Solé, 2018) embora não seja o único recurso, pois as editoras também facultam outros materiais oferecidos e/ou comercializados quer para os alunos quer para os professores (recursos digitais, vídeos, Powerpoints, guiões de visitas, cadernos de atividades, etc) inseridos no projeto editorial que propõem às escolas.

A legislação sobre o manual escolar (Lei 47/2006), determina que este recurso não deve ser exclusivo no processo de ensino-aprendizagem, «produzindo

significativas alterações na conceção de manual escolar e na forma como se entende o percurso escolar do aluno, diversificando as perspetivas em relação ao saber e às fontes de informação a consultar» (Afonso, 2014, p. 18).

O manual escolar aborda interpretativamente o programa de uma disciplina para determinado ano de escolaridade em termos conceptuais, metodológicos e ainda políticos, culturais e sociais, e muitas vezes é encarado erradamente por alguns professores, como sendo o programa, pois de certa forma surge como facilitador da planificação do ensino pelo professor e da organização das atividades a propôr aos alunos (Solé, 2018).

Para garantir a sua qualidade e certificação, o Ministério de Educação determina a partir do Decreto-Lei 47/2006 de 28 de agosto o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 72/2017, de 16 de agosto e pela Lei n.º 96/2019, de 4 de setembro, retificada pela Declaração de Retificação n.º 51/2019, de 7 de outubro, pelo Decreto-Lei n.º 5/2014, de 14 de janeiro e pela Portaria n.º 81/2014, de 9 de abril.

Assim, a partir de 2006 procura-se garantir a qualidade pedagógica e científica dos manuais escolares, através de entidades avaliadoras dos manuais escolares acreditadas pelo Ministério de Educação (DGE), confirmada pela publicação do Despacho n.º 29 864/2007, de 27 de dezembro. Vários organismos podem candidatar-se à acreditação dos manuais: instituições do ensino superior público, ou com reconhecimento público, suas unidades orgânicas e departamentos que assegurem a formação inicial ou contínua de docentes; associações profissionais de professores; sociedades ou associações científicas e associações ou consórcios constituídos para o efeito. A Universidade do Minho tem várias equipas aprovadas para certificarem manuais escolares, e eu própria já fiz parte de comissões avaliadoras de manuais de Estudo do Meio e de História e Geografia de Portugal.

É inegável a sua relevância como recurso didático-pedagógico ao longo dos tempos. Vários estudos e investigações têm demonstrado a sua importância tendo os especialistas lhe dedicado especial atenção a vários domínios e com diferentes enfoques e abordagens, uns mais centrados nos seus conteúdos ideológicos, outros nas dimensões epistemológicas, nos processos de produção e circulação, ou ainda nos seus usos e presença na sala de aula (Garcia, Schmidt & Valls, 2013). Continua a prevalecer os estudos centrados na historiografia escolar e são poucos ainda os estudos sobre o seu uso em sala de aula, por serem estudos mais morosos e mais dispendiosos, mas que nos permitiria ter uma visão mais rigorosa sobre os processos metodológicos e compreender como este é usado em sala de aula (Valls, 2018).

Em Portugal já vários estudos foram desenvolvidos sobre o uso do manual escolar no contexto da sala de aula. Silva (2007) no estudo que realizou com alunos do 2.º CEB (10-12 anos) constatou que estes apresentavam habilidades cognitivas que lhes permitirão ir além do reconhecimento e reprodução linear das informações

apresentadas nas fontes do manual escolar. Por sua vez, Moreira (2004) sobre o uso do manual escolar por alunos do 8.º ano (13-14 anos) concluiu que estes consideravam as fontes escritas como sendo as mais úteis, por serem mais informativas, e as fontes visuais eram consideradas como meras ilustrações, ou facilitadoras da informação veiculada pelo texto informativo, apresentando os alunos níveis de literacia iconográfica baixos, situados ao nível da interpretação (superficial) da mensagem. Já ao nível do secundário, Afonso (2014) no estudo que realizou no âmbito do seu doutoramento procurou investigar qual o papel do manual escolar no desenvolvimento de competências de alunos e professores deste nível de ensino, do seu uso dentro e fora da sala de aula. Em relação ao uso e interpretação das fontes dos manuais escolares, identificou vários níveis conceptuais de interpretação, apontando os resultados para um padrão de interpretação genérica, mas na síntese inferencial, apesar de ser residual, encontrou respostas de alunos que revelam um padrão de síntese pessoal e fragmentada. Também o estudo de Gonçalves (2010) segue esta linha investigativa, de procurar avaliar a importância do manual escolar como promotor de competências históricas, cabendo aos professores uma postura crítica e interventiva face ao mesmo, e de o conhecerem e usarem ao serviço da promoção de competências. Rego (2014) por sua vez, centra-se nas percepções dos alunos do 3.º CEB sobre o uso dos manuais escolares de História e Geografia, como este é utilizado na sala de aula e que importância lhe é atribuída.

Sobre esta problemática num estudo anterior que realizamos (Solé, 2018) para além de nos debruçarmos sobre o uso do manual em sala de aula tendo por base outros estudos, procuramos analisar e comparar manuais escolares do 1.º CEB (primária) de Estudo do Meio, três manuais da mesma editora de épocas diferentes (1985, 1998, 2013), com o objetivo de analisar as influências dos sistemas educativos das últimas décadas, as mudanças conceptuais, os conteúdos de História, os objetivos de aprendizagem, as estratégias de ensino e as competências históricas expressas nos manuais escolares. Concluimos que ao longo das últimas décadas os manuais melhoraram bastante a nível gráfico e estético, embora prodomine ainda uma visão de história linear, cronológica e tradicional, político/factual, focalizada em datas, acontecimentos e personalidades, isto nos manuais de primária (1.º CEB). As atividades predominantes são de resposta curta, de reprodução do conteúdo histórico do texto de autor do manual, mas no manual mais recente as propostas de atividades são mais desafiadoras, com questões de maior complexidade, que apelam à compreensão histórica e à mobilização de conhecimentos históricos. Em termos de cognição histórica e competências históricas exigidas nos exercícios centravam-se no nível mais baixo em termos cognitivos de acordo com a taxonomia de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001), sendo atividades que implicam repetição de conceitos, acontecimentos, factos, datas, centradas na reprodução e memorização exigida aos alunos. As atividades de compreensão e aplicação de conhecimentos eram escassas, assim como as que exigiam exploração de fontes icónicas, à exceção

da leitura de mapas. Verificamos uma maior preocupação com a localização espacial do que com a localização temporal. Exigia-se pouca reflexividade e sentido crítico, privilegiando-se respostas curtas, de um conhecimento histórico hermético e fechado. Estavam ausentes atividades que promoviam a perspectiva histórica de forma complexa, bem como exercícios de empatia histórica, ou de construção de narrativa histórica, no entanto nos manuais mais recentes verificamos uma preocupação com a significância histórica, levando os alunos a refletir sobre a importância de determinados acontecimentos para a História de Portugal. Estas mesmas constatações, que os manuais de primária pouco promovem as competências históricas foram identificadas em estudos espanhóis (Sáiz & Colomer, 2014).

Num outro estudo comparativo em que participamos (Gómez, Solé, Miralles & Sánchez, 2020) visou-se analisar os níveis cognitivos propostos nas atividades dos manuais escolares dos anos de transição entre o primário e o secundário (11-14 anos) em três países, nomeadamente Espanha, Inglaterra e Portugal. Constatou-se diferenças significativas, enquanto que em Espanha e em Portugal os manuais escolares incluíam principalmente atividades situadas entre um nível cognitivo básico e intermediário, na Inglaterra, o nível cognitivo de atividades era médio ou alto. Verificou-se existir uma correlação direta entre o nível cognitivo exigido nas atividades e a tipologia dos exercícios, os conceitos e os conteúdos históricos trabalhados. Assim, as atividades com maior nível cognitivo correspondiam às de criação e de ensaio, aos exercícios que promoviam a empatia e a relevância histórica, e que continham atividades de história social e económica. Em contrapartida, as atividades de menor nível cognitivo eram as questões curtas e os testes objetivos, os que trabalham os conceitos de primeira ordem (dados e factos concretos) e os da História da Arte.

Em Portugal, tal como outros autores afirmam (Afonso, 2014; Afonso & Alves, 2018), constatamos também que os manuais escolares mais recentes, de vários níveis de escolaridade, têm vindo a incorporar novas perspectivas metodológicas e didáticas, numa abordagem construtivista, que estimulam o trabalho em pares e ou grupos, a pesquisa, a criatividade e o confronto de ideias, promovendo nos alunos competências transversais, como a autonomia e o pensamento reflexivo e crítico e competências específicas em História, ao nível da interpretação de fontes diversas.

Os projetos editoriais recentes vão integrando novas abordagens metodológicas e didáticas, e ajustando-se às demandas educativas e curriculares. Os manuais escolares em Portugal são selecionados pelos professores em Conselho de Departamento e aprovados pelo Agrupamento de Escolas, para um período de vigência, em regra de seis anos (Decreto-Lei 47/2006 de 28 de Agosto). Estes sofrem ajustes de acordo, com as revisões curriculares ou demandas educativas que estejam em vigor. Assim, em 2021, as editoras já prepararam os seus projetos editoriais referentes ao 7.º ano de História a ser adotados no ano letivo de 2021-2022, e promovem nas escolas e online a sua apresentação, com o intuito dos professores e as escolas escolherem o projeto mais adequado para o seu contexto escolar.

Procedemos a uma análise, embora não muito exaustiva, dos projetos editoriais propostos pelos dois maiores grupos editoriais de Portugal: Porto Editora e grupo Leya (ASA e Texto Editora). Todos os projetos editoriais apresentam caminhos para as aprendizagens significativas, sugerem abordagens de ensino-aprendizagem, estratégias de sala de aula e modelos de avaliação formativa/sumativa, estando em linha com as atuais demandas educativas e curriculares, nomeadamente as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018) e o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade obrigatória* (PA, 2017). Propõem ainda explicitamente uma abordagem construtivista, destacando o papel do aluno na construção do seu próprio conhecimento, através de propostas de tarefas oficinas que o manual da Texto Editora designa por «mãos à obra», para além de atividades promotoras de resolução de problemas, de investigação e de trabalho projeto. Claramente, torna-se evidente um novo paradigma educativo que trespassa já nesta nova geração de projetos editoriais, que para além do manual do aluno e do professor é constituído pelo caderno de atividades e suportes digitais vários, disponíveis quer na «aula digital» do grupo Leya ou «escola virtual» do grupo Porto Editora. Estes recursos digitais atualmente, com a mudança do ensino que se operou com a pandemia e o ensino à distância, são disponibilizados de forma gratuita também para os alunos. São disponibilizados também um conjunto de materiais de apoio à diferenciação pedagógica, que até aqui não o era tão expressivo, bem como à aprendizagem digital e à avaliação formativa e sumativa (fichas de trabalho e testes). Quanto aos recursos digitais, a diversidade é grande, desde Powerpoints, infográficos, animações, atividades interativas, linhas de tempo, mapas, vídeos/filmes e respetivos guiões de exploração, jogos, quizzes, kahoots, visitas virtuais e testes interativos. Há uma efetiva preocupação com a interpretação de fontes, em promover a exploração das mesmas, com questões de tipologia diversificada em termos de complexidade. Houve um avanço enorme no tratamento que é dado às fontes, preocupando-se com o desenvolvimento de competências específicas em histórica ao nível da interpretação, argumentação e da explicação, em que a fonte é tratada como evidência histórica (Lee, 2014). A localização no tempo e no espaço surge na contextualização nos grandes períodos históricos, fomentando-se competências de orientação temporal e espacial nos alunos. Estas competências consideradas estruturantes estavam claramente expressas no *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB, 2001), visando contribuir para a construção de uma visão global e organizada de uma sociedade plural e em permanente mudança ao longo do ensino básico.

Podemos assim concluir que os manuais escolares cada vez estão mais ao serviço dos alunos, dos professores e dos próprios encarregados de educação, contribuindo para mudanças metodológicas a operarem em sala de aula, o que não dispensa formação continuada do corpo docente, para irem incorporando nas suas práticas em sala de aula dinâmicas construtivistas do ensino da História e dar sentido à função da história para compreender o mundo presente. É também com este

intuito que os atuais projetos incorporam nos seus manuais escolares propostas de tarefas a realizar no âmbito da *Cidadania e Desenvolvimento*, articulando assim a História e a Cidadania.

5. O MODELO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

Em Portugal o modelo de formação inicial de professores sofreu alterações na sequência da entrada em vigor do processo de Bolonha (Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de fevereiro), que passa a reconhecer a habilitação para a docência, conferindo o grau académico de mestre. Desde 2008/2009 a formação de professores passa a ser constituída por dois ciclos, o 1.º ciclo de estudos que corresponde à Licenciatura com a duração de 3 anos e o 2.º ciclo de estudos que corresponde ao Mestrado constituído por dois anos letivos, com um total de 120 créditos de ECTS, em que no último ano se integra a Unidade Curricular de Estágio Pedagógico, com a Intervenção Supervisionada. Para ser professor de Primária (1.º CEB), em Portugal, os estudantes terão que ter obrigatoriamente Licenciatura em Educação Básica e depois realizar o Mestrado numa das áreas, em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, ou em Ensino do 1.º CEB e Português e História e Geografia de Portugal ou Ensino do 1.º CEB e Matemática e Ciências do 2.º CEB, ficando habilitados para o grupo de docência 100 (1.º CEB), sendo o ensino de monodocência, e os dois últimos mestrados habilitam para o grupo 200 (Português e História e Geografia) e para o grupo 230 (Matemática e Ciências), grupo bidisciplinar.

Em relação à formação de professores de História, de 2008 até 2014, a formação era conjunta com a área de Geografia, sendo bidisciplinar, com uma duração de dois anos letivos, no Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º CEB e no Ensino Secundário (MEHG). Com o Decreto-Lei n.º 79/2014, é estabelecido o regime jurídico da habilitação profissional para a docência, mas agora com a profissionalização em Geografia e em História em separado (Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário – MEG - e Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário - MEH). A tutela reconheceu as dificuldades inerentes a este Mestrado bidisciplinar, que implicava que os alunos da Licenciatura de História frequentassem UCs da área de Geografia e os da Licenciatura em Geografia UCs de História. Desta mudança resultou um ganho evidente na formação específica de ambas as áreas científicas (quer nas didáticas, quer na área de docência) e, principalmente, na formação de base, que é de 180 créditos, na Licenciatura em História.

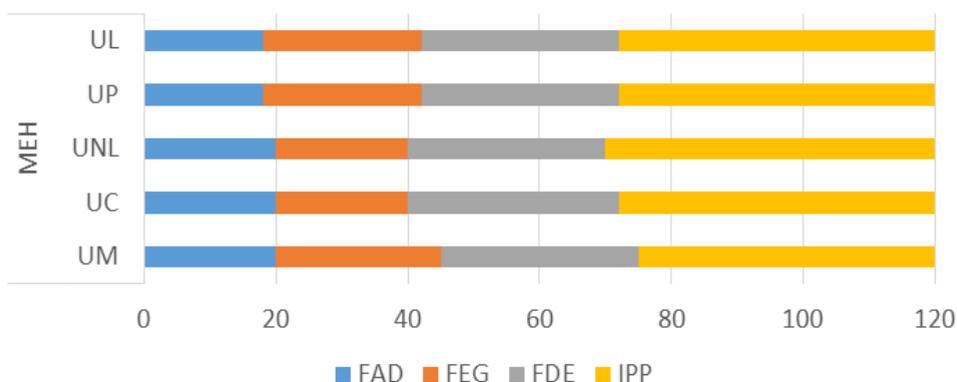
Para ser professor de História em Portugal, e poder aceder ao concurso público de colocação de professores nas melhores condições, é exigido a profissionalização em ensino de História, que é obtida atualmente com o Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no Ensino Secundário (MEH). Para se aceder ao Mestrado de Ensino de História, exige-se licenciatura (3 anos) e cumulativamente 120 créditos (European

Credit Transfer System- ECTS) em História e prova de domínio oral e escrito de Língua Portuguesa (Decreto-Lei 79/2014). Esses créditos de História podem ter sido obtidos em cursos de Licenciatura de História, História de Arte ou Arqueologia, ou cursos afins, que atestam o domínio científico em História dos candidatos ao Mestrado.

O Mestrado em Ensino de História no 3.º CEB e no ensino Secundário (MEH) é constituído por dois anos. No primeiro ano, nas universidades, os alunos frequentam Unidades Curriculares da área de Formação da Área de Docência (FAD), Formação Educacional Geral (FEG) e Formação na Didática Específica (FDE). No 2.º ano do Curso os alunos, para além de frequentarem algumas UCs na Universidade, realizam a Iniciação à Prática Pedagógica (IPP), ou seja, o Estágio Profissional (3.º e 4.º semestre) que integra módulos de Iniciação à Prática profissional (IPP) e Desenho de um projeto (PIPS), Seminários da área de docência e Prática -Supervisionada (Estágio) em escolas com protocolo com as universidades, sob orientação de um professor cooperante e de um supervisor da Universidade. No âmbito da Prática Pedagógica os estagiários deverão implementar o Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada (PIPS), elaborar um portefólio reflexivo e produzir no final o Relatório de Estágio, defendido em provas públicas (Vieira et al, 2013; Melo, 2015).

Solé, Pacheco e Soares (2020) e Solé e Gago (2021) procederam a uma análise da estrutura curricular dos MEH em Portugal e constataram que o Decreto-Lei 79/2014 dá margem de liberdade às instituições de ensino superior na atribuição de ECTS nas três áreas de formação, e maior flexibilidade na atribuição de ECTS entre as formações na área da docência (FAD), educacional geral (FEG) e na de didática específica (FDE) conseguindo, desta forma, a desejada concordância entre os princípios do diploma e a autonomia das instituições de ensino superior (Figura1).

Gráfico 1 – Estrutura curricular dos ciclos de estudo que profissionalizam docentes em História (MEH) – distribuição de ECTS por área de formação.



Fonte: Diário da República, 2.ª série, N.ºs 140/2016, 184/2015, 172/2017, 206/2016, 224/2015. In Solé & Gago, 2021, p. 3 (autoria e tradução da autora).

Constata-se menor número de créditos da área da docência pelo MEH da Universidade do Porto (UP) e da Universidade de Lisboa (UL) em proveito do espaço conferido à área de Formação de Educação Geral (FEG) que sai reforçada. Em contrapartida, a Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade de Coimbra (UC) e Universidade do Minho (UM) mantêm os mesmos créditos para a área de Docência, reforçando a área de Educação Geral (FEG), embora a área de Formação de Didática Específica (FDE) esteja mais aumentada na Universidade de Coimbra. Iniciação à Prática Pedagógica (IPP) é ligeiramente mais expressiva na Universidade Nova de Lisboa (UNL) e ligeiramente com menos créditos na Universidade do Minho. As universidades terão optado preferencialmente por uma maior valorização da área de Educação Geral (FEG) e Didática Específica (FDE), em detrimento da área de docência (FAD), apesar do Decreto de Lei possibilitar alargar os ECTS nesta área de formação.

Apesar de todas as Universidades que formam docentes de História terem optado pelo mesmo número de créditos da FDE, embora ligeiramente superior na Universidade de Coimbra (UC), a Universidade do Porto (UP) oferece uma maior diversidade de Unidades Curriculares (5 UC de 6 créditos) da área de Formação de Didática Específica (FDE), seguida da Universidade de Coimbra (4UC) e as Universidades UM, UL e UNL com menos Unidades Curriculares (3UC), concentrando o maior número de créditos. Ressalva-se que todas as universidades optam pela designação da «Didática» em História ou Ciências Sociais, como no caso da UL, apenas a Universidade do Minho, opta pela designação de «Metodologia do Ensino da História», com forte incidência na Educação Histórica e no Construtivismo Social, na linha de investigação anglo-saxónica do ensino da História, de mais de 40 anos de formação, tendência formativa que se tem vindo afirmar gradualmente também nas outras universidades de Portugal (Solé, Pacheco & Soares, 2020).

Solé & Gago (2021) procederam a uma análise dos planos curriculares dos cursos que formam professores de História em Portugal, principalmente no que diz respeito às Unidades Curriculares de «Didática» ou Metodologia de Ensino da História, baseando-se nos descritores propostos por Gago (2018a). Constataram que a articulação entre a Epistemologia da História e a Educação Histórica está presente em quatro dos programas (UP, UM; UC, UNL). Uma das preocupações, transversal a vários cursos, parece ser o valor formativo da História explícito nas universidades de UP, UM e UC. Destacam que, em termos pedagógicos, em todos os programas das várias universidades há uma efetiva preocupação com a planificação de aulas, seleção de conteúdos, no discurso na sala de aula e questionamentos históricos, conceção e construção de recursos didático-pedagógicos diversos, embora sob modos epistemológicos-educacionais diversos. Há também a preocupação em facultar conhecimentos de enquadramento legal do sistema educativo, dos programas, dos vários referenciais normativos, bem como do perfil do professor de História. Em termos de indicadores bibliográficos, há uma clara

integração de obras de didática e de metodologia de ensino, com indicação de obras de caráter geral, assim como obras da área do currículo e valor formativo da História. Denota-se que os estudos de investigação em cognição situada, quer portugueses quer estrangeiros, estão presentes em todos os programas, embora em alguns são apenas pontuais (UL, UC, UNL), enquanto em outros programas é efetiva a articulação entre a dimensão epistemológica e metodológica da História (UM). A Universidade do Porto (UP) oferece mesmo uma Unidade Curricular designada de Perspetivas em Educação Histórica.

Solé, Pacheco e Soares (2020) analisaram os relatórios de estágio produzidos nas várias universidades que formam professores de História em Portugal, ou seja ministram o Mestrado em Ensino de História e encontraram claras diferenças entre as instituições, tendo constatado que os trabalhos da Universidade de Lisboa se centram em trabalhos experimentais e na didática, tal como ocorre na Universidade de Coimbra, enquanto a Universidade do Minho centra mais os temas dos seus relatórios nos «alunos» e no «estudo» e a Universidade do Porto dá destaque a temas da «aprendizagem» tal como a Universidade de Lisboa que reforça o desenvolvimento de metodologias de trabalho em sala de aula.

Num outro estudo, Pacheco e Solé (2021) procuraram analisar os Relatórios de Estágio de História e de Geografia realizados na Universidade do Minho (UM) e na Universidade do Porto (UP), respetivamente 18 relatórios de História na UM e 53 de Geografia na UP, defendidos entre 2017 e 2020, procurando averiguar até que ponto estão em linha, ou não, com os descritores de competências do Perfil do aluno à saída da escolaridade (DGE-PA, 2017), os quais constituem a base para a operacionalização das aprendizagens desejadas, operacionalização esta expressa nas AE de cada disciplina e ano de escolaridade. Constataram que em relação à formação de História há uma expressiva valorização do «Pensamento crítico e pensamento criativo», a preocupação em utilizar linguagens multimodais em sala de aula «Linguagens e Textos» ao nível da interpretação de fontes diversas em suporte, estatuto e mensagens, relevância da «Informação e Comunicação», pela pesquisa de informação nesses suportes diversos e a construção do conhecimento histórico, dando enfoque a conceitos de segunda ordem, como explicação, evidência, mudança, multiperspectiva, narrativa, entre outros. O conhecimento científico histórico é amplamente valorizado, assim como a dimensão estética e artística, e o desenvolvimento de competências transversais como a capacidade de «Resolução de problemas». Estes resultados expressam bem «os princípios epistemológicos da Educação Histórica, que preconiza no ensino e aprendizagem da História a relevância de se atender ao pensamento e compreensão histórica dos alunos em aprendizagem situada, em contexto formal ou não formal» (Pacheco & Solé, 2021).

6. CONCLUSÃO: PERSPETIVAS FUTURAS E DESAFIOS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PORTUGAL

Neste texto fomos evidenciando todo um percurso que tem ocorrido no sistema educativo em Portugal, desde as várias reformas curriculares, passando pela revisão dos programas de História, que se mantêm os mesmos de há décadas, com uma conceção linear, cronológica da abordagem dos temas de história a serem lecionados, com um pendor fortemente nacionalista, pois a História Nacional surge em todos os anos de escolaridade e de forma quase exclusiva no 4.º, 5.º e 6.º anos, passado a estar integrada a partir do 3.º CEB e Secundário na História Europeia e Mundial, numa perspetiva eurocêntrica, modelo vingente também atualmente em Espanha como refere López Facal (2010) «La historia enseñada sigue siendo fundamentalmente eurocéntrica, con una estructura cronológica justificada teleológicamente, nacionalista, androcéntrica...» (p. 27). É importante atender-se aos conteúdos que se lecionam mas também às estratégias que são usadas em sala de aula, pois como refere López Facal (2010),

El problema no se limita a las estrategias educativas sino también a los contenidos «canónicos» de la historia escolar, que ha heredado las viejas estructuras y orientaciones de la cultura burguesa decimonónica. La formación histórica puede contribuir a desarrollar capacidades críticas pero no a partir de cualquier selección de contenidos (p. 27).

No entanto, apesar dos conteúdos de história se manterem dos programas dos anos 90 para o Ensino Básico ou do início do século XXI para os do Secundário, profundas alterações foram sendo operadas decorrentes dos referenciais normativos que contribuem para novos enfoques, quer dos conteúdos programáticos, quer de conceções metodológicas e didáticas e novos paradigmas educativos que se vão afirmando decorrentes de políticas educativas fortemente influenciadas por organismos internacionais como OECD e UNESCO, que tiveram forte influência nos documentos normativos em vigor, nomeadamente o *Perfil do aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE-PA, 2017) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE) (MEC/DGE, 2018), documentos esses que determinam o que deve ser ensino e aprendido pelos alunos no ensino em Portugal.

Estas constantes mudanças normativas em Portugal, têm sido implementadas mais ao sabor das diretrizes políticas dos governos do que propriamente de uma política estrutural a nível educativo, pois na última década foram vários os documentos normativos publicados e constantemente substituídos aquando da mudança de governo, veja-se o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (ME-DEB, 2001) que foi revogado pelo Governo do PSD (Partido Social Democrática) pelo Despacho n.º17169/2011, de 23 de Dezembro

e das *Metas de Aprendizagens* (ME, 2010) que nem chegaram a ser homologadas e substituídas pelas *Metas Curriculares* (ME, 2013) com o governo socialista, embora estas ainda estejam em vigor, são as *Aprendizagens Essenciais* (AE, MEC-DGE, 2018) o documento orientador que as escolas se devem reger. Estas constantes mudanças que se têm operado no sistema educativo em Portugal, têm tido claros reflexos no ensino da História, como pudemos constatar. Se por um lado, o número de horas de História se tem vindo a reduzir nos vários níveis de escolaridade, também os conteúdos a lecionar têm sido menores e menos aprofundados, permitindo às escolas flexibilizar em 25 % os conteúdos a lecionar. No entanto, esta situação torna-se ambivalente por se manterem exames nacionais e provas de aferição, que visam avaliar mais a aquisição de conhecimentos do que de competências históricas desenvolvidas pelos alunos, embora esta tendência nos últimos anos esteja a ser invertida, resultante de novos documentos curriculares orientadores, e de práticas incentivadas pelos professores em sala de aula, decorrentes de formação obrigatória que estes têm que realizar, formação essa acreditada e que releva para a sua progressão na carreira. Também é preciso realçar que os próprios manuais escolares têm contribuído para uma mudança de paradigma no ensino da História, embora ainda lenta, os professores através das sugestões metodológicas inovadoras propostas pelos autores dos manuais, contribuem, ainda que indiretamente para uma alteração das práticas de ensino dos professores, que só será realmente efetiva e alargada a todos os professores de História, quando acompanhada de formação contínua que contribua para uma mudança no paradigma do ensino da História, visando uma abordagem mais construtivista do ensino-aprendizagem da História, e menos de um ensino tradicional, expositivo e memorístico, que ainda perdura em algumas salas de aula. No estudo realizado por Lagarto (2017) sobre perfis de docentes de História, e o tipo de aulas que implementam tendo por base o uso do manual escolar, mais do que tipologias de professores ou aulas expositivas ou mais construtivistas, o que encontrou foi a existência de diferentes momentos e tipologias de aulas de acordo com as temáticas trabalhadas.

Temos vindo assistir a partir de Bolonha (2007) a um período de transição na formação de professores em Portugal, em que as universidades portuguesas «preveem a formação do professor como prático, reflexivo e intelectualmente crítico, conferindo um lugar de relevo à investigação pedagógica» (Solé, Pacheco & Soares, 2020, p. 52). Esta formação vai ao encontro do profissionalismo democrático que no quadro do desenvolvimento profissional do professor é holístico, com uma preocupação humanista (Gago, 2018b; Gago, 2020; Necchi, 2017). Em linha com as orientações mais humanistas da educação para o século XXI, a evolução da formação de professores de História em Portugal reflecte uma preocupação para o desenvolvimento de competências do indivíduo centradas em valores e na ligação das áreas científicas em questão ao contexto de vida real dos alunos, convergindo com as linhas orientadoras dos recentes documentos curriculares em vigor, *O perfil*

do aluno à saída da escolaridade obrigatória (PA, 2017) e da *Autonomia e flexibilidade curricular* (Decreto Lei n.º 55/2018, de 6 de julho), visando uma melhor adequação à realidade e à complexidade do mundo actual. Os professores deverão promover o desenvolvimento de competências históricas mas também transdisciplinares, possível através de novas práticas de ensino, através de atividades cognitivas desafiadoras que fomentam a consciência histórica, desde os primeiros anos de escolaridade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e interventivos na sociedade em que vivem, de acordo com o preconizado pela agenda para Educação do Século XXI (UNESCO) e Projeto Educação (OECD, 2016) e Repensar a Educação (UNESCO, 2016b). É um caminho que está a ser construído, e nele a escola tem um papel importante na concretização destes objetivos, e a par dos professores, os manuais escolares podem contribuir também nesta missão.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete Edn. Longman.
- Afonso, I. (2014). *O papel do manual de História no desenvolvimento de competências: um estudo com professores e alunos do ensino secundário* [Tese de doutoramento inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Afonso, I. & Alves, L. A. (2018). Manuais escolares do ensino secundário em Portugal e Brasil: similitudes e diferenças. In G. Solé & I. Barca (Org.), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* (pp. 108-137). Lisboa: Associação de Professores de História (APH).
- APH. (2018). Associação de Professores de História. <https://aph.pt/categoria/publicacoes/circular-informacao/>.
- Barca, I. (2004). Para uma Educação Histórica de Qualidade. In I. Barca (org.), *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para uma Educação Histórica de Qualidade* (pp. 131-144). Braga: CIED, Universidade do Minho.
- Barca, I. & Solé, G. (2012). Educación histórica en Portugal: metas de aprendizaje en los primeros años de escolaridad. *REIFOP*, 15(1), pp. 91-100.

- Cainelli, M; Pinto, H. & Solé, G. (2016). Portugal and Brazil: How Much of 'Our' Past Is 'Theirs' too? Robert Guyver (Ed.). *Teaching History and the Changing Nation State: Transnational and Intranational Perspectives* (pp. 123-140). London: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474225892.ch-007>
- Gago, M. (2018a). *Consciência Histórica e Narrativa na aula de História*. CITCEM-FLUP. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. <https://doi.org/10.21747/978-989-8970-00-8/cons>
- Gago, M. (2018b). Ser professor de história em tempos difíceis: início de um processo formativo. *Antíteses*, 11(22), pp. 505-515. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2018v11n22p505>
- Gago, M. (2020) A aula oficina na caminhada de aprender a ser professor de história. *Roteiros*, 45, pp. 1-18. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21736>
- Garcia, T. & Schmidt, M. A. (2013). Os manuais escolares em pesquisa: significados da experiência escolar aprendendo. In T. Garcia; M. A. Schmidt & R. Valls (orgs.) *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 11-30). Ijuí: Editora Unijuí.
- Garcia, T., Schmidt, M. A. & Valls, R. (orgs.). (2013). *Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos*. Ijuí: Editora Unijuí.
- Gómez, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de ESO. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 131-158.
- Gómez, C., Solé, G., Miralles, P. & Sánchez, R. (2020). Analysis of Cognitive Skills in History Textbook (Spain-England-Portugal). *Front. Psychol.* 11:521115. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.521115>.
- Gonçalves, J. (2010). *O uso do manual escolar enquanto recurso promotor do desenvolvimento de competências históricas* [Dissertação de Mestrado inédita não publicada, Universidade do Porto].
- Correia, L. G. (2016). A história no ensino básico em Portugal no último quartel: perspectiva curricular. *Diálogos*, 19(1), pp. 289-305. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v19i1.1053>

- EF. (2020). *Cooperação europeia no domínio da educação e da formação (quadro estratégico EF 2020)*. <http://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas>.
- Lagarto, M. (2016). *Desenvolver e avaliar competências em História um estudo com professores do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Lee, P. (2014). Fused Horizons? UK research into students' second-order ideas in history: a perspective from London. M. Köster, H. Thünemann, M. ZülsdorfKirsting (Eds). *Researching History Education: International Perspective and Disciplinary Traditions* (pp. 170-194). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- López Facal, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados: la historia enseñada*, 14, pp. 9-33. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1673>
- Magalhães, J. P. (1999). Um apontamento para a História do manual escolar. Entre a produção e a representação. Castro, R. V. de et al. (orgs.), *Manuais Escolares: estatuto, funções, História* (pp. 279-302). Braga: Universidade do Minho.
- Melo, M. C. (2015). A formação de professores de História em Portugal: práticas pedagógicas e investigativas. *Revista História Hoje*, 4(7), pp. 41-61. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.177>
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares- Contributo para uma análise*. Porto Editora.
- Moreira, G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico. Um estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico* [Tese de Mestrado inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Nadal, I. (2001). De lo cercano y lo lejano como critério de ordenación del currículo de Ciencias Sociales. *Boletín Informativo Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/BOLETIN9.HTM#cercano.
- Necchi, L. (2017). *O novo humanismo como princípio de sentido da didática da história: reflexões a partir da consciência histórica de jovens ingleses e brasileiros* [Tese de Doutoramento inédita não publicada, Universidade Federal do Paraná]. Curitiba.

- Osler, A. & Starkey, H. (2010). *Teachers and Human Rights Education*. IoE.
- OECD. (2016). *Preliminary reflections and research on knowledge, skills, attitudes and values necessary for 2030*. <http://www.oecd.org/education/2030/>.
- OECD. (2018). *Projet Future of Education and Skills 2030*. E2030 Position Paper (05.04.2018).pdf ([oecd.org](http://www.oecd.org)).
- Pacheco, E. & Solé, G. (2021). Ser professor da geração Alpha - os desafios da profissionalização para a docência e a promoção de competências em História e Geografia. In Cosme Gómez, Xosé Manuel Souto & Pedro Miralles (eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática- Estudios en homenaje al profesor Ramón López Facal* (pp.71-92). Ediciones Octaedro.
- Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo: apresentação e comentários*. Edições Asa.
- Pinto, H. & Molina Puche, S. (2015). La educación patrimonial en los currículos de ciencias sociales en España y Portugal. *Educación Siglo XXI*, 33(1), pp. 103-128. <https://doi.org/10.6018/j/222521>
- Prats, J. & Santacana, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? In J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Graó.
- Rego, A. (2014). «*Vamos aprender com o Manual?*» *Perceções de alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico sobre o(s) uso(s) do Manual Escolar de História e Geografia* [Dissertação de Mestrado inédita não publicada, Universidade do Porto].
- Rodríguez, R. A. & Simón, M. M. (2014). La construcción de la narrativa nacional española en los manuales escolares de Educación Primaria. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 101-113.
- Rodriguez, R. & Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194 (788): a444. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>.
- Roldão, M. C. (1995). *O Estudo do Meio no 1.º ciclo. Fundamentos e estratégias*. Texto Editora.
- Roldão, M. C. (2010). *Estratégias de Ensino*. Fundação Manuel Leão.

- Rüsen, J. (2006). Humanism and nature- some reflections on a complex relationship. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2(2), pp. 265-276. <https://doi.org/10.4102/td.v2i2.278>
- Rüsen, J. (2010). Historizing Humanity-Some Theoretical Considerations on Contextualization and Understanding regarding the Idea of Humanity. *Taiwan Journal of East Asian Studies*, 7(13), pp. 21-39.
- Rüsen, J. (2015). Em direção a uma nova ideia de humanidade: unidade e diferença de culturas nos encontros de nosso tempo (pp. 43-56). In M. A. Schmidt *et al.* (orgs.), *Humanismo e Didática da História*. WA Editores.
- Sáiz, J. & Colomer, J. C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en libros de texto de Educación Primaria? Análisis de actividades de historia para alumnos de 10-12 años de edad. *Clío. History and History Teaching*, 40. <http://clio.rediris.es>
- Silva, R. (2007). *A construção do conhecimento histórico a partir de actividades propostas no manual. Um estudo com alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de Mestardo inédita não publicada, Universidade do Minho].
- Solé, G. (2014). O manual escolar no ensino primário em Portugal: perspectiva histórica e análise do ensino da História através deste recurso didático. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 43-64.
- Solé, G. (2017). As competências específicas no ensino da História: a dimensão da temporalidade para a compreensão histórica. *CLÍO- History and History Teaching. Monográfico: Enseñanza de la Historia y desarrollo de las competencias sociales y cívicas*, 43, pp. 89-112. In: <http://clio.rediris.es/>
- Solé, G. (2018). A História nos manuais escolares de 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo longitudinal a partir dos manuais de 4.º ano de Estudo do Meio. In G. Solé & I. Barca (org.), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* (pp. 321-350). Associação de Professores de História (APH).
- Solé, G. (2020). Aprendizagem histórica e formação de professores dos anos iniciais na Universidade do Minho (Portugal): a articulação entre a prática e a investigação em Educação Histórica. *Roteiro*, 45. <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21997>.

- Solé, G., Pacheco, E. & Soares, L. (2020). Formação de professores de Geografia e de História: uma década de investigação-ação pós Bolonha. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 95(34.3), pp. 33-56. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81879>
- Solé, G. & Gago, M. (2021). The History Teacher Education Process in Portugal: a mixed method study about Professionalim development. In A. Ibáñez, J. Rodríguez, C. Va Boxtel & C. Gómez (Coord.), «Mixed Research Methods in the Training of Social Sciences», *Humanities and Social Sciences Communication*, 8, 51, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00726-9>
- Torgal, L. R. (1996). Ensino da História. In L.R. Torgal, J. A. Mendes & F. Catroga (eds.). *História da História em Portugal Sécs. XIX-XX* (pp. 430-489). Círculo de Leitores.
- UNESCO. (2016a). Comissão Nacional da UNESCO. Educação Nacional para o Século XXI. <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>
- UNESCO. (2016b). *Repensar a educação: rumo a um bem comum mundial?* Brasília: UNESCO Brasil. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244670>
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 15, pp. 23-36.
- Valls, R. (2007). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. UNED.
- Valls, R. (2013). Cambios recientes, carências presentes y retos de futuro en los manuales de Historia. In T. Garcia; M. A Schmidt & R. Valls (org.). *Didáctica, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos* (pp. 41- 67). Editora Unijuí.
- Valls, R. (2018). Los manuales en el aula de historia. In G. Solé & I. Barca (org.), *O Manual Escolar no Ensino da História: Visões Historiográficas e Didática* (pp. 351-370). Lisboa: Associação de Professores de História (APH).
- Vieira, F. et al. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In. Bento Silva et al. (Orgs). *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2641-2655). CIEd, Universidade do Minho.

8. LEGISLAÇÃO E DOCUMENTOS NORMATIVOS

Brasil. (2003). – Lei n. 10.639/03 – Inclusão dos Estudos Africanos no Currículo Brasileiro.

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro – Alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Lei n.º 65/2015, de 3 de julho – Primeira alteração à Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, estabelecendo a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto- Aprova os planos curriculares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – Procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de fevereiro – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei 79/2014 de 14 de maio – Aprova o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de Dezembro. Revoga o documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, divulgado em 2001.

Despacho, n.º 6173/2016, de 10 de maio. Estratégia de Educação para a cidadania.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho – Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico.

ME/DGIC. (2010). *Metas de Aprendizagem*. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/sobre-o-projecto/documentos-de-referencia/index.html>

MEC. (2013). Ministério da Educação e Ciência. *Metas Curriculares de História*. <http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=19>.

DEB-ME. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.

DGE. (2001). Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro – *Currículo do Ensino Básico e secundário*.

MEC-DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.

DGE-ENEC. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

DGE-PA. (2017). Despacho nº6478/2017 – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

DGE. (2018). Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho- *Currículo do Ensino Básico e Secundário, Define a Autonomia e Flexibilidade Curricular das Escolas*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

DGE. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (alterado pela Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro) – Define o regime jurídico da educação inclusiva.

ME. (2018). Ministério de Educação. *Organização Curricular e Programas* (4.ª Edição). *Programa de Estudo do Meio*.

ME. (2021). Ministério de Educação. *Plano de Combate ao Racismo e à Discriminação*. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/comunicacao/noticia?i=plano-nacional-de-combate-ao-racismo-e-a-discriminacao-em-consulta-publica-ate-10-de-maio>



NUEVAS LEYES, MISMOS PROBLEMAS: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA A PARTIR DE LOS RECUERDOS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

New laws, Same Problems: History Teaching in Spain Through the Memories of Future Secondary School Teachers

Sebastián Molina Puche

smolina@um.es

Universidad de Murcia. España

Jorge Ortuño Molina

jortunom@um.es

Universidad de Murcia. España

María Sánchez Agustí

maria.sanchez.agusti@uva.es

Universidad de Valladolid. España

Fecha de recepción: 08//04/2021

Fecha de aceptación: 01/06/2021

Resumen: Desde 1970, en las diferentes leyes generales de Educación se ha orientado al profesorado de Ciencias Sociales a asumir planteamientos innovadores, encaminados a conferir mayor practicidad a su acción docente. Desde esta perspectiva, este artículo se plantea analizar las visiones de los futuros profesores de Historia y Geografía sobre los métodos de enseñanza, indagando en el pasado disciplinar a través de su memoria como discentes. El estudio se ha realizado en las Universidades de Murcia y Valladolid, en la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Formación del Profesorado durante el curso 2020/2021, con un total de 55 participantes. El diseño de investigación se corresponde con un enfoque cualitativo y para la obtención de datos se ha utilizado un cuestionario abierto. Las narrativas resultantes han sido analizadas inductivamente con el *software*

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Molina Puche, S., Ortuño Molina, J. y Sánchez Agustí, M. (2021). Nuevas leyes, mismos problemas: la enseñanza de la historia en España a partir de los recuerdos de los futuros profesores de Educación Secundaria. *El Futuro del Pasado*, 12, 61-89. <https://doi.org/10.14201/fdp2021126189>.

Nvivo. Los resultados recogen que, aunque hay algunas diferencias según el marco legislativo en el que se cursó la ESO, la mayoría de los participantes guarda recuerdos negativos de su experiencia como alumnos de geografía e historia, ligados a métodos docentes tradicionales como la lección magistral, el dictado de apuntes, el uso del libro de texto y la práctica ausencia del fomento del pensamiento crítico. De ahí que la clave para una auténtica transformación en la metodología docente parece estar más en una buena formación inicial, así como en una revisión de la extensión de los contenidos curriculares, que en el cambio de las leyes generales de educación.

Palabras clave: Educación histórica; Enseñanza de las Ciencias Sociales; Educación Secundaria; Metodología docente; Concepciones del profesorado.

Abstract: Since 1970, in the different general education laws, social sciences teachers have been oriented to assume innovative approaches, with the aim of enhancing applied elements in their teaching practice. From this perspective, this article sets out to analyze the views of history and geography trainee teachers on teaching methods, investigating the disciplinary past through their memory as learners. The study was carried out at the universities of Murcia and Valladolid, with a total of 55 participants enrolled at the specialty of geography and history of the Master's Degree in Teacher Training during the 2020/2021 academic year. The research design assumed a qualitative approach, and an open questionnaire was used to obtain data. The resulting narratives were inductively analyzed with the Nvivo software. The results show that, although there are some differences according to the legislative framework in which the ESO (compulsory secondary education) was studied, most of the participants have negative memories of their experience as geography and history students. This was found to be linked to traditional teaching methods such as expository classes, the dictation of notes, the use of the textbook, and the practical absence of the promotion of critical thinking. Hence, the key to an authentic transformation in teaching methodologies seems to lie more in an effective initial training, as well as in a revision of the extension of the curricular contents, than in the changes of the general education laws.

Keywords: History Education; Teaching of Social Sciences; Secondary Education; Teaching methodology; Conceptions of teachers.

Sumario: 1. Introducción: la legislación educativa española. Del sosiego al sprint. 2. La orientación para la acción docente en Historia y Ciencias Sociales en las directrices legislativas. 2.1. La renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la legislación (1970 – 2000/2002). 2.2. El galopar legislativo y su repercusión en la enseñanza de las Ciencias Sociales (del 2000-2002 al 2020). 2.3. Muchas reformas, ¿pocos resultados? La percepción de alumnos y docentes. 3. Marco empírico. 3.1. Diseño de la investigación. 3.2. Instrumento de recogida de datos y procedimiento de análisis. 4. Análisis de resultados: los recuerdos sobre la experiencia como discente de CCSS en etapas educativas obligatorias. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN: LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA. DEL SOSIEGO AL SPRINT

En el momento en que este monográfico ve la luz, una vez más la educación española se ve inmersa en un cambio legislativo¹, aunque todavía no ha sido publicado el consiguiente Real Decreto que ha de establecer el currículo de las materias de la Educación Secundaria, de acuerdo con la ley orgánica recién aprobada. No sabemos, por tanto, las modificaciones que la nueva normativa pueda aportar a la enseñanza de la geografía y la historia. Y de igual manera desconocemos si sus contribuciones a la metodología didáctica van a suponer un cambio sustancial a lo propuesto en legislaciones anteriores, y van a poder dar respuesta a las necesidades que el profesorado de Ciencias Sociales ha expuesto reiteradamente en los últimos años. Dar cuenta de ello, si bien sea en una somera descripción, es la razón de los epígrafes que siguen, como preámbulo para enmarcar y explorar la memoria almacenada por los profesores de ciencias sociales en formación inicial sobre la acción docente recibida en sus años de escolarización obligatoria.

Para iniciar este recorrido podemos considerar la educación española, en la Edad Contemporánea, organizada en dos amplios periodos. El primero, abarca 113 años, nada menos que desde 1857 a 1970, periodo de vigencia de la llamada «Ley Moyano»², que estableció, al menos teóricamente, la enseñanza obligatoria de los estudios primarios, hasta que fue derogada, después de más de un siglo de vigencia, por la Ley General de Educación también llamada «Ley Villar Palasí»³. La LGE de 1970 fue un positivo hito divisorio trascendental, porque acabó con un sistema que pervivía durante más de un siglo, fundamentado en la inequitativa duplicidad de dos fórmulas de educación paralelas e inconexas: la educación primaria superior que se enseñaba en las escuelas (9-12 años) y el bachillerato que se impartía en los institutos de enseñanza media (10-16 años). La nueva ley generalizó la misma educación básica y general para todos, de 6 a 14 años, y estableció los métodos, instalaciones y características de una educación moderna.

El segundo periodo comprende cincuenta y un años y viene transcurriendo desde 1970 hasta nuestros días. Pero este segundo periodo puede dividirse también en dos:

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aprobada recientemente viene a sustituir a la LOMCE hasta ahora vigente.

² Ley de Instrucción Pública. Gaceta de Madrid núm. 1710. 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

³ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

- Un subperiodo crucial que duró treinta años, de 1970 al 2000/2002, que puede ser calificado como de progresiva modernización del sistema educativo español. Primero a través de la aplicación de la Ley General de Educación de 1970 (LGE), cuya importancia estratégica fue tan potente que, siendo una ley franquista, se desarrolló y aplicó durante década y media de democracia, convirtiéndose en uno de los sectores concretos de aplicación de los «Pactos de la Moncloa»⁴. Y más adelante, en 1990, con la gestación de una importante Ley de Educación, la LOGSE⁵, la ley que mayor repercusión ha tenido en la enseñanza secundaria, porque cambió la estructura del sistema educativo, partiéndolo en dos: una obligatoria, básica y general para todos los ciudadanos (6-16 años), y otra postobligatoria, el bachillerato (16-18 años). Siendo esta organización una de las pocas cosas que no se ha modificado desde entonces.
- Y un subperiodo de veinte años, del 2000/2002 al 2021, en el que se han aprobado nada menos que cuatro leyes orgánicas de Educación, es decir, una ley general cada poco más de cinco años, a pesar del loable intento del ministro socialista Ángel Gabilondo (2009-2011), para sacar adelante una ley educativa consensuada entre gobierno y oposición, sin que le fuese posible.

En todo caso, y ante los distintos cambios legislativos que, en los últimos años, se han sucedido de manera vertiginosa, el profesorado de Ciencias Sociales ha presentado una serie de reclamaciones que, en ocasiones, se repiten. Ante ello, resulta interesante constatar las principales características que, en el campo de las ciencias sociales, supuso cada una de estas leyes, a fin de comprobar el efecto que las mismas pudo tener en formación inicial del profesorado, y en su visión sobre las necesidades que tiene la enseñanza de la Geografía y la Historia.

2. LA ORIENTACIÓN PARA LA ACCIÓN DOCENTE EN HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN LAS DIRECTRICES LEGISLATIVAS

En los párrafos siguientes abordamos un repaso por las indicaciones y sugerencias pedagógicas que, en cada una de las sucesivas reformas educativas, se han entregado al profesorado de ciencias sociales, legitimando o no la persistente tradición metodológica que parece estar anclada en las aulas, basada en la explicación del profesor y la respuesta memorizada de los estudiantes como contrapartida. Para ello, excepto en el caso de la Ley General de 1970⁶, nos centraremos en la

⁴ Puede consultarse el artículo publicado en *El País* con motivo de cumplirse los 40 años de su firma. https://elpais.com/politica/2017/10/20/actualidad/1508514039_177535.html

⁵ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n.º 238 (4/10/1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

⁶ En la LGE la enseñanza básica y obligatoria llegaba solo hasta los 14 años y era responsabilidad de los maestros y maestras.

normativa que regula la enseñanza secundaria obligatoria, al ser esta etapa la más necesitada de apoyatura didáctica y pedagógica y restringiremos, por falta de espacio, el análisis descriptivo a las normas estatales, prescindiendo de las autonómicas cuando las hubiere.

2.1. La renovación de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la legislación (1970 – 2000/2002)

Es muy interesante resaltar cómo, ya en la *Ley General de Educación y de Financiación de la Reforma Educativa*⁷ de 1970 (que tomamos como punto de partida por considerarla, como hemos dicho anteriormente, el hito de inicio de una educación moderna y general para todos los ciudadanos) aparecen indicaciones para renovar metodológicamente la enseñanza de las Ciencias Sociales.

En esta normativa la acción docente en el Bachillerato (15-17 años) se entiende «no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia»; ya que «los métodos de enseñanza serán predominantemente activos». Estas indicaciones, junto con el hecho de que esta ley general establece por primera vez el requisito de que los docentes posean, junto con la licenciatura en la materia correspondiente, una formación pedagógica, hacía presumir una apuesta clara por la renovación de la tradición docente.

No obstante, basta con echar un vistazo al programa de las asignaturas, establecidas en la Orden de 22 de marzo de 1975⁸, para comprobar la gran dificultad de conciliar estos principios pedagógicos con unos programas exhaustivos que abarcan toda la historia. Así, en primer curso (14-15) la *Historia de las Civilizaciones* incorpora contenidos desde las culturas prehistóricas hasta la actualidad, y en el último curso, tercero (16-17), la *Geografía e Historia de España y de los países Hispánicos* se ocupa de todas las etapas históricas de nuestro país, enmarcadas con unas lecciones previas sobre el marco físico de la península Ibérica y otras posteriores sobre cuestiones de geografía económica de España. A estas se une, como epílogo, un repaso sobre los principales países de cultura hispánica, incluido Filipinas.

No hay en estos programas ni una sola mención a la metodología docente propuesta en la propia Ley General. Y es que, como prueban los libros de texto de la época, su extensión no dejaba espacio temporal al aprendizaje activo y hacía difícil, incluso, utilizar la propuesta de actividades que, especialmente en la década de los

⁷ Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

⁸ Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, de 23 de enero, que aprueba el Plan de estudios del Bachillerato <https://www.boe.es/boe/dias/1975/04/18/pdfs/A08049-08068.pdf>

80, los ejemplares de algunas editoriales presentaban, en un intento de hacer los contenidos más comprensibles para el alumnado (López Facal, 1997).

No obstante, comienzan a aparecer algunos síntomas claros de modernización, como la aparición de grupos de innovación metodológica (Sallés y Santacana, 2016), la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación (1969) y los Centros de Profesores (CEP, ya en 1984) a imagen de los *Teachers' Centres* británicos y norteamericanos (Luis y Romero, 2009, p. 242).

Este espíritu renovador cristalizará en una nueva ley de Educación, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo⁹, promulgada en 1990 con voluntad de *revolucionar* las formas y fórmulas de enseñanza.

En el Real Decreto de enseñanzas mínimas¹⁰, y en el campo concreto de la historia, el listado de procedimientos integrados en los tres ejes (tratamiento de la información, explicación multicausal e indagación e investigación) que articulan los contenidos establecidos en la materia de la ESO, ahora denominada *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, constituyen todo un abanico de posibilidades metodológicas.

No obstante, resulta un tanto sorprendente que no encontramos directrices explícitas de *cómo* enseñar ni en la Ley Orgánica, ni en el Real decreto de enseñanzas mínimas. Para encontrar consideraciones metodológicas explícitas, debemos acudir al Real Decreto que establece el currículo para las Comunidades Autónomas que todavía entonces no tenían competencias transferidas, lo que se conocía como «territorio MEC»¹¹.

Es en este texto donde se desarrolla un apartado completo denominado «Orientaciones metodológicas», en el que se señala que, al tratarse de un currículo abierto, los métodos de enseñanza son responsabilidad del profesor, si bien se indican unos principios pedagógicos, válidos para todas las áreas y que, efectivamente, bien pueden aplicarse a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Como punto de partida, se identifica al alumno como el verdadero agente de sus aprendizajes, debiendo actuar el profesor como mediador entre las ideas previas y los nuevos contenidos, propiciando oportunidades para ponerlos en práctica. Se enfatiza en la utilidad que deben tener los aprendizajes, garantizando que los contenidos procedimentales se apliquen en contextos diversos, de manera que los estudiantes adquieran autonomía en el acceso al conocimiento (aprender a aprender). Y se insiste en que debe

⁹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE n.º 238 (4/10/1990). <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

¹⁰ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 152 (26/06/1991). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1991-16422#top>

¹¹ Anexo al Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. <https://www.boe.es/boe/dias/1991/09/13/pdfs/C00039-00094.pdf>

prestarse gran atención a los aspectos prácticos «a los que tradicionalmente se ha reservado un espacio muy reducido y marginal en el currículo escolar», para lo cual se deben manejar una amplitud de recursos de variada índole, atendiendo a la diversidad del alumnado en el interior del grupo de clase.

La implantación de la LOGSE se vio acompañada de un gran esfuerzo formativo, canalizado fundamentalmente a través de un amplio abanico de cursos de actualización pedagógica diseñados por los CEP. Como sostiene Andrés Rubia (2012), la formación permanente se convirtió en una obligación para el profesorado, que permitirá a la Administración educativa formarle en las exigencias de la reforma, compensándoles con un complemento económico en función de su participación (sexenios).

2.2. *El galopar legislativo y su repercusión en la enseñanza de las Ciencias Sociales (del 2000-2002 al 2020)*

Diez años después de la implantación de la LOGSE, en el año 2000, estando en el poder el Partido Popular (conservador), el Ministerio de Educación publicó un nuevo Decreto de Enseñanzas Mínimas que enmendaba, sin tocarla, la filosofía curricular de la LOGSE, secuenciando los contenidos por cursos¹². En relación con los aspectos metodológicos, en el posterior desarrollo curricular establecido para el territorio MEC¹³, se dice explícitamente en la introducción a la materia, ahora denominada *Geografía e Historia*, que «si bien los métodos de enseñanza se inscriben dentro de la responsabilidad propia del profesor parece razonable, a la hora de expresar este diseño educativo, hacer ciertas referencias a determinadas preocupaciones didácticas».

Así, en el caso de la geografía, se recomienda que en los primeros cursos se utilice un enfoque observacional y descriptivo de los procesos, acompañado de mapas, imágenes, textos y datos estadísticos para, en el segundo ciclo, ser capaces de analizar y explicar fenómenos complejos mediante datos cualitativos y cuantitativos, acompañados, en la medida de lo posible, de salidas de campo. En el caso de la historia, se aconseja el «uso de información básica, extraída de textos historiográficos e históricos, breves y sencillos, imágenes, mapas, estadísticas o noticias de prensa, teniendo siempre presente las características propias de cada edad». El

¹² Real Decreto 3473/2000, de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria. BOE n.º 14 (16/01/2001). <https://www.boe.es/boe/dias/2001/01/16/pdfs/A01810-01858.pdf>

¹³ Real Decreto 937/2001, de 3 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, modificado por el Real Decreto 1390/1995, de 4 de agosto, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 215 (7/09/2001). <https://www.boe.es/boe/dias/2001/09/07/pdfs/A33733-33795.pdf>

trabajo con estas fuentes se debe complementar con actividades de cine y televisión, se menciona por primera vez el uso de las nuevas tecnologías, y la necesidad de realizar ejes y frisos cronológicos, todo ello con la finalidad de «crear en el alumno una conciencia vinculada al pasado que le permita comprender el presente y lo prepare para su proyección hacia el futuro».

Un año y medio después de la publicación de este Real decreto, en diciembre del 2002, ve la luz una nueva ley general educativa, la Ley Orgánica para la Calidad de la Educación (LOCE)¹⁴. La segunda legislatura del Partido Popular, con mayoría absoluta, anima al gobierno de José M.^º Aznar a finiquitar definitivamente «el espíritu LOGSE». La regulación de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria de la nueva ley, desplegadas en un nuevo Real decreto de Mínimos¹⁵ y un Real decreto del currículo¹⁶ para el territorio MEC (ya reducido exclusivamente a Ceuta, Melilla y los centros en el extranjero), al menos en lo que a la materia de *Geografía e Historia* se refiere, son copia casi literal de los ya publicados en el 2000 y el 2001, por lo que nada nuevo se dice en ellos. Y aunque vieron la luz en el Boletín Oficial del Estado, su aplicación quedó paralizada en el 2004, con la llegada al poder de PSOE de Rodríguez Zapatero.

Suspendida la aplicación de la LOCE, pero conscientes de la problemática generada por la LOGSE, muy contestada por una parte importante del profesorado ante la creciente burocratización del currículo (Taínta, 2007), el Ministerio de Educación trabaja en una nueva ley educativa que finalmente verá la luz el 3 de mayo de 2006, la Ley Orgánica de Educación (LOE).¹⁷ En relación con nuestros intereses, esta norma presenta dos novedades, una de ellas de gran calado. Por un lado, es la primera vez que una ley orgánica incluye un apartado de «Principios pedagógicos» para la educación secundaria, donde se recogen, como su propio nombre indica, postulados generales sobre cómo se ha de articular la acción docente (atención a la diversidad, respeto por los ritmos diferentes de aprendizaje, fomento del hábito lector, etc.). Por otro, se incluye las competencias básicas como un componente más del

¹⁴ Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE n.º 307 (24/12/2002) <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

¹⁵ Real Decreto 831/2003, de 27 de junio, por el que se establece la ordenación general y las enseñanzas comunes de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 158 (3/07/2003) <https://www.boe.es/boe/dias/2003/07/03/pdfs/A25683-25743.pdf>

¹⁶ Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 35 (10/02/2004) <https://www.boe.es/boe/dias/2004/02/10/pdfs/A05712-05791.pdf>

¹⁷ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 106 (4/05/2006) <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

currículo¹⁸, que quedarán fijadas en el Real decreto de enseñanza mínimas¹⁹, donde se les adjudica, en relación con la metodología docente, la función de «orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje».

En nuestro ámbito, la ley retoma la denominación de ciencias sociales, pero sin abandonar en el título de la materia la geografía y la historia, quedando configurado como *Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Aparece un primer bloque de contenidos donde, ahora, se agrupan los aspectos prácticos o procedimentales. También, como novedad, el Decreto de Mínimos dedica un amplio apartado a señalar las principales contribuciones de la materia a la adquisición de las competencias clave, que no se reducen exclusivamente a la competencia social y ciudadana o a la cultural y artística.

En síntesis, una vez más, podemos comprobar que la propia normativa concede espacio al trabajo activo en las aulas de ciencias sociales y anima a los profesores a integrarlo en sus programaciones.

Seis años después de la aprobación de la LOE, en 2013, una nueva mayoría absoluta de los conservadores propicia la aprobación de una nueva ley general de educación, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE)²⁰. La principal aportación de esta norma a la enseñanza de las materias, en nuestro caso denominada de nuevo *Geografía e Historia* como en la LOE, radica en la inclusión entre los elementos del currículo de los estándares de aprendizaje o especificaciones de los criterios de evaluación que concretan lo que el alumnado debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura. Como se recoge en el Real decreto del currículo, deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado por los estudiantes, con la finalidad de permitir pruebas estandarizadas²¹. En el caso de la historia van desde descripciones de logros muy concretas y operativas como realizar un eje cronológico, hasta

¹⁸ Recordemos que las competencias básicas fijadas por la LOE son siete: comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento e interacción con el medio físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal.

¹⁹ Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE n.º 5 (5/01/2007) <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/29/1631>

²⁰ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE n.º 295 (10/12/2013) <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

²¹ Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. BOE n.º 3 (3/01/2015) <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

descripciones de capacidades complejas como puede ser discutir cómo se entiende en España y en Europa el concepto de memoria histórica (Trepát, 2015). Fuertemente cuestionados por ser elementos que condicionan la acción docente (López Facal, 2014), por su mala redacción (Trepát, 2015) o por su falta de jerarquización, orden y concreción (Monteagudo y López Facal, 2018), también pueden ser entendidos como una herramienta útil, siempre que estén bien diseñados y conciten un amplio consenso (Fuster, 2015).

En cualquier caso, sus días de vida en la normativa estatal están contados porque, como informábamos al inicio de estas líneas, una nueva ley orgánica ha sido recientemente aprobada, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)²² y entre los elementos que definen su currículo, no se encuentran los estándares de aprendizaje, si bien se mantienen las pruebas diagnósticas de evaluación.

2.3. *Muchas reformas, ¿pocos resultados? La percepción de alumnos y docentes*

En los apartados anteriores se han descrito las recomendaciones metodológicas contenidas en los diferentes marcos legislativos, poniendo en evidencia que desde 1970, en mayor o menor medida y a través de diferentes fórmulas, se ha orientado al profesorado de historia y ciencias sociales a asumir planteamientos innovadores encaminados a conferir mayor practicidad a su acción docente. Pero ¿realmente esto ha sido así? No olvidemos que, como afirma Pagès (2009), los cambios curriculares y los cambios en la práctica obedecen a razones diferentes, siendo estos últimos difíciles de interpretar. Y es que, los principios pedagógicos no se pueden desvincular de otros aspectos educativos como la formación del profesorado o la extensión de los contenidos del currículo. Si estos últimos siguen teniendo un carácter enciclopédico y las evaluaciones siguen ancladas en el examen tradicional asociado a contenidos conceptuales y factuales (Gómez y Miralles, 2015), los principios y orientaciones metodológicas se convertirán «en papel mojado», es decir en un cúmulo de buenas intenciones sin proyección real en las aulas de secundaria.

Desde este punto de vista, se ha considerado interesante analizar las visiones de los profesores de Ciencias Sociales en formación sobre los métodos de enseñanza recibidos, indagando en el pasado disciplinar a través de su memoria escolar. Partimos de la idea de que, pese a los sucesivos cambios legislativos y las orientaciones metodológicas propiciatorias del aprendizaje activo contenidas en ellas, la imagen mental de haber cursado una materia fundamentalmente memorística será predominante entre los profesores en formación.

²² Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE n.º 340 (30/12/2020) <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

No es ninguna novedad usar las percepciones y recuerdos del profesorado en activo o en formación, e incluso del alumnado, como fuente para analizar distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje en las diferentes materias de Secundaria (Borrachero *et al.*, 2013). En el caso de la enseñanza de la historia, uno de los primeros autores en utilizar las concepciones del profesorado fue Ronald W. Evans, cuyo trabajo de 1989 ha servido de referencia a numerosos estudios posteriores. Centrados en el caso español, contamos con numerosos trabajos que se han interesado por conocer los recuerdos, percepciones, ideología o concepciones de distintos agentes implicados en la enseñanza o el aprendizaje de contenidos propios de ciencias sociales, a fin de intentar analizar aspectos tales como la metodología docente utilizada por el profesorado para la enseñanza de la historia, la geografía o la historia del arte, las concepciones epistemológicas sobre las disciplinas científicas de referencia, las percepciones sobre la utilidad de recursos varios como las TIC o el patrimonio para la enseñanza de contenidos históricos o geográficos. Los ejemplos son numerosos.

Si nos centramos en el profesorado en activo como fuente de información, podemos citar trabajos como el de Carmen Guimerá (1992), que analizó, a través de un amplio cuestionario, el pensamiento que, sobre su actividad profesional, tenían 114 profesores de historia de Secundaria y Bachillerato; o el más reciente de Molina y Ortuño (2017), en el que se analiza, a partir de las respuestas dadas a un cuestionario por más de 300 profesores de Educación Secundaria de distintos países iberoamericanos, las concepciones que estos tienen sobre el patrimonio como herramienta para lograr el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado. Las percepciones del alumnado de Secundaria también han sido analizadas: Trigueros *et al.* (2015) analizaron las respuestas dadas por 1100 alumnos de distintos institutos de Secundaria de Murcia sobre cuestiones relacionadas con la evaluación y el desarrollo de las competencias históricas. El alumnado universitario también ha servido de fuente de información: Martínez *et al.* (2006) analizaron los recuerdos de más de 1500 estudiantes de las titulaciones de Magisterio de la Universidad de Murcia sobre su etapa como discentes de las asignaturas de historia de BUP y COU entre 1992 y 2002, para intentar conocer la metodología docente de quienes habían sido sus profesores. Parra (2013), analiza los recuerdos, recogidos por medio de entrevistas, de cuarenta personas que estudiaron tercero de BUP en la provincia de Castellón en la década de 1990, para conocer su experiencia escolar y las repercusiones que esta tuvo sobre su percepción de la historia como materia escolar y formativa. Los recuerdos de los futuros maestros de Educación Primaria sobre su etapa como alumnos de ciencias sociales han sido utilizados tanto para conocer sus concepciones epistemológicas sobre la historia como disciplina escolar y la metodología docente de sus profesores (Gómez *et al.*, 2018), como para conocer la concepción que tienen de la historia como instrumento para lograr la formación cívica del alumnado de Educación Primaria (Molina *et al.*, 2013).

Por último, los recuerdos y concepciones del profesorado de Educación Secundaria en formación también han sido objeto de estudio: Gómez *et al.* (2020) han realizado un estudio en el que, a partir de las respuestas dadas por 129 estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de cuatro universidades españolas, analizan la metodología docente utilizada por sus profesores de historia, y sus opiniones sobre la utilidad de los recursos digitales para la enseñanza de esta disciplina. Por su parte, López-Castelló (2021), ha analizado, por medio de un cuestionario, los recuerdos de 65 estudiantes del mismo Máster de la Universidad de Valencia sobre la manera en la que recibieron la materia de Historia del Arte en Secundaria.

Estos y otros estudios de índole parecida muestran la importancia que se otorga, en la investigación educativa, a los recuerdos, opiniones y concepciones de alumnado y profesorado, pese a su más que clara y destacada carga subjetiva. Pero, además, todos estos estudios nos permiten contar con un amplio elemento comparativo, que abarca desde la década de los años ochenta hasta la actualidad, con el que contextualizar y cotejar los datos que hemos obtenido en este trabajo, y con ello, poder comprobar si las sucesivas reformas legislativas supusieron auténticas mejoras en la enseñanza de las ciencias sociales.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1. *Diseño de la investigación*

En consecuencia con lo expuesto en el apartado anterior, el objetivo fundamental de esta investigación ha consistido en indagar en los recuerdos y concepciones del futuro profesorado de ciencias sociales sobre los métodos docentes desarrollados en su materia durante su escolaridad obligatoria, e identificar, si las hubiere, diferencias en función del marco legislativo vigente en ese momento.

El estudio se ha realizado en las Universidades de Murcia y Valladolid, en la especialidad de Geografía e Historia del Máster de Formación de Profesorado²³, durante el curso académico 2020/2021. La muestra total está constituida por 54 participantes (n=54), 20 de la Universidad de Valladolid y 34 de la Universidad de Murcia.

Por sexos, hay una pequeña desviación a favor de los hombres: 30 cuestionarios (55 %) frente a 24 respondidos por mujeres (45 % del total). La totalidad de los participantes son graduados (es decir, no han cursado licenciaturas), y la mayor

²³ En la Universidad de Murcia se denomina «Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas» y en la Universidad de Valladolid «Máster en Profesor de ESO y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas». Para facilitar la lectura, a lo largo de este artículo, se ha optado por denominarlo como «Máster de Formación del Profesorado».

parte (39 de los 54, esto es, el 72 %) han finalizado sus grados universitarios entre 2018 y 2020. El resto, 15 participantes, terminaron sus estudios entre 2010 y 2013 (cinco casos), y 2015 y 2017 (diez casos). En función de su edad, 15 cursaron sus estudios de ESO con el currículo de la reforma del 2000 y 36 con el currículo de la LOE. Otros 3 no la indican.

En cuanto a la formación que les ha servido para cursar el máster, se observa una clara predominancia por el grado de Historia: 39 de los participantes (72 % del total) son graduados en Historia, frente a 10 graduados en Historia del Arte (18 % del total) y solo 5 graduados en Geografía (9 % del total). Esta proporción es consecuente con la población de alumnado matriculado en estos tres grados universitarios.

Por último, resulta interesante destacar que el 91 % de los participantes (49 de los 55) estudian el Máster de Formación de Profesorado en la misma universidad (Valladolid o Murcia) en la que realizaron el Grado. Los cinco participantes restantes proceden de las universidades de Sevilla, Salamanca, Granada, Zaragoza y Autónoma de Barcelona.

En esta investigación el diseño empleado ha tenido un enfoque cualitativo, ya que siguiendo a autores como Albert (2007) o Vallejos (2008), se puede considerar el más indicado para comprender las motivaciones y percepciones de los individuos. Se trata de un diseño de investigación asimilable a los de corte descriptivo (Bisquerra, 2012), en tanto que se busca definir percepciones que los participantes tienen sobre su experiencia como discentes, centrado en el análisis de contenido. Todo contenido de un texto o una imagen puede ser interpretado de una forma directa y manifiesta o de una forma soterrada de su sentido latente (Andreu, 2002). Por tanto, aceptamos que el lenguaje es la punta del iceberg que oculta un vasto conjunto de conocimiento socialmente construido e información culturalmente compartida (Strauss y Feiz, 2014; Van Dijk, 2016b; O'Connor, 2019).

La posibilidad de contar con informantes que han recibido instrucción básica durante dos leyes educativas diferentes nos ha de permitir tener una opinión razonada, en tanto que conocen los fundamentos epistemológicos de la disciplina (pues ya poseen estudios superiores en Historia, Geografía o Historia del arte), y que aspiran a dedicarse a la enseñanza. Puesto que se encuentran en un periodo de formación donde tienen conocimiento de estrategias educativas y de técnicas pedagógicas para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia, consideramos que el análisis de sus opiniones puede servirnos de pulso acerca del efecto que los cambios normativos están surtiendo sobre la mejora de la enseñanza de las ciencias sociales.

3.2. *Instrumento de recogida de datos y procedimiento de análisis*

Para la obtención de datos se hizo uso de un cuestionario abierto, elaborado *ad hoc* para un proyecto de investigación más amplio donde se integra el objeto de estudio de este artículo, compuesto por dos bloques de preguntas. El primer

Tabla 1. Preguntas del segundo bloque del cuestionario utilizado en la investigación

Código	Pregunta
P1	¿Para qué crees que sirve enseñar ciencias sociales hoy? En otras palabras, ¿cuál crees que es la utilidad social de enseñar geografía, historia e historia del arte, qué finalidad debe tener llevar estas disciplinas a las aulas?
P2	En sociedades como la nuestra, en las que la multiculturalidad es un hecho, ¿qué tipo de ciencias sociales (¿qué historia, qué geografía, qué historia del arte?) crees que se han de enseñar?
P3	En breves líneas, resume las características que, en general, tenía la enseñanza de las ciencias sociales que recibiste en tu escolaridad obligatoria. Puedes diferenciar entre Educación Primaria y Secundaria.
P4	Es habitual encontrarnos con la queja, por parte del alumnado, de que la de ciencias sociales es una materia aburrida porque supone, básicamente, memorizar datos. ¿Cómo crees que debiera plantearse la enseñanza de estas asignaturas para combatir esa visión negativa?
P5	Para terminar, y como si fuera un titular de prensa (dos, tres líneas a lo sumo): ¿por qué enseñar ciencias sociales?

bloque tiene un carácter descriptivo, y está destinado a obtener una serie de variables (sexo, edad, grado cursado, año de finalización del grado, universidad de procedencia) que permita recrear perfiles de referencia a las respuestas obtenidas. El segundo bloque (Tabla 1) está formado por cinco preguntas, en las que se plantean cuestiones relacionadas con la epistemología y la función social de la enseñanza de las ciencias sociales (preguntas P1 y P5); el tipo de contenidos que, en su opinión, debieran llevarse a las aulas de ciencias sociales (pregunta P2); la metodología docente que debiera aplicarse en las clases de historia (pregunta P4); y la pregunta sobre los recuerdos y percepciones que tienen sobre su experiencia como alumnos de la materia de Geografía e Historia durante su escolaridad obligatoria (pregunta P3).

Para la elaboración del instrumento de recogida de datos se han tenido en cuenta tanto las recomendaciones que sobre diseño y validación de cuestionarios se plantean desde ámbitos ajenos al campo educativo (Álvarez, 2003; Sarabia y Alconero, 2019), como los trabajos que, por temática o procedimiento, se encuentran más cercanos al estudio que nos ocupa (Alfageme *et al.*, 2011; Molina *et al.*, 2016). En todo caso, en la creación del cuestionario se ha seguido el proceso ya estandarizado: revisión teórica del tema, preparación de un diseño inicial, validación por grupo de expertos, y elaboración definitiva de la herramienta (Álvarez *et al.* 2018).

Como principales referentes teóricos utilizados para la elaboración del cuestionario se encuentran los trabajos de Martínez *et al.* (2006), Parra (2013), Molina *et al.* (2016), y Molina y Ortuño (2017) todos ellos centrados en concepciones, creencias y recuerdos sobre la enseñanza de las ciencias sociales en educación secundaria.

En cuanto a las preguntas del primer bloque, siguiendo como modelo, sobre todo, el trabajo de Molina *et al.* (2016), se opta por crear una reducida batería de preguntas destinadas a conformar los perfiles identificativos de los participantes, sin atentar su anonimato.

En el caso del segundo bloque, los estudios mencionados nos llevan a poder formular, entre otras, la pregunta que nos permite indagar sobre la experiencia que, como alumnos de ciencias sociales, tuvieron los participantes durante su escolarización obligatoria a partir de sus recuerdos, lo que permite realizar una comparativa, principalmente, con el trabajo de Parra (2013), pero también con el de Martínez *et al.* (2006).

Una vez elaborado el diseño inicial, este es validado por cuatro expertos (dos profesores universitarios de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia, y dos profesores en activo de Ciencias Sociales de Educación Secundaria de dos centros de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia). En la validación se utiliza como cuestionario de evaluación un modelo de ficha basado en el utilizado en Molina *et al.* (2016), en torno a categorías de significatividad, precisión y claridad de las preguntas. En dicha validación la respuesta de los expertos es totalmente positiva, por lo que el diseño inicial no se modifica.

Como ya hemos mencionado anteriormente, en este estudio, presentamos solo los resultados obtenidos en una de las cinco preguntas del cuestionario, la P3 (Tabla 1), que está directamente relacionada con los objetivos del estudio que se presenta en este artículo. Las narrativas obtenidas han sido codificadas y procesadas de manera inductiva con el *software* informático de análisis de datos cualitativo NVivo, lo que nos ha permitido obtener una buena sistemática a partir de un amplio abanico de categorías. Para mantener el anonimato, pero conservar el perfil de los participantes que se ofrece en el primer bloque de preguntas, se asignó a cada cuestionario respondido un código que comienza por la letra E en el caso de los participantes de la Universidad de Murcia, y por V en el caso de los participantes de la Universidad de Valladolid.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS: LOS RECUERDOS SOBRE LA EXPERIENCIA COMO DISCENTE DE CCSS EN ETAPAS EDUCATIVAS OBLIGATORIAS

El análisis de la información obtenida nos permite realizar un sondeo sobre qué tipo de enseñanza se viene llevando a cabo en las últimas décadas, y en qué medida puede haber una correlación entre lo que se ha experimentado y lo que los docentes en formación estiman pertinente para la enseñanza de la historia. Así mismo, y tal como reconoce el caso E33, puede influir el modo en el que se ha recibido la enseñanza de las ciencias sociales en la futura labor docente a desempeñar:

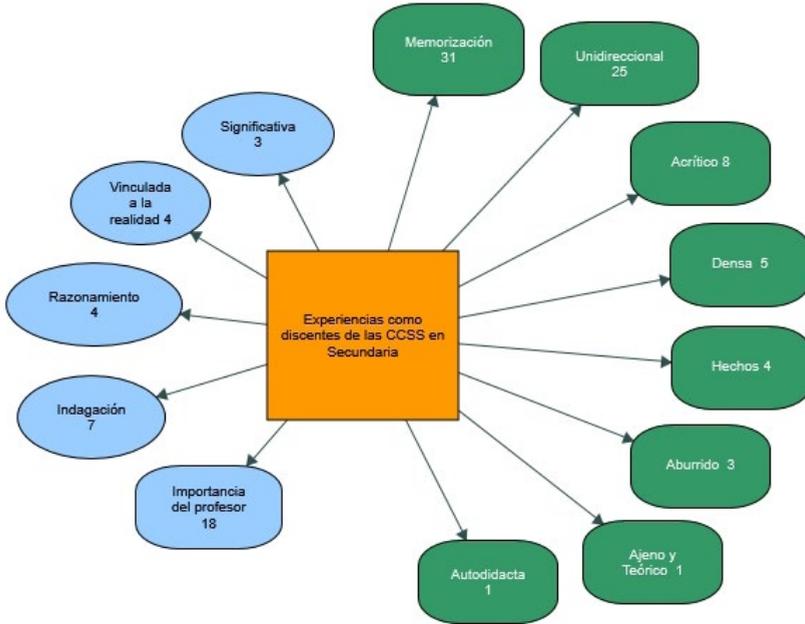


Figura 1. Relación de códigos y frecuencia en los casos para el objetivo 1

Como dije antes, diferenciar a la hora de impartir las ciencias sociales puede ser negativo para el aprendizaje del alumno, quizás sea por la formación que he recibido que mi opinión sea similar a las experiencias que he vivido. (E33)

La primera tarea, una vez obtenidos los datos, fue categorizar las respuestas obtenidas y cuantificar las frecuencias de las mismas, tal y como puede verse en la Figura 1.

De partida podemos comprobar cómo el número de narraciones que muestran un carácter negativo respecto a la enseñanza de la historia recibida es alto (Figura 1), pues de los 54 casos analizados, 34 recogen aspectos principalmente negativos, y en 15 predominan los aspectos positivos, aunque hay que tener en cuenta que existe la posibilidad de que en una misma narración coincidan aspectos negativos y positivos, especialmente cuando se habla de etapas educativas diferentes (4). Un ejemplo de este tipo de respuestas «duales» se recoge en el cuestionario E14:

Durante la Educación Primaria recuerdo tener una enseñanza de las CCSS más aplicada a la realidad del alumnado, sobre todo con la geografía al poder observar alguno de los conocimientos impartidos. (E14)

O en las que el papel de diferentes docentes provocó diferentes experiencias, caso del cuestionario V54:

Lo que recuerdo de mi etapa de Secundaria respecto a las ciencias sociales varía mucho en función de los profesores que tuve. Algunos de ellos, sus explicaciones se basaban en estar sentados comentando el libro. Es de ellos de quienes no tengo muchos recuerdos porque no fueron significativos para mí. No obstante, también tuve otros que utilizaban recursos más dinámicos y atractivos (vídeos, juegos, proyectos, etc.). De ellos sí que tengo recuerdos, lo mismo que de sus explicaciones. Es decir, he tenido buenas y «malas» experiencias, y son las buenas las únicas que me aportaron algo. (V54)

Son 10 las narraciones que muestran un tono neutro que no aconsejan decantarlas hacia ningún lado:

Tanto en Primaria como en Secundaria era muy similar. Se basaba en que el profesor impartía la materia mediante el apoyo de los libros de texto. Mandando deberes todos los días, algún trabajo esporádico y la entrega de la libreta de forma periódica para que el docente pudiera corregir y controlar nuestro trabajo a lo largo de las semanas. (E07)

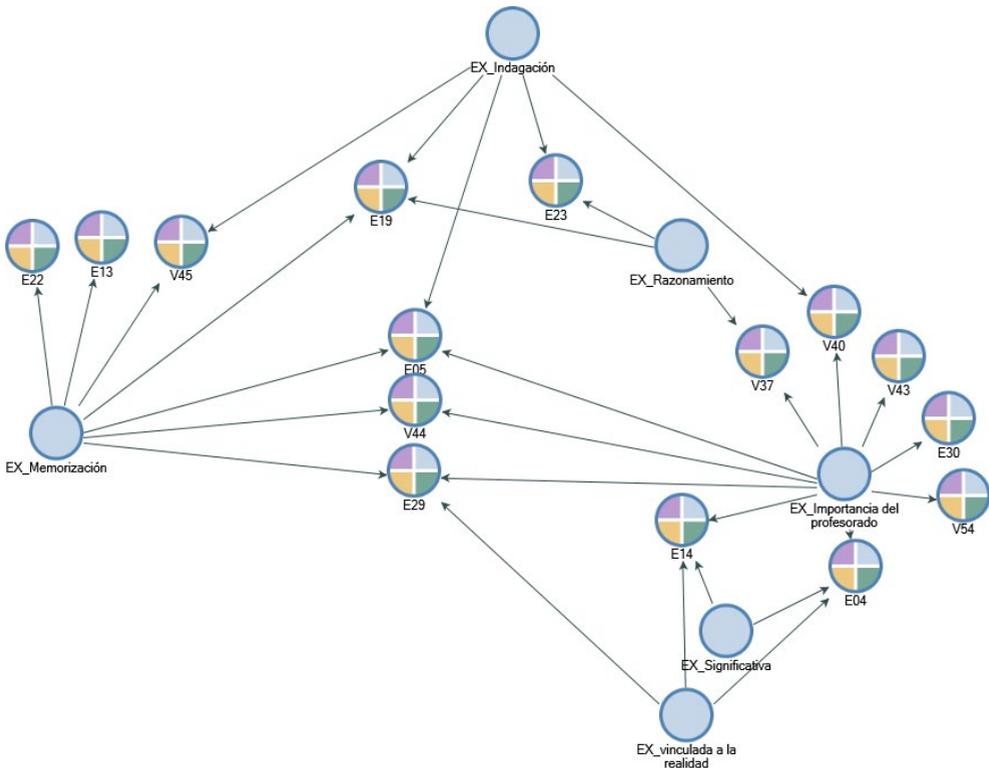


Figura 2. Temas mencionados en los casos que recogen experiencias positivas

Respecto a las experiencias positivas (Figura 2), comprobamos cómo el papel del profesorado aparece en gran medida relacionado con aspectos importantes de la docencia como son el aprendizaje significativo, la vinculación de la materia con la realidad actual, el razonamiento o las estrategias de indagación. También comprobamos cómo la memoria no es un problema en estas narraciones, ya sea porque simplificaba la labor que han de realizar los estudiantes («incluso al ser asignaturas basadas en la memorización ¡resultaba fácil aprobar!» -E22-), ya sea porque la memoria no era la única de las habilidades cognitivas que se empleaban en clase. Aunque haya un 27,7 % de buenos recuerdos sobre la enseñanza de las ciencias sociales, y en especial de la historia, lo cierto y verdad es que el mayor peso se lo llevan las valoraciones negativas sobre cómo han recibido una enseñanza de la historia y de la geografía. Como ya hemos visto, el 62,9 % de los casos analizados muestran su insatisfacción, y lo hacen en torno a una serie de aspectos que podemos ver en la Figura 3. Aquí podemos apreciar la sucesión de temas que se mencionan en los casos y que generan una idea de coherencia en cuanto a la presencia de los mismos.

Dos ideas principales son las que convergen. Aunque la memorización en un 14,81 % del total de los 54 casos no había supuesto un elemento negativo, un 31,4 % sí que lamentan que la habilidad cognitiva más utilizada sea la memorización en lugar del razonamiento, y de que la metodología más habitual haya sido la lección magistral con su carácter unidireccional (un 25,9 % de los casos), lo que se ve com-

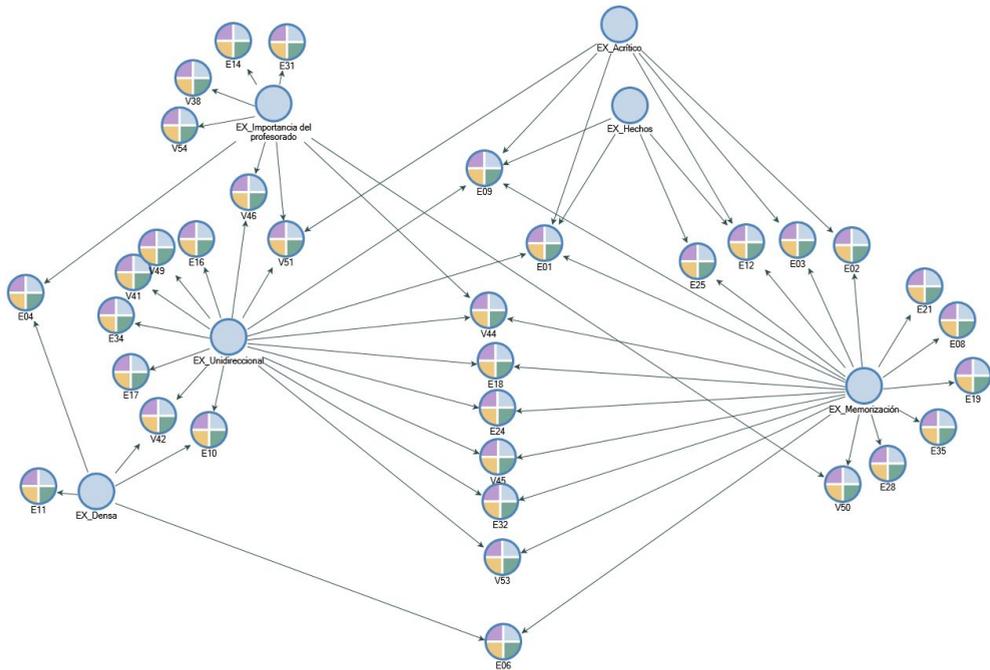


Figura 3. Temas mencionados en los casos que recogen experiencias negativas

Tabla 2. Casos con menciones positivas y negativas en relación a los temas surgidos durante la codificación

	EX_Positivo	EX_Negativo	EX_Tono neutro
EX_Memorización	3	17	5
EX_Unidireccional	1	14	6
EX_Acrítico	0	6	0
EX_Importancia del profesorado	10	6	1
EX_Significativa	2	0	0
EX_Densa	0	3	0
EX_Hechos	0	4	0
EX_Vinculada a la realidad	3	0	0
EX_Indagación	5	0	2
EX_Razonamiento	3	0	1
EX_Aburrido	0	3	0
EX_Ajeno_téorico	0	1	0

pletada con elementos como el carácter acrítrico, la explicación solo de hechos y el diseño denso de los currículos. Estos elementos no vienen ya determinados porque se yuxtapongan los temas sino en la vinculación de los mismos. Es decir, acudimos a la co-ocurrencia de códigos, y lo que comprobamos es una situación muy similar a la que muestran los temas tratados en las narraciones (Tabla 2).

Otro aspecto interesante creemos que es la valoración que juega la memoria en aquellas narraciones que no lo veían como un problema. El caso E13 afirma:

Recuerdo que disfrutaba mucho la materia y era una de mis favoritas. Personalmente, no me supuso ningún trauma tener profesores que mandaban deberes y nos hacían aprendernos los mapas físicos y políticos, y ninguno de mis profesores usaba metodologías «innovadoras» ni en Primaria ni en Secundaria. (E13)

El caso 29 introduce un matiz interesante, en tanto que parece indicar que la capacidad crítica del alumnado de Secundaria aconseja más la memorización que otras técnicas para facilitar contactar con el alumnado, evitando así explicaciones complejas:

Era un tipo de aprendizaje memorístico, con soporte del libro de texto. Según el docente conseguía que se empatizara más con el contenido, pero sin alcanzar su objetivo. Apenas se incidía en las consecuencias sociales de determinados hechos, con los que es fácil empatizar a esa edad para transmitir. (E29)

Siguiendo con los aspectos positivos y la correlación de temas, el papel de los profesores a la hora de favorecer el interés del alumnado se muestra como un factor destacable a la hora de marcar la memoria positiva respecto a la materia:

Fue en Bachiller –en donde los contenidos son más cercanos en el tiempo– donde puedo caracterizar positivamente estas materias, bien por lo que suscitaban en mí, bien por el propio carisma de la docente que impartía las asignaturas. (E14)

El papel docente se muestra como el gran conector de aspectos de los elementos positivos remarcados por los casos analizados, ya que sin duda es el gran promotor que se encuentra detrás de favorecer el carácter significativo, el razonamiento y las estrategias de indagación en las clases.

Sin embargo, cuando nos centramos en los aspectos negativos, el papel del profesor también está presente:

En Secundaria recuerdo que depende mucho según el curso que me refiera, pero en general no se me daban mal las ciencias sociales, aunque la mayoría de las veces me parece que el profesor no estaba muy preparado para explicarlas. (V51)

Sin embargo, muy a mi pesar, he de reconocer que en otros grupos no existía tal predisposición. De hecho, tengo amigos que a día de hoy reconocen no recordar nada de la materia en esos años porque quizás la actitud de los profesores respecto al contenido a abordar nunca fue la adecuada. (V46)

En aras a dar sentido a lo que significa negativo para los estudiantes hemos ido un paso más y hemos cruzado dos de los grandes núcleos de temas que aparecían en la Figura 2 (memoria y unidirección) con la Tabla 3 (co-ocurrencia de códigos), y lo que nos muestra es el gran impacto que posee tanto la memoria como el carácter unidireccional del papel del profesor en las clases.

Tabla 3. Co-ocurrencia de códigos en citas que muestran experiencias negativas en función de la presencia de la memoria y del carácter unidireccional de las clases.

	● Experiencias propias::EX_Memorización ↻ 32	● Experiencias propias::EX_Unidireccional ↻ 25
● Experiencias propias::EX_Densa ↻ 5	1 (0,03)	1 (0,03)
● Experiencias propias::EX_Hechos ↻ 4	4 (0,13)	1 (0,04)
● Experiencias propias::EX_Memorización ↻ 32		8 (0,16)
● Experiencias propias::EX_Negativo ↻ 41	18 (0,33)	15 (0,29)
● Experiencias propias::EX_Unidireccional ↻ 25	8 (0,16)	

Podemos apreciar claramente cómo la memorización está considerada en gran medida el elemento más peyorativo, ya que más de la mitad de los casos que hablan de experiencias negativas lo vinculan con la memoria:

Una enseñanza de las ciencias sociales muy lineal y que se limitaba a exigir del alumno el memorizar conceptos y expulsarlos en el examen. Se priorizaba más el método clásico que la comprensión por parte del alumnado. (E03)

Si bien la memoria, como ya hemos indicado, no necesariamente lleva implícita una carga negativa, lo cierto es que de los 27 casos que hablan de la memorización en las clases recibidas, 17 lo han vinculado de forma negativa, lo que indica la fuerza de la asociación entre memoria y elemento negativo, mucha más aún que entre elementos negativos y memoria (17 casos de 34). Así mismo, también suscita negativas el hecho de que abusar de la memorización como habilidad cognitiva implicaba la metodología de la clase magistral o unidireccional, lo cual se traducía en el fomento del carácter acrítico del alumnado:

Memorización pura de hechos históricos fechas, acontecimientos... Poca profundidad de los contenidos, así como monopolio de la transmisión de ésta de forma exclusiva por los libros de texto que dificultaba la capacidad reflexiva e investigadora de los estudiantes. (E09)

En definitiva, podemos apreciar en el siguiente dendrograma (Figura 4) cómo las experiencias vividas por el alumnado en su etapa de discentes de Secundaria reflejan una polarización entre quienes tuvieron unas clases de ciencias sociales atractivas basadas en el uso del razonamiento a través de estrategias de indagación, y aquellos que de forma mayoritaria han expresado su descontento por el hecho de basar las clases en la memorización de los datos y sentirse ajenos al proceso de generación de conocimiento.

Llegados a este punto, y retomando las ideas expresadas con anterioridad sobre el papel que las diferentes leyes pudieran haber jugado a la hora de mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, hemos analizado si la visión positiva o negativa pudiera estar condicionada por el marco legislativo cursado. Teniendo en cuenta el calendario de implantación de la reforma curricular de Pilar del Castillo, realizada antes de la promulgación de la LOCE (entre los años 2002 y 2004), y los de la implantación de la LOE (años 2007-2009), podemos clasificar los estudiantes analizados en dos grupos en función de qué ley educativa regía durante los años en los que cursaron su etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Así, tenemos que 15 casos pueden ser adscritos a la reforma de Pilar del Castillo, y 36 a la LOE. Tres estudiantes no rellenaron la información relativa a la edad ni a la finalización de sus estudios. Teniendo en cuenta la presencia de aspectos negativos mencionados en las narra-

Elementos conglomerados por similitud de palabra



Figura 4. Elementos conglomerados por similitud de palabras

ciones, y de aspectos positivos (dejando al margen los de un tono neutro) podemos comprobar cómo existe un importante repunte de aspectos negativos en los casos de la reforma de Pilar del Castillo, por encima de los mencionados en los casos adscritos a la LOE, quienes junto al carácter negativo y positivo (juntos suman el 77,8 % de los casos), el tono neutro posee una presencia considerable (un 22,2 %) (Tabla 4). Por otro lado, no se han apreciado diferencias significativas en relación con la universidad ni con el grado universitario cursado por los participantes.

Tabla 4. Porcentaje de menciones negativas y positivas en los casos en función del marco legislativo vigente durante los estudios de ESO

	LOE (36)	Pilar del Castillo (15)	Total (51)
EX_Negativo	58,3 %	80 %	64,7 %
EX_Positivo	27,8 %	33,3 %	29,4 %
Total (exclusivo)	77,8 %	93,3 %	82,3 %

5. DISCUSIÓN

Resulta interesante comprobar que los datos alcanzados en este estudio coinciden plenamente con los obtenidos en trabajos previos. El primer elemento a destacar es que, al igual que en los citados trabajos de Martínez *et al.* (2006), Parra (2013), y López-Castelló (2021), los participantes guardan, de forma mayoritaria, unos recuerdos negativos de su experiencia como antiguos alumnos de Ciencias Sociales. Es cierto que, al igual que en los casos de Martínez *et al.* (2006) y Parra (2013), los resultados no muestran una diferencia tan marcada entre recuerdos positivos y negativos como cabría esperar: en el estudio de Martínez *et al.* (2006), el 51,5 % de los encuestados recuerdan esas clases como «no estimulantes», frente al 42,5 % que las denominan como «estimulantes»; en el caso de Parra (2013), 22 de los 40 presentaban un recuerdo negativo de la materia, frente a los 18 restantes, que presentaban una imagen positiva. En nuestro estudio de las 54 narrativas, aunque 34 eran claramente negativas, 15 mostraban aspectos principalmente positivos y en 10 de ellas la visión podía clasificarse de «neutra». Este predominio de los recuerdos poco positivos, aunque no muy acusado, resulta muy significativo, y más si tenemos en cuenta que, al igual que en el estudio de López-Castelló (2021), los participantes en nuestra investigación son, presumiblemente, futuros docentes de la materia de Geografía e Historia.

Con todo, lo que resulta realmente interesante es el hecho de que, aunque los participantes de los distintos estudios nos remiten a experiencias educativas que, en algunos casos, están separadas por décadas y hacen mención a marcos legislativos diferentes (desde la LGE en la que cursan sus estudios parte de los participantes en el estudio de Martínez *et al.* (2006) al currículo LOE, analizado en este trabajo), las razones esgrimidas para justificar esa visión negativa (y también la positiva), son prácticamente las mismas. No obstante, tal como se recoge en el apartado de resultados, en nuestro estudio hemos detectado que sí podría haber alguna relación, aunque muy moderada, entre el marco legislativo y las posibilidades otorgadas a los docentes para introducir elementos de innovación en las clases de geografía e historia, detectándose un cierto avance. No obstante, el diferente tamaño de los dos grupos que componen la muestra no aconseja establecer un significado consistente en cuanto al papel que dicho marco legal pudiera jugar en cuanto a la manera en la que se han enseñado las Ciencias Sociales.

En cualquier caso, y ante el aplastante peso de las visiones negativas sobre la enseñanza de la geografía, la historia y la historia del arte, los participantes en esta investigación señalan como principales puntos negativos de su experiencia como estudiantes en la etapa de Educación Secundaria, en primer lugar la enorme importancia dada a la memorización de datos, en muchos casos relacionados con la propia tipología de evaluación basada en el examen (Monteagudo *et al.*, 2015); en segundo lugar el hecho de que se tratara de una enseñanza unidireccional, en la

que el rol del alumnado era básicamente pasivo (uso de la exposición y la lección magistral por parte del profesor, alumnado centrado en tomar apuntes); y en tercer lugar, la práctica ausencia del fomento del pensamiento crítico (ausencia de uso de otros materiales distintos al libro de texto, poco o nulo uso del debate...). Son, básicamente, los mismos problemas que recogen Martínez *et al.* (2006, 61) cuando se refieren a las «aburridas» clases de historia desarrolladas entre 1992 y 2002 según los datos recogidos en su estudio: clases monótonas, eternas y exasperantes, poco amenas, pasivas, faltas de expresión, sin método y faltas de diversidad. Parra (2013, 9) recoge testimonios en los que los participantes en su estudio, alumnos de BUP en los años noventa, usan términos como memorización, pasividad, aburrimiento, rutina o tradicional. Los resultados de Gómez *et al.* (2018) y Gómez *et al.* (2020) muestran que, tanto la memoria discente de los maestros en formación como los del futuro profesorado de Geografía e Historia guarda, mayoritariamente, recuerdos de sus clases de historia basados en preceptos muy tradicionales: lección magistral, dictado de apuntes, uso mayoritario del libro de texto, ausencia de uso de fuentes primarias, uso del examen como principal instrumento de evaluación, exámenes basados en la memorización de contenidos... En el caso particular de las asignaturas o contenidos de Historia del Arte, analizado por López-Castelló (2021, 59), la situación se repite: el tratamiento de los contenidos histórico-artísticos era algo anecdótico, superficial, supeditado a la Historia, y en la que se seguían métodos docentes basados en la transmisión de contenidos, en las que no destacaba en modo alguno el papel activo del alumnado.

6. CONCLUSIONES

En síntesis, distintas épocas y comunidades autónomas (y, con ellas, diferentes leyes educativas), pero los problemas detectados son los mismos, a pesar del dato mostrado en este trabajo sobre el impacto algo dispar que dos leyes educativas (reforma de Pilar del Castillo y LOE) han podido tener sobre los recuerdos específicos sobre la materia de Ciencias Sociales en ESO. Esto lleva a pensar que, pese a las orientaciones metodológicas contenidas en ellas, gran parte del problema pueda estar relacionado con los currículos que se han sucedido en las últimas décadas, unos currículos que, en lo sustancial, han variado muy poco y siguen teniendo un carácter enciclopédico y muy alejado del fomento del pensamiento histórico (Molina *et al.*, 2014).

En efecto, como hemos señalado anteriormente, las distintas leyes educativas han sido bastante profusas en recomendaciones metodológicas. La Ley General de Educación (1970) proponía la obtención de información a partir de restos arqueológicos, imágenes y obras de arte, el análisis de documentos históricos, la realización de secuencias temporales de acontecimientos obtenidos a partir de fuentes

diversas, el establecimiento de relaciones entre obras artísticas, la planificación de sencillas investigaciones, la realización de entrevistas a personas entendidas como fuentes de la historia, la identificación del cambio y la continuidad en los elementos del entorno, etc., son solo algunos ejemplos del elenco de aplicaciones prácticas a desarrollar en las aulas de Secundaria, contenidas en la normativa.

Años más tarde, la LOE (2006) volvía a realizar recomendaciones parecidas: para la historia, la obtención de información de fuentes diversas (iconográficas, arqueológicas, escritas, proporcionadas por las tecnologías de la información, etc.), la localización en el tiempo y en el espacio de los periodos, culturas y civilizaciones y acontecimientos históricos, la representación gráfica de secuencias temporales, la identificación de causas y consecuencias de los hechos históricos y de los procesos de evolución y cambio, la contextualización de las manifestaciones artísticas más relevantes, etc. Y en el caso de la geografía se incide en la lectura e interpretación de imágenes y mapas de diferentes escalas y características, la percepción de la realidad geográfica mediante la observación directa o indirecta y la interpretación de gráficos y elaboración de estos a partir de datos.

El hecho de que tres décadas y media más tarde se sigan haciendo indicaciones parecidas, y que el alumnado que ha cursado las asignaturas derivadas de esas legislaciones educativas sigan manteniendo la misma visión negativa (tal y como han mostrado los estudios de Martínez *et al.*, 2006; Parra, 2013; y López-Castelló, 2021), es buena muestra de que algo no ha funcionado debidamente.

Pero puede que otra parte importante del problema se encuentre en la propia formación del profesorado, un factor muy a tener en cuenta, pues como han señalado en distintas ocasiones los informantes en nuestro estudio (y no se trata de ninguna sorpresa), la labor del profesorado se muestra como un elemento clave, hasta el punto de que buena parte de los buenos recuerdos de las clases de historia se deben a la implicación del profesorado. Entonces la clave parece estar en que este profesorado reciba una buena formación inicial (González Gallego, 2010) y continúe que le permita desarrollar todo su potencial educativo, que le muestre cuáles son los métodos, recursos, estrategias y materiales de los que puede hacer un buen uso para enseñar ciencias sociales.

En consecuencia, la solución a los muchos y persistentes problemas que, a tenor de lo mostrado en este y otros estudios, tiene la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en España, posiblemente no pase tanto por cambiar las leyes educativas cada cinco años, sino tal vez por apostar por una formación simultánea del profesorado (en la que converjan las enseñanzas disciplinares con las didácticas) y no una consecutiva (grado disciplinar y máster en Educación) como la actual (Barberá, 2010), que a todas luces no ha supuesto un cambio trascendental en la enseñanza de la historia y la geografía.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Mc GrawHill.

Alfageme, M. B., Miralles, P. y Monteagudo, J. (2011). Diseño y validación de un instrumento sobre evaluación de la geografía y la historia en Educación Secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 10, pp. 51-64.

Álvarez, R. (2003). Las preguntas de respuesta abierta y cerrada en los cuestionarios. Análisis estadístico de la información. *Metodología de Encuestas*, 5(1), pp. 45-54

Álvarez, O., Sureda, J. y Comas, R. (2018). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la alfabetización ambiental del profesorado de primaria en formación inicial. *Profesorado* 22(2), pp. 309-328. D <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7725>

Andrés Rubia, F. (2012). Los Centros de Profesores: un modelo frustrado de formación permanente. *Forum Aragón*, 6, pp. 25-31.

Andreu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido. Una revisión actualizada*. Fundación de Centros de Estudios Andaluces.

Barberá, O. (2010). De nuevo la formación consecutiva y de nuevo el menosprecio a la formación simultánea. En I. González (coord.), *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 89-96). Graó.

Bisquerra, R. (coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.

Borrachero, A. B., Costillo, E. y Bermejo, M. L. (2013). El recuerdo de los futuros profesores de secundaria sobre sus profesores de Biología y Geología en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, número extra*, pp. 467-473. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/296290>

Evans, R. W. (1989). Teacher conceptions of history. *Theory and Research in Social Education*, 17, pp. 11-17. <https://doi.org/10.1080/00933104.1989.10505590>

- Fuster, C. (2015). Los estándares de aprendizaje de la LOMCE: ¿Mejorarán la enseñanza y el aprendizaje de Historia? *Revista de Didácticas Específicas*, 12, pp. 27-47. <https://doi.org/10.15366/didacticas2015.12.002>
- Gómez, C. J., Chaparro, A., Felices, M. M. y Cózar, R. (2020). Estrategias metodológicas y uso de recursos digitales para la enseñanza de la historia. Análisis de recuerdos y opiniones del profesorado en formación inicial. *Aula Abierta*, 49(1), pp. 65-74. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.1.2020.65-74>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Mirete, M. B. (2016). Percepción de la enseñanza de la historia y concepciones epistemológicas. Una investigación con futuros maestros. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 237-250. <https://doi.org/10.5209/RCED.52233>
- Gómez, C. y Miralles, 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. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- González Gallego, I. (coord). (2010). *El nuevo profesor de Secundaria: la formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Graó.
- Guimerá, C. (1992). *Práctica docente y pensamiento del profesor de historia de Secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- López-Castelló, R. (2021). La Historia del Arte escolar en el recuerdo del profesorado de Educación Secundaria en Formación. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), pp. 55-66. <https://doi.org/10.5209/rced.68010>
- López Facal, R. (1997). Libros de texto. Sin novedad. *Con-Ciencia Social*, 1, pp. 51-76.
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer. Revista de Historia Contemporánea*, 94, pp. 273-285.
- Luis, A. y Romero, J. (2009). Reformas educativas y formación permanente del profesorado en la última obra de Julia Varela: memoria y olvido. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), pp. 231-295.
- Martínez, N., Souto, X. M. y Beltrán, J. (2006). Los profesores de historia y la enseñanza de la historia en España. Una investigación a partir de los recuerdos

- de los alumnos. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*, 5, pp. 55-71.
- Molina, S. y Ortuño, J. (2017). Concepciones del profesorado iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(4), pp. 185-202. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400010>
- Molina, S., Felices, M. M. y Chaparro, A. (2016). Diseño y validación de un cuestionario para evaluar la concepción y uso del patrimonio por parte del profesorado de Ciencias Sociales de Educación Secundaria. *HERMUS*, 19, pp. 149-166.
- Molina, S., Gómez, C., y Ortuño, J. (2014). History Education Under the New Educational Reform in Spain: New Wine in Old Bottles. *History Education Research Journal* 12 (2), 122-132. <https://doi.org/10.18546/HERJ.12.2.10>
- Molina, S., Miralles, P., y Ortuño, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), pp. 105-126. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/175361>
- Monteagudo, J. y López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, 40(161), pp. 128-146. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58586>
- Monteagudo, J., Molina, S. y Miralles, P. (2015). Opiniones sobre evaluación de los profesores de segundo ciclo de ESO de Geografía e Historia en la Región de Murcia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), pp. 737-761. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662015000300004&lng=es&nrm=iso
- O'Connor, J. (2019). Document Analysis. En M. Lambert y J. L. Belliappa (Eds.), *Practical Research Methods in Education* (pp. 67-75). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351188395-7>
- Pagès, J. (2009). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. En AA. VV., *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación docente* (p. 140-154). Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra, D. (2013). La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP. *Didáctica de*

las Ciencias Experimentales y Sociales, 27, pp. 3-21. <https://doi.org/10.7203/DCES.27.2653>

Sallés, N. y Santacana, J. (2016). Los grupos de innovación educativa en la Enseñanza de la Historia en España: Análisis póstumo de los resultados de la aplicación del método por descubrimiento y estado de la cuestión de los aprendizajes por descubrimiento. *Educatio Siglo XXI*, 34(2), pp. 145-166. <https://doi.org/10.6018/j/263851>

Sarabia, C. M. y Alconero, R. (2019). Claves para el diseño y validación de cuestionarios en Ciencias de la Salud. *Enfermería en Cardiología*, 26(77), pp. 69-73.

Strauss, S. y Feiz, P. (2014). *Discourse analysis. Putting our Worlds into Words*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203121559>

Taínta, P. (2007). Una mirada hacia atrás (LOGSE) y un paso hacia delante (LOE) en la formación del profesorado de ESO. *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 139-163.

Trepát, C. (2015). La Historia en la LOMCE. ESO y Bachillerato. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 79, pp. 49-59.

Trigueros, F. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2015). La percepción del alumnado de educación secundaria sobre el desarrollo del pensamiento histórico en el proceso evaluador. *Revista de Estudios Sociales*, 52, pp. 69-86. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.05>

Vallejos, Y. A. (2008). Forma de hacer un diagnóstico en la investigación científica. Perspectiva holística. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), pp. 11-22.

Van Dijk, T.A. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 30, pp. 213-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ITALIA, ENTRE PASADO, REFORMAS Y HORIZONTES FUTUROS¹

The Teaching of History in Italy, between Past, Reforms and Future Horizons

Beatrice Borghi²

b.borghi@unibo.it

Università di Bologna. Italia

Debora Montanari

debora.montanari5@studio.unibo.it

Università di Bologna. Italia

Fecha de recepción: 13/04/2021

Fecha de aceptación: 14/05/2021

Resumen: El artículo expone los ejemplos más sobresalientes de las etapas que han caracterizado las reformas de la enseñanza en Italia, desde los currículos educativos del Ochocientos hasta las recientes normativas nacionales en materia de educación cívica y del patrimonio. En los últimos veinte años se han llevado a cabo diferentes reformas legislativas (Moratti 2003, Gelmini 2008, Buona Scuola 2015), cada una de las cuales introdujo significativos cambios, que todavía continúan vigentes en los programas curriculares. Veremos una descripción general desde la eliminación del examen estatal en el quinto año de la Escuela Primaria, la alternancia de prácticas obligatorias en las secundarias de II grado y la formación obligatoria y permanente de los docentes en activo; hasta la reciente aprobación en 2019 de la Ley sobre la educación cívica, como tema independiente, aunque relacionado con los programas de orden y grado, cuya introducción tuvo lugar en el curso 2020/2021. En las conclusiones se ofrecen unas orientaciones para la mejora de las prácticas didácticas llevadas a cabo en estas

¹ Traducción de Juan Pablo Montanari y Lucia Montanari. Gracias a la Profesora Belén Calderón Roca de la Universidad de Málaga por sus consejos.

² <https://orcid.org/0000-0001-6716-7620>.

décadas sobre la capacitación de los profesores, y se reflexiona acerca de la profesionalidad del docente, su tenacidad, aspiraciones y nuevos horizontes.

Palabras clave: Currículo; Reformas educativas; Historia; Educación para la ciudadanía; Educación patrimonial; Formación docente.

Abstract: The article identifies the key stages that have characterized the education reforms in Italy, starting from the nineteenth century school programs up to the recent regulations on Civic Education and heritage education. In the last twenty years, various reforms (Moratti 2003, Gelmini 2008, Buona Scuola 2015) have caused significant changes to curricular programs still in place nowadays, like the abolition of the fifth year exam in primary school, the compulsory internships during secondary school, the compulsory and permanent teacher training programs aimed at teachers still in service; until the 2019 law on Civic Education as a separate subject and included in the programs of all levels, the introduction of which took place in the academic year 2020/2021. Taking into consideration the teaching practices conducted in recent decades, the conclusion of the essay will focus on teacher training and teacher professionalism: persistence, aspirations and new horizons.

Keywords: Curriculum; Education Reforms; History; Civic education; Heritage education; Teacher training.

SUMARIO: 1. Empezamos desde lejos. La Historia de los Programas escolares del siglo XIX. 1.1. Las reformas educativas después de la Unidad. 1.2. Nuevo siglo, nuevo comienzo, hasta los años Treinta. 1.3. La situación en la segunda mitad del 1900. 2. La evolución de los años noventa y el comienzo del nuevo siglo. 2.1. El punto de inflexión de las Indicaciones Nacionales. 3. Historia, ciudadanía y patrimonio. Entre anhelos, realizaciones efectivas y perspectivas. 3.1. Conocimiento del patrimonio y formación del profesorado, entre la investigación y la formación. 3.2. Las habilidades. Los temas y enfoques. 4. Algunas consideraciones finales. Persistencia y horizontes en la enseñanza de la Historia y la formación del profesorado. 5. Referencias bibliográficas.

1. EMPEZAMOS DESDE LEJOS. LA HISTORIA DE LOS PROGRAMAS ESCOLARES DEL SIGLO XIX

Para tener una perspectiva completa de los eventos que derivaron de las reformas, y del rol que asumió la disciplina histórica en relación a su enseñanza, en diferentes órdenes y grados, consideramos necesario ofrecer una visión general de disposiciones legales que se desarrollaron desde mediados del siglo XIX, hasta el contexto actual. Desde inicios del siglo XIX, cuando la Historia viene introducida como tema de estudio en los diferentes cursos educativos, esta es considerada una disciplina con significativa influencia sobre los jóvenes en formación.

En Italia, y en especial, después de la Unidad de 1861, la disciplina histórica se imparte con el propósito de crear una cultura nacional fuerte y arraigada. Se propuso el objetivo de hacer crecer y madurar los niños, futuros ciudadanos, partiendo del sentido de pertenencia y del patriotismo.

1.1. *Las reformas educativas después de la Unidad*

En el momento de la Unificación, Italia era un país muy retrógrado, la crisis socioeconómica que reinaba en la casi totalidad del territorio no había dejado considerado casi la necesidad de instruirse. Aunque algunas regiones del norte, como Piamonte, Lombardía y Véneto, habían experimentado algunas innovaciones en el ámbito escolar, la mayor parte de la población era analfabeta y pocos conocían correctamente el idioma italiano. Es más, no sabían ni leerlo ni escribirlo (Panciera y Zannini, 2013, p. 72). La escuela era retrógrada y conservadora, e indebidamente proyectada hacia la democracia y la equidad, por lo que continuaba perpetuando las desigualdades.

En el 1847 se crea el Ministerio de Educación, pero solo después de la mitad del Ochocientos se empieza a tomar forma la idea de una Escuela Estatal más concreta (Aquiloni, 2016); una unificación del sistema que, como veremos, no fue sencilla. Los diferentes grados de educación, efectivamente, han sido reformados como si fueran entidades aisladas, olvidando la visión global de todo el complejo educativo.

Con la *Ley Casati*³ (1859) empezó una unificación del sistema de enseñanza Primaria en el Reino de Cerdeña, promulgada con la idea de una educación todavía elitista. No se concedía mucha importancia a los primeros años de formación escolar. Y la Guardería (hoy llamada Escuela Infantil) no estaba incluida en el plan de estudios, porque la consideraban sencillamente una alternativa para permitir trabajar a las familias con niños pequeños. La Escuela Primaria empezaba a partir de los seis años y se desarrollaba en dos ciclos bienales: uno *inferior*, obligatorio y gratuito, y uno superior, presente solo en los municipios con alta densidad (más de 4000 habitantes). Según los Programas Mamiani del 1860, la enseñanza se basaba principalmente en la técnica leo-escribo y la aritmética elemental; mientras que la Historia se empezaba a introducir solo en el grado superior y se refería en su mayor parte a la Historia Sagrada.

Con algunas referencias relativas a los deberes del ciudadano, así como a los hechos más sobresalientes de la Historia Nacional y algunos elementos de Geografía (cómo estaba dividido el globo terráqueo, los principales Estados y capitales de Europa y una corta descripción de Italia), estos argumentos eran solamente «leídos», ya que no requerían un estudio profundo, «de manera que se entienda que en las Escuelas Primarias no se quiere enseñar ni ética, ni derecho constitucional, ni la Historia de Italia, ni física, ni Geografía, pero solo dar elementales nociones que los jóvenes sean capaces de comprender y que sean útiles, bien quieran seguir con los estudios o bien que abandonen la escuela»⁴.

³ Ley 13 noviembre 1859, n. 3725 «Ley de organización de la escuela en el reino de Cerdeña».

⁴ «Programas para la Escuela Primaria» adjuntos al Reglamento del 15 de septiembre de 1860 [<https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2020/04/01-i-programmi-del-1860.pdf>].

Amplio espacio, por el contrario, tendrá la enseñanza en la Escuela Secundaria y los estudios superiores. Se distinguían dos cursos: el clásico, que era caracterizado por una escuela Secundaria de cinco años y un Liceo de tres, y el Técnico, subdividido en tres años de escuela técnica y otros tres de Instituto Técnico. También en estos casos la Historia tenía su lugar solo en el ámbito clásico (humanístico), como elemento de soporte para el estudio del Griego y del Latín (Bruni, 2005, p. 22). Además de esta falta de óptica vertical, también la formación de los docentes en muchas ocasiones fue descuidada, como si esta no fuese un elemento determinante en la calidad del sistema educativo en su totalidad. Una tercera opción, además de los dos cursos que hemos mencionado, era la que llamaban *Normal*, dirigida a jóvenes con edades que oscilaban entre quince y dieciséis años, organizada con un plan de estudios de tres años que incluía disciplinas básicas (Italiano, Matemáticas, Ciencias, Historia y Geografía), y algunas rudimentarias nociones de enseñanza aplicada.

La Universidad era una opción casi exclusiva de los estudiantes del Liceo y se contaban muy pocas facultades entre las cuales mencionamos: Teología, Ley, Medicina, así como las recién creadas «Filosofía y Letras» y «Ciencias físicas, Matemáticas y Naturales».

Con la unificación de Italia en 1861, este sistema se extendió a todo el estado italiano, descuidando algunos aspectos fundamentales, como el hecho que este tipo de escenario había nacido en un específico ambiente sociocultural y no tenía en cuenta las exigencias tan diversas del territorio italiano en su totalidad. Además de la preparación de los docentes de Primaria, que muchas veces resultaba deficiente, se acrecentaban las diferencias de un plan de estudios breve y sencillo para los alumnos de clase baja, y uno más completo para los hijos de la burguesía y de la nobleza. Se perpetuaban así los problemas de una sociedad rígidamente estratificada, predominantemente campesina y analfabeta, que una escuela de buena calidad habría contribuido a mejorar y ponerle remedio.

La *Ley Coppino*⁵ (1877) instituyó la obligatoriedad de escolarización hasta los nueve años de edad (es decir, los primeros tres de los cinco años de Escuela Primaria), estableciendo sanciones para los que no la respetasen. Las instituciones aumentaron, también se inició la implementación del mecenazgo escolar⁶, para favorecer la escolarización de los alumnos que pertenecían a las clases trabajadoras. No obstante, las difíciles condiciones socioeconómicas eran tan graves que no permitían la realización del programa. Además, se asignó a los municipios la carga del mantenimiento y el mejora de las escuelas, por lo que los efectos de la reforma fueron extremadamente lentos.

Las indicaciones ministeriales dadas por los *Programas Gabelli* (1877), integradas sucesivamente por *Bacelli* (1894), delineaban para las Escuelas Primarias

⁵ Real Decreto 15 julio 1877, n. 3961 «Ley de educación Primaria obligatoria».

⁶ Real Decreto 6 febrero 1888, n. 5292 «Reglamento único para la educación Primaria».

unas directrices más ideológicas que de contenido, mientras que se volvieron más detalladas para los grados de escuela sucesivos. En lo que respecta a la Historia, la enseñanza elemental se basaba sobre todo en «cuentos animados y aptos para hablar a la imaginación», anclados a aspectos de la vida cotidiana que son fáciles de memorizar (...) para entender como “nuestro país contribuyó a la civilización en el mundo” inspirando con su ejemplo el sentimiento del deber en los jóvenes, la devoción al bien público y el amor por la patria» (Panciera y Zannini, 2013, p. 73). Un plan de estudios más detallado tenían las escuelas de Secundaria, en las cuales «abrazando todo el evento histórico humano, terminaban constituyendo un catálogo del conocimiento histórico que representaba [...] la única reconstrucción posible del pasado» (*Ibid.*).

Se evidencia pues, la influencia del positivismo en el intento de laicizar la escuela estatal, agregando disciplinas como educación física y cívica, destacando así la función educadora de una escuela llamada a transmitir una educación también ideológica y política, en un país todavía profundamente dividido.

1.2. *Nuevo siglo, nuevo comienzo, hasta los años Treinta*

Durante la década de 1900 empezaron una serie de intervenciones ministeriales sobre los currículos que sustancialmente tenían como objetivo complacer las aspiraciones políticas de quienes en ese momento ostentaban el poder (y todavía hoy en día la situación no es estable, aunque en constante evolución). Así, los planes de estudios y libros de texto se transformaban en importantes instrumentos ideológicos que permitían dirigir la capacitación y la difusión de valores específicos.

Un período clave para el sistema escolar italiano fue el de la *edad giolittiana* (1903-1914). En las primeras dos décadas del siglo pasado, en efecto, en Italia se observó una democratización difusa y una renovación sustancial de las instituciones públicas. Con la *Ley Nasi*⁷ (1902) y la de *Orlando*⁸ (1904) el Estado se hizo cargo de la protección del patrimonio cultural y de la instrucción en los niveles de escuela superior. Se extendió la obligación de asistir a la escuela hasta los doce años, instituyendo un plan de estudios popular de corte profesional que duraba dos años, después de los cuatro de Primaria, para aquellos que no hubiesen seguido estudiando en el Liceo o en la escuela técnica. Los programas Orestano (1905) resultaron ser más densos y detallados que los anteriores y se podría decir que establecían una distinción entre la enseñanza «formal», para los hijos de la burguesía y la «práctica» de

⁷ Ley 12 junio 1902, n. 185 «Disposiciones relativas a la protección y conservación de monumentos y objetos de valor artístico o antiguo». La primera ley real sobre los Bienes. Estableció un «Catálogo Único» nacional (obras artísticas e históricas del estado) e introdujo el derecho de tanteo por parte del estado junto con la prohibición de la exportación de bienes.

⁸ Ley 8 julio 1904, n. 407 «Disposiciones de Orlando».

las clases trabajadoras, que seguirían después una dirección hacia la escuela complementaria y, sucesivamente al trabajo, perpetuando nuevamente las diferencias mencionadas anteriormente.

Con la *Ley Daneo-Credaro*⁹ (1911) se trató de mejorar la cantidad y calidad de las escuelas, revisando los programas y los planes de estudios y, sobre todo, se responsabilizó al Estado de los problemas relativos a la educación, inclusive los de la Escuela Primaria. Se establecieron Consejos Provinciales para fomentar el patrocinio escolar y dar mayores posibilidades a las clases sociales más desfavorecidas (Barbieri en Sorzio, 2011, p. 76).

En cuanto a los docentes, generalmente mal pagados, sin preparación y sin autoridad ante las administraciones municipales, se establecieron fondos para ayudar a los municipios más pobres y mejorar las condiciones de los docentes en las zonas rurales, aumentándose los salarios (y equiparando incluso los de hombres y mujeres); se establecieron cursos para el desarrollo de las carreras profesionales de los docentes. En la formación, las escuelas normales fueron fuertemente criticadas, no solo por las muchas lagunas en el plan de estudios, sino sobre todo por su demostrada evidente ineficacia. Los estudiantes que eligieron la escuela normal eran a menudo los peores del grado escolar anterior, provenían de un entorno cultural pobre y no estaban muy motivados. Hacia 1910, la Asociación Nacional de Estudios Pedagógicos reconoció la necesidad de ampliar y fortalecer el plan de estudios y las prácticas docentes, no solo en términos de tiempo, sino también en términos de contenido y actividades de capacitación. Ya no podían limitarse a la presentación de alguna teoría o a la observación de la actividad de otros profesores, sino que se consideró esencial interactuar con ellos y con la clase, de forma activa y proactiva (Zago, 2005, pp. 153-154).

El estallido de la Primera Guerra Mundial hizo pasar en segundo plano el problema del desarrollo escolar italiano, lo que provocó graves desaceleraciones. Con *Benedetto Croce*¹⁰ (1921) finalizó el último intento de reforma orgánica de los programas, aunque las consecuencias no fueran tan evidentes, el esfuerzo activado fue el de «asignar a la Historia la tarea de capacitar al aprendiz para recopilar y conocer los hechos y conectarlos en una interpretación global» (Pancieri y Zannini, 2013, p. 74), y así liberar a la disciplina de la idea de una Historia objetiva, la «oficial», con la esperanza de alejarla de esa ideología demasiado arraigada. La incapacidad para superar este problema se hizo aún más evidente en los años siguientes.

⁹ Ley 4 junio 1911, n. 487 «Disposiciones para la educación elemental y popular». Durante el ministerio de Giolitti, esta ley nacionalizó la Escuela Primaria, que anteriormente había sido administrada por los municipios.

¹⁰ Croce fue ministro de Educación en el quinto y último gobierno de Giolitti (1920-1921).

En la década de 1920, con el auge del fascismo, la *Reforma Gentile*¹¹ (1923) consideró por primera vez, desde una perspectiva vertical de un sistema único e integrado, la idea de una Escuela Infantil (entonces llamada «grado preparatorio») un curso de tres años basado en actividades lúdicas y recreativas, sin embargo, dirigido hacia una primera adquisición de las reglas de conducta y disciplinas académicas básicas. La Escuela Primaria permaneció dividida en grado inferior y superior, seguida de la Escuela Intermedia Inferior. Por tanto, la obligatoriedad de escolarización se amplió hasta los catorce años y permitió a los jóvenes adquirir las competencias suficientes para continuar sus estudios (en las Escuelas Secundarias: Escuela Secundaria Clásica, Escuela Secundaria Científica, Instituto Técnico o de maestría).

En los años anteriores, el pedagogo Radice¹² desarrolló un modelo centrado en la idea de una escuela activa y pacífica, proponiendo una enseñanza basada en la narración y vinculada a personajes simbólicos, que aún tomaba en consideración la necesidad de dar respuestas educativas a las necesidades de los niños. Este sistema pronto se vio asfixiado por la necesidad ideológica del fascismo de adoctrinar y militarizar a la juventud italiana. En 1929 se introdujo un único libro¹³ de texto y se elaboraron nuevos programas con el *Ministro Ercole*¹⁴ (1934) que, en lo que a Historia se refiere, se centraron en la exaltación de la antigua Roma, en la sobreestimación de las empresas coloniales italianas, en algunas figuras relevantes del Renacimiento y sobre episodios gloriosos de acción colectiva e individual para revitalizar el nacionalismo. Esta elección se debió a la necesidad de promover el fascismo y que marcó una clara separación de las iniciativas anteriores. En 1939 se emitió la llamada «*Carta Escolar*»¹⁵ con la que se intentó un alejamiento oficial de ese enfoque *gentilino* considerado demasiado selectivo (Barbieri en Sorzio, 2011, pp. 77-79). El estallido de la Segunda Guerra Mundial marcó un nuevo revés.

¹¹ Una serie de disposiciones (Reales Decretos) emitidas entre 1922 y 1924 que reformaron todo el sistema escolar (de todos los ordenes y niveles) bajo la evidente influencia del ascenso fascista.

¹² Para más información ver Martorana, Ambrosi y Savarino (2001, noviembre). <http://www.dubladiattica.it/lomradice.html>

¹³ Ley 7 enero 1929, n. 4, «Didáctica del texto único». La ley de introducción del libro de texto fue aprobada a finales de los años treinta y entró en vigor con el curso escolar 1930-31. Para más información, ver «La enseñanza del texto único» (2001, enero y febrero). *La Nuova Resistenza Unita*. https://www.casadellaresistenza.it/publicazioni/nuova_resistenza_unita

¹⁴ «Nuevos programas» de 1934 (Radice). https://www.museodellascuola.it/wp-content/uploads/2018/03/071-programmi-del-1934_PREMESSA.pdf

¹⁵ Ley 1 julio 1939, n. 899 «Protección de cosas artísticas o históricas» (Bottai). <http://www.dirdidatticamelia.it/hm/storiascuo/1920-1940/Web/carta%20scuola%20.htm>

1.3. La situación en la segunda mitad del 1900

En Italia, liberada del nazi-fascismo, el control centralizado y estatal de la educación pública aún perpetuaba ese modelo basado en la filosofía *gentiliana*. El punto de inflexión llegó en 1945, cuando la comisión aliada para la educación pública, bajo el liderazgo del pedagogo estadounidense Washburne¹⁶, instituyó los nuevos currículos de Guardería y Escuela Primaria. Inspirado en la ideología de Dewey y Kilpatrick¹⁷, este nuevo enfoque marcó una clara desviación de la rigidez y la intolerancia que había invadido el sistema escolar en años anteriores. En el corazón de esta nueva organización, se incluía el desarrollo de conocimientos básicos de Italiano y Matemáticas, que se abordarían de manera individualizada tanto como fuera posible. En cuanto a la Historia, considerada inseparable de la Geografía, tuvo un papel importante en todo el recorrido escolar, a partir de los primeros años de la Escuela Primaria. Se anuló cualquier manifestación de nacionalismo para favorecer un estudio más profundo de los pueblos del pasado, revividos a través del enfrentamiento con el contexto actual y como base fundamental para redescubrir esos ideales de hermandad y respeto que mucho se habían alejado con las filosofías fascistas. Las actividades también deberían haber incluido momentos creativos, centrados en los intereses y preferencias de los alumnos. Precisamente por su flexibilidad y alejamiento de los cimientos bien establecidos del sistema anterior, estos programas no tuvieron la efectividad deseada (Panciera, 2016, p. 39).

En 1955, el ministro demócrata cristiano *Ermini* reformó nuevamente el plan de estudios aprobando los *nuevos currículos de la Escuela Primaria*¹⁸ con un enfoque marcadamente católico. También se redactaron notas operativas para la Escuela Infantil basadas en un supuesto sentido común educativo (similar al de una madre) y no en prescripciones metodológicas (Bonetta, 1977, pp. 188-189). La Historia perdió su prestigio a favor de la educación moral y cívica, que en ese período se sintió como una necesidad, dada la dinámica del régimen anterior. Junto a la Ciencia y la Geografía, la Historia se redujo a un elemento de conocimiento genérico del mundo para esa «transición paulatina de la intuición global del entorno a los primeros análisis de los contenidos culturales detectados en el propio entorno» (Panciera, 2016, p. 40). El conocimiento histórico tuvo que limitarse a resaltar los grandes

¹⁶ En la filosofía de Washburne, una buena planificación escolar debería haber tenido una parte común, centrada en el desarrollo de conocimientos técnicos básicos, y una parte libre y creativa, para fomentar la experiencia de nuevas habilidades basadas en las aptitudes específicas del individuo. Véase Washburne, 1940. Para más información ver Gelmi, 2019.

¹⁷ Dos educadores estadounidenses del siglo xx. Colegas del Teachers College de la Universidad de Columbia desde 1909, se dedicaron al estudio de la dinámica de la educación, en particular el papel de la libertad de experiencia y descubrimiento en la formación del niño.

¹⁸ D. P. R. 14 junio 1955, n. 503, «Programas educativos e instrucciones relacionadas para Escuelas Primarias, públicas y privadas».

acontecimientos del pasado para reforzar el patriotismo y el resurgimiento nacional, perdiendo toda referencia al presente. Esto llevó a los profesores a seguir las páginas de los libros de texto reduciendo la competencia en el campo histórico a la mera narración y memorización de una lista de hechos, no muy lejos de lo ocurrido anteriormente. La ralentización de Italia, con respecto al avance de la disciplina en el resto de Europa se hacía cada vez más evidente.

En la década de 1960 se introdujeron algunas reformas¹⁹ que intentaron socavar la idea de una escuela selectiva basada en el nivel socioeconómico de las familias de los alumnos. Esta apertura, sin embargo, supuso un aumento notable del número de alumnos que, antes, se habrían encauzado hacia las escuelas profesionales o incluso hacia el trabajo manual, ahora podrían haberse matriculado en una escuela media, cuyo plan de estudios se basaba en disciplinas mucho más teóricas, sin haber proporcionado a los profesores la preparación adecuada para gestionar tal cambio. La falta de una reforma integral del plan de estudios terminó por poner de relieve las diferencias sociales.

La situación de los profesores ciertamente no era la más favorable: solos, frente a clases masificadas (hasta 40-45 alumnos), a menudo obligados a utilizar métodos tradicionales y sin el apoyo de las familias (Barbieri en Zago, 2008). De hecho, la formación de los profesores de la Escuela Primaria seguía siendo competencia del Instituto de Enseñanza, mientras que para los de la escuela Secundaria el reclutamiento se basaba en concursos que evaluaban solo los conocimientos disciplinares (obtenidos con un título universitario en el campo específico), sin atender a actitudes psicopedagógicas, ni a destrezas profesionales. Maestros que desde el punto de vista cognitivo estaban bien preparados, pero carentes de habilidades didácticas que, con suerte, se habrían adquirido con la experiencia. El único curso de nivel universitario para la formación del personal escolar fue el Diploma de Supervisión Escolar, impartido en la Facultad de Educación. Una trayectoria académica de cuatro años dedicada a los estudiantes que habían completado el instituto de maestría de cuatro años y que no pudieron inscribirse en un curso académico regular, por no haber obtenido un diploma de cinco años. A finales del siglo xx, con la creación de la carrera de Educación Primaria y de la Escuela Interuniversitaria de Especialización para la Formación del Profesorado de Secundaria (SSIS), se concretó una idea de formación, también a nivel universitario, para futuros profesores (Barberio en Sorzio, 2011, pp. 73-101).

Los *nuevos programas de la Escuela Secundaria*²⁰ (1979) no difirieron mucho de los de diecisiete años antes; estaban enfocados a los contenidos disciplinares,

¹⁹ Ley 31 diciembre 1962, n. 1859, «Establecimiento y organización de la escuela Secundaria estatal».

²⁰ D. M. 9 febrero 1979, «Programas, horarios y exámenes para la Escuela Secundaria estatal».

no dejaban vislumbrar un nuevo marco psicopedagógico y ni siquiera un enfoque metodológico actualizado (Pancieri, 2016, p. 40). La Escuela Primaria, en cambio, sufrió afortunadamente un destino diferente: los *Nuevos programas de 1985*²¹, inspirados en el modelo anglosajón basado en la psicología cognitiva y la teoría curricular, destacaron un gran esfuerzo positivo en la delimitación, en primer lugar, de los fundamentos pedagógicos e, inmediatamente después, de los contenidos disciplinares (*Ibid.*). Programas amplios que deberían haber permitido a los profesores planificar el plan de estudios de acuerdo con las necesidades de formación de los alumnos, las expectativas sociales y los objetivos educativos. En particular, en lo que respecta a la disciplina histórica, bajo la influencia de nuevos estímulos derivados de la investigación, la historiografía y la docencia, el valor y los objetivos educativos se redefinieron en la perspectiva de esa «Nueva Historia», ahora difundida por toda Europa, que destacó el papel mediador entre pasado, presente y futuro como capaces de «estimular y desarrollar en los niños la transición de la cultura vivida, absorbida directamente en el medio vital, a la cultura como reconstrucción intelectual»²². El punto de partida del proceso formativo pasó así a ser la experiencia del niño que debía ser reelaborada mediante la acción de una enseñanza activa y participativa, que ya no podía limitarse a la mera transmisión-memorización de contenidos. El foco ya no era la asimilación de conocimientos, sino la adquisición de herramientas conceptuales y procedimentales fundamentales para el crecimiento global de los futuros ciudadanos (Pancieri, 2016, p. 41).

A principios de los Noventa también se estableció la Escuela Infantil estatal, seguida de las respectivas directrices²³, que conllevaron importantes actualizaciones, más acordes con las que se habían estabilizado en otros países europeos. Ya no se trataba de un «preescolar», sino de un sistema con su propia planificación y autonomía pedagógica, también impulsado por experiencias como las de las escuelas extranjeras (a menudo llamadas *Kindergarten*). La superación de la idea de la Guardería como sustituto temporal de las funciones maternas se vio reforzada aún más por el cambio en el nombre de la propia escuela, ya no «Guardería» sino «Infancia».

Sin embargo, todo este nuevo aparato no tuvo en cuenta la preparación de los profesores, decididamente inadecuada para cambios tan radicales. Es evidente que las iniciativas en el ámbito organizativo no han sido seguidas por el mismo espíritu de innovación en materia de formación del profesorado. El nuevo perfil profesional del docente requería no solo habilidades cognitivas, sino sobre todo metodológicas,

²¹ D. P. R. 12 febrero 1985, n. 104, «Aprobación de los nuevos programas didácticos para la Escuela Primaria».

²² «Programas para la Escuela Primaria» (D. P. R. 104/85).

²³ D. M. 3 junio 1991, «Directrices para la actividad educativa en las escuelas infantiles estatales».

a las que difícilmente se podía acceder sin una buena trayectoria de estudios que incluyera también un curso universitario.

Los programas de 1985 no tuvieron la aplicación deseada, pero el contenido de estos, deliberadamente genérico para favorecer la iniciativa de los docentes, sirvió de inspiración para lo que luego se convertirán en las Directrices Nacionales. Para la disciplina histórica, por ejemplo, se sugirió fijar los hechos más relevantes del pasado y profundizarlos junto a los personajes decisivos para la Historia italiana. Sin embargo, esto no tuvo el resultado deseado, que tenía que ser una renovación sustancial en la docencia, sino que terminó volviendo al tratamiento simple y sin problemas de los contenidos de la filial. Esta contradicción puso de relieve la falta de preparación de los docentes con respecto al perfil profesional esperado. No existía un sistema de actualización generalizado, sino iniciativas aisladas y mal distribuidas en el territorio. Algunos docentes intentaron el camino de la renovación, pero estos fueron casos excepcionales que tuvieron poco impacto en la difusión de buenas prácticas.

2. LA EVOLUCIÓN DE LOS AÑOS NOVENTA Y EL COMIENZO DEL NUEVO SIGLO

Reconocida la necesidad de una reforma global del sistema, que hasta ese momento había visto solo cambios parciales que muchas veces no habían tenido en cuenta las repercusiones en los grados escolares anteriores o posteriores. En las postrimerías de los noventa, con el Ministro *Berlinguer*²⁴ (1997), se empezó a pensar en una configuración pedagógica progresiva y coherente. Numerosas iniciativas atestiguan el impulso revolucionario de esta nueva reforma que suscitó, no obstante, no pocas controversias. En concreto, como hemos visto en el devenir de nuestro discurso, la Historia, propia de sus hallazgos en el campo ideológico y político, fue una de las disciplinas sobre las que más se discutió. Por una parte, estaban los que querían dar mayor importancia a los hechos más recientes, precisamente para facilitar la reflexión histórico-política sobre las condiciones actuales. Y, por otro lado, estuvieron quienes lo consideraron «peligroso», dada la explotación que muchas veces se hizo de ese período, además de la imposibilidad de reconciliación con la estructuración cronológica, anterior (Cajani, 2019, pp. 5-6). Con la *Ley cuadro* del 2000²⁵, se inició la subdivisión de los ciclos educativos en solo dos grandes bloques: una Primaria, de seis años, y una Secundaria, de otros seis años de los cuales los tres primeros fueron iguales para todos, mientras que los últimos tres años eran

²⁴ Ministro de Educación del gobierno Prodi, emitió una serie de leyes entre 1997 y 2000 para reformar la escuela italiana.

²⁵ Ley 10 febrero 2000, n. 30 «Ley quadro para la reorganización de los ciclos de educación superior».

especializados en función de la dirección elegida. En el año 2000 el trabajo continuó con el nuevo Ministro *Tullio De Mauro*²⁶, quien pasó a delinear los *nuevos planes de estudio* y el contenido de los diferentes ciclos, con los grupos de trabajo específicos para cada disciplina. En particular, la Historia se fusionó con la Geografía y las ciencias sociales, que siempre se consideraron interconectadas, pero que luego adquirieron una mayor autonomía a lo largo de los años de estudio. Para la Historia, bajo la influencia de nuevas investigaciones internacionales, se decidió abordar el pasado del hombre en un sentido cronológico, intentando quitar esa mirada típicamente eurocéntrica (por no decir italcéntrica) en favor de un enfoque multinacional (Cajani, 2019, p. 10). Un cambio tan importante, que en opinión de muchos habría desviado la atención de esa dimensión de identidad nacional. A pesar de ello, De Mauro todavía intentó que se aprobara el nuevo plan de estudios, pero el gobierno cayó antes de su implementación.

Como se anticipó, a partir de finales de los noventa, la alternancia de fuerzas políticas en el gobierno provocó una sucesión de demoliciones de los programas propuestos por el antecesor, para reformular otros nuevos, en busca de resultados llamativos en el corto plazo (Fiore, 2001). Esta contradicción terminó ralentizando, si no empeorando, el desarrollo del sistema escolar, que requería de escalas de tiempo más largas para poder ver resultados significativos.

Con la *Reforma de Moratti*²⁷ (2003) el gobierno de Berlusconi intentó, de hecho, revocar lo que se había hecho al intentar nuevamente la empresa de una renovación global. Bajo el control del gobierno de centro derecha, el perfil del alumnado se perfilaba seleccionando e identificando las competencias que el alumno debería haber tenido al finalizar la escolaridad obligatoria. Las Escuelas Primarias y las de segundo grado (antiguas escuelas intermedias) se fusionaron en Institutos Integrales bajo el control de un solo administrador escolar, siendo así concebidos como un solo bloque curricular (Cerini, 2002). La Historia, en particular, adquirió su autonomía, separándose de la Geografía y de las ciencias sociales. Con las Indicaciones Nacionales²⁸ (2004) se vislumbraba un camino vertical que ya a partir de la tercera Primaria, con la aparición del hombre, continuaba en un *continuum* progresivo, atravesando las grandes civilizaciones antiguas hasta la caída del Imperio romano,

²⁶ Ministro de Educación del Gobierno Amato (2000-2001) bajo el cual se publicaron los nuevos, y extremadamente detallados, planes de estudios escolares básicos, pero aquí también el gobierno cambió muy rápidamente.

²⁷ La Ley 53/2003, como hemos visto, se refiere a la reforma de la escuela con la que se elaboraron diversos borradores de documentos, entre los que se encuentran: Recomendaciones e Indicaciones Nacionales para la Escuela Primaria y Secundaria de primer grado, el perfil educativo, cultural y profesional del alumno al finalizar el Primer Ciclo de Educación (6-14 años).

²⁸ Con la Ley n. 53/2003, pero sobre todo con el D. Lgs. n. 59/2004, se introducen las «Indicaciones Nacionales para Planes Personalizados» (y Actividades Educativas en Jardín de Infantes, Escuela Primaria y Secundaria primer grado adjunto).

para luego llegar al final del siglo XIX, al finalizar la escuela Secundaria inferior. Contenidos que, aunque con algunas excepciones, evocaban ese sentimiento eurocéntrico y nacionalista del que tanto quería alejarse De Mauro.

En 2005 se emitieron las *Normas Generales para el segundo ciclo*²⁹ en el que se identificaron «objetivos específicos de aprendizaje», objetivos que, una vez más, perseguían «la formación intelectual, espiritual y moral, también inspirados en los principios de la Constitución, el desarrollo de la conciencia histórica y pertenencia a la comunidad local, a la comunidad nacional y a la civilización europea»³⁰. En lo que respecta a la Historia, por tanto, se retomó todo el currículum del primer ciclo, profundizando algunos pasajes cuyas referencias eurocéntricas eran evidentes.

2.1. El punto de inflexión de las Indicaciones Nacionales

Por su transitoriedad y su evidencia ideológica, las primeras Indicaciones Nacionales marcaron un retorno al paradigma decimonónico, donde se concedía gran importancia al descubrimiento de los orígenes de los pueblos y las consiguientes diferencias entre las sociedades actuales. Una Historia, cuya función estaba evidentemente ligada a la construcción de la identidad, pero que, en realidad, se reducía a un camino secuencial y trasmisor. Muchos criticaron este nuevo enfoque, visto como una involución con respecto a los avances de los programas de 1985 y aún hoy sin solucionarse (Panciera, 2016, p. 44).

Con el ascenso del gobierno de centro izquierda de Prodi, el ministro Fioroni actualizó las *Indicaciones*³¹ (2007) bloqueando lo hecho para el segundo ciclo de educación por la comisión anterior. Menos estructurados que en los planes de estudio anteriores, las nuevas indicaciones presentaban los contenidos de forma más genérica y no articulada año por año. El programa de Historia se vinculó con el de Geografía, conformando el «conocimiento único» más amplio del área histórico-geográfica, que también incluyó aspectos de aquellas ciencias sociales para las cuales no se previeron objetivos específicos. Se habían sumado muchos detalles a la Historia del siglo XX, potenciando siempre aspectos vinculados al desarrollo de la identidad nacional, a pesar de que las premisas indicaban la necesidad de favorecer una dimensión global y la reflexión sobre una realidad cada vez más heterogénea y multicultural, en la que a estas alturas también estaba Italia (Cajani, 2019, pp. 25-28).

²⁹ D. Lgs. 17 octubre 2005, n. 226, «Normas generales y niveles esenciales de desempeño del segundo ciclo del sistema educativo y formativo» de conformidad con el artículo 2 de la Ley 53/2003.

³⁰ *Ibidem*, artículo 1, punto 3.

³¹ D. M. 31 julio 2007, «Directrices nacionales para el plan de estudios de las escuelas preescolares y de primer ciclo».

Lamentablemente, incluso en este caso, los resultados no fueron los esperados, de hecho, en la mayoría de las escuelas, solo se siguió «haciendo» Historia antigua sobre la base de esquemas repetidos. «Hacer Historia», de hecho, es un término que muchas veces se ha asociado con la «realización de actividades relacionadas con la historiografía, sin distinguir en cuál de sus sectores disciplinarios fundamentales [investigación, docencia y difusión]. Un entorno creativo amplio y polifacético, pero desprovisto de límites, en el que los aspectos investigativos, educativos y comunicativos deben vincularse e integrarse recíprocamente» (Dondarini, 1999, p. 153), pero en muchas ocasiones no se corresponde con la situación real. Las distintas localizaciones institucionales, respectivamente el ámbito académico, escolar y de los medios de comunicación, no parecen integrarse en una red unitaria, coherente y rentable de relaciones y comunicaciones, y ello se evidencia en las distintas velocidades y direcciones con las que estas tres áreas se han desarrollado y hasta el día de hoy siguen evolucionando.

Con la *Reforma Gelmini*³² se dio un «respiro» a las indicaciones del currículo del Primer Ciclo para retomar el trabajo interrumpido cuatro años antes en el Segundo Ciclo, distinguiendo dos trayectorias en bachillerato: Técnico y Profesional. La fusión de la Historia con la Geografía se hizo oficial con la presencia de un solo grado en los dos años de la escuela Secundaria, y al eliminar por completo la Geografía de los otros dos sistemas escolares. Algunos núcleos temáticos se redujeron (especialmente los del pasado más remoto), mientras que otros presentaron mucho más contenido que antes, incluso con elementos extraeuropeos. No obstante, aún lejos de una visión global de la Historia, los currículos de Historia fueron concibiéndose un poco diferentes según el tipo de escuela para ser más «funcionales» y coherentes con el camino tomado, aunque la implementación dejaba mucho que desear (Cajani, 2019, pp. 29-30).

Unos años más tarde, *Profumo* intentó completar el trabajo concentrándose en los dos últimos años de la escuela Secundaria y promulgó las *Directrices específicas*³³ (2012). No muestran listados de conocimientos específicos, sino indicaciones generales que también dejan espacio para análisis y reflexiones en profundidad de carácter demográfico, social y cultural. Unos meses después, la publicación de las *Nuevas Indicaciones Nacionales*³⁴ también pretendía renovar el Currículo del Jardín de Infancia y Primer Ciclo Escolar, y al que todavía nos referimos hoy para el diseño

³² Serie de leyes promulgadas después la Ley 6 agosto 2008, n. 133, durante el gobierno Berlusconi (2008-2010), por el Ministro de Educación M. S. Gelmini.

³³ Directiva 16 enero 2012, «Adopción de los Lineamientos para la transición al nuevo sistema de institutos técnicos» de conformidad con el artículo 8, párrafo 3, del D.P.R 15 marzo 2010, n. 88.

³⁴ D.Lgs 16 noviembre 2012, n. 254, «Reglamento que contiene directrices nacionales para el plan de estudios de la Escuela Infantil y el primer ciclo de educación».

de cursos educativos en la escuela básica. No hay trastornos con respecto a lo esperado, pero en ellas se perfilan no solo los principales núcleos conceptuales de cada área temática (o campo de experiencia para el Jardín de Infancia), sino también los propósitos generales del sistema escolar, retomando a las directrices europeas e identificando el perfil del alumnado que debe conformar una escuela democrática, inclusiva y de calidad, teniendo en cuenta un contexto hoy profundamente transformado, heterogéneo y sumamente dinámico. El objetivo es poder dejar más espacio a la autonomía del docente, para poder también favorecer caminos transversales que favorezcan la inclusión de temas de actualidad con continuas referencias al pasado, presente y futuro. Una idea de enseñanza basada en el *problem solving* y el desarrollo de habilidades críticas que serían útiles para la adquisición de conocimientos clave para la vida (Panciera, 2016). Una visión en línea con las tendencias y actualizaciones consolidadas desde hace tiempo en el resto de Europa³⁵. Así pues, la Historia se convirtió en uno de los ocho pilares del sistema de formación y tenía que apuntar a los aspectos fundamentales del pasado, razonando según las civilizaciones, pero también activando las habilidades de investigación histórica en la vida cotidiana, como la observación directa y la investigación de «los rastros encontrados en el Patrimonio documental, museístico, monumental y paisajístico» (Panciera, 2016).

En un país que ha encontrado recientemente su propia unidad territorial, es importante promover la unidad de la identidad nacional, pero también es cierto que Italia ya no es lo que era hace 160 años. Hoy en día son muchas las realidades sociales, económicas, culturales e ideológicas que la escuela debe acoger. A pesar de la cantidad de reformas que se han realizado a lo largo del tiempo y su gran variabilidad, el sistema escolar ha cambiado muy poco, especialmente en lo que se refiere a los contenidos (Cajani, 2019, pp. 38-39), que siguieron siendo sustancialmente eurocéntricos y, por lo tanto, partidarios del desarrollo de una perspectiva consecuentemente distorsionada de una Historia que, a menudo, tiene mucho más que contar, vista desde un punto de vista diferente.

3. HISTORIA, CIUDADANÍA Y PATRIMONIO. ENTRE ANHELOS, REALIZACIONES EFECTIVAS Y PERSPECTIVAS

El interés y la sensibilidad sobre temas referentes a la salvaguardia y tutela de los bienes ambientales y culturales que conforman el patrimonio, dependen sobre todo del nivel y de la calidad del conocimiento histórico de la sociedad. La atención

³⁵ Resumen en la más moderna *Recomendación del PARLAMENTO EUROPEO y del CONSEJO de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE)*.

por las herencias del pasado se impone ya sea en el aspecto de la formación, como en la exigencia de percibir las y valorarlas como recurso.

No es retórico asegurar que cada territorio se convierte en fuente de su Historia y, por lo tanto, también de los eventos de las comunidades que en él han vivido. No respetar sus características significa, no solo comprometer los equilibrios socio-culturales, sino también perder las huellas de tales eventos identitarios.

Para un país, la salvaguarda, la recuperación y el valor de los bienes culturales incluyendo los bienes naturales, ambientales y paisajísticos, además de los históricos y artísticos, resulta un deber esencial para preservar su identidad y apreciar sus memorias como elementos constituyentes de una riqueza cultural compartida. Bajo esta luz, las escuelas pueden concurrir por y hacia una sensibilización necesaria, promoviendo, en colaboración con museos, archivos culturales y bibliotecas, el camino hacia un amplio conocimiento de los bienes presentes en su territorio. Los años ochenta italianos se caracterizaron por importantes cambios a nivel escolar bajo el aspecto de la educación patrimonial. En ese sentido, el mundo escolar es protagonista de innovaciones significativas con respecto al aprendizaje del ambiente y de los bienes culturales, como lo atestiguan los programas de educación Primaria de 1985, y la reforma de la clasificación del primer grado de instrucción de 1990. Un particular énfasis sobre la importancia de una alfabetización cultural a través (y no solo) de la educación de la imagen³⁶. Tal y como puede leerse entre los objetivos de los programas antes mencionados, la educación de la imagen tiene como finalidad un proceso de madurez hacia el gusto estético, a través de una comprensión siempre mayor del arte y sus obras³⁷. Por lo tanto, hay que disponer a los alumnos en condición de conocer la variedad de los bienes culturales de su territorio, ya que solamente de esa manera se les puede garantizar una efectiva educación patrimonial y un óptimo aprendizaje de sus expresiones. Igualmente importantes son los contactos con expertos de las secciones didácticas de los museos, así como la colaboración con Asociaciones e Instituciones culturales, como *Italia Nostra* y la IBC de la región Emilia-Romagna, como ejemplo (Branchesi, 2004).

En primer lugar, con respecto a los años setenta, la educación patrimonial llega a involucrar el primer nivel educativo. En este sentido, los programas de 1985 no solo introducen el nombre de educación de la imagen, sino que también atribuyen a esta última un papel importante en la educación del patrimonio. De hecho, la maduración del gusto estético hacia la obra de arte va de la mano del «disfrute» de un gran número de bienes culturales. Desde esta óptica, por lo tanto, es necesario crear oportunidades para que los estudiantes conozcan su territorio (y no solo) desde un punto de vista cultural. La arquitectura, los monumentos, las obras de

³⁶ Introducido en lugar de «dibujar y escribir» de los programas de 1955.

³⁷ D. P. R. 12 febrero 1985, n. 104 «Nuevos programas educativos para la Escuela Primaria».

arte, los paisajes urbanos y naturales, los bienes tangibles e intangibles..., pueden representar elementos válidos a este respecto.

En segundo lugar, estamos asistiendo a una implementación de las secciones educativas dentro de los museos y las instituciones culturales. En este sentido, cada vez son más los lugares que se comprometen a promover talleres y proyectos para estudiantes y adultos³⁸. Por lo tanto, podemos afirmar cómo el museo, de una institución cultural «limitada» a un lugar cerrado y definido, comienza a expandirse cada vez más en el entorno circundante, tanto en términos de diseño como en el propio sentido físico.

Entrando en la última década del siglo xx, podemos observar cómo diferentes experiencias, tales como las clases de patrimonio europeo, se están convirtiendo cada vez más en una realidad consolidada y generalizada. Posteriormente, en el 2006, el Parlamento y el Consejo Europeo introdujeron las competencias clave de la ciudadanía que deberían ejercer todos los Estados miembros. Al año siguiente, con las Indicaciones Nacionales para el currículum, el Ministerio de Educación inserta las ocho competencias clave entre los objetivos a perseguir al finalizar el primer ciclo educativo. Por lo tanto, podemos observar cómo, apenas dos años después del *Año Europeo de la Ciudadanía*³⁹, las políticas nacionales de educación ya están actuando en términos de educación para la ciudadanía democrática (Ávila, Borghi y Mattozzi, 2009). Cabe destacar que, de entre las ocho competencias clave, el patrimonio cultural se encuentra entre las protagonistas. También en el mismo año se estableció que el 2018 debería ser el *Año Europeo del Patrimonio* para dar un mayor impulso al patrimonio cultural europeo y a las tendencias que han surgido en los últimos años. Se quiere fortalecer el sentido de identidad y pertenencia europea asignando un papel de liderazgo a la institución educativa.

Actualmente, el Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (Miur) aporta una importante contribución al patrimonio cultural. Nos referimos al *Programa Operativo Nacional* (PON) del Ministerio –financiado por los Fondos Estructurales Europeos– que contiene las prioridades estratégicas en educación que se pueden alcanzar del 2014 al 2017. En particular, es el PON de 2017 referente al patrimonio cultural, artístico y paisajístico el que nos interesa. Este último, de hecho, evidencia la importancia de «concienciar a las alumnas y alumnos de su propio patrimonio [...] con el objetivo formativo de educarlos para protegerlo tutelarlos [...] potenciando el valor de su dimensión de bien común y el potencial que puede generar para el desarrollo democrático del país»⁴⁰. El Ministerio de Educación, a partir de una enorme financiación europea, invita a las escuelas a participar en esta

³⁸ Véase Castello di Rivoli, Pecci Center en Prato y MART en Rovereto.

³⁹ En 2005.

⁴⁰ Enlace PON, https://www.istruzione.it/pon/avviso_patrimonio-artistico.html

iniciativa con el fin de educar a una ciudadanía activa, responsable y consciente, de su territorio.

En general, el programa registró una adhesión del 45,5 % correspondiente a una suma entre las escuelas que presentaron el proyecto como particular o líder, y las que participaron en la red (online)⁴¹. Por lo tanto, este dato nos hace reflexionar sobre la abundante participación, aunque aún se necesiten emplear más incentivos. En este sentido, la formación –inicial y permanente– de los docentes es aún más imprescindible actualmente.

Por todos estos motivos, desde el Jardín de Infancia, el «patrimonio» resulta ser un elemento necesario y un vector de diálogo de gran valor educativo, capaz de abrir y proyectar el potencial de campos disciplinarios específicos, en horizontes cada vez más amplios y de aprovechar las herramientas de comunicación más actuales. Se convierte, tal y como sugieren las propias Indicaciones Nacionales, en una oportunidad para la adquisición y producción de conocimientos que estimulan la conquista de competencias y la construcción de conocimientos a través de experiencias específicas de investigación y docencia. Ello requiere la confluencia de dependencias y la convergencia de caminos, en un entrelazamiento interdisciplinario enriquecido también por actividades simbióticas entre la escuela y demás instituciones exteriores. Implica un uso sistemático de todas las herramientas de comunicación y, en particular, de las tecnologías telemáticas y de los soportes multimedia que se pueden usar en todo proyecto didáctico y de difusión. Desde la percepción y definición de los componentes y ubicaciones del «patrimonio», hasta la adquisición específica relativa a sus componentes y la exposición de los resultados de la investigación, también a través de los métodos y herramientas de comunicación más actualizados, se alcanza el desarrollo de formas de participación, de solidaridad y protección suscitadas por la innata necesidad de respeto y protección de los bienes examinados en una visión multidisciplinar de educación a la conciencia y responsabilidad y, por tanto, de educación para la ciudadanía.

En concreto, el concepto de «patrimonio» se destaca en varias ocasiones, en los documentos ministeriales (Indicaciones Nacionales de 2012 y en el Plan Nacional de Educación Patrimonial de 2019) en la necesidad de conocer el patrimonio circundante y la observación directa para así poder reconocer la sedimentación de civilizaciones legibles en las ciudades y en las huellas conservadas en el paisaje. Aspectos que involucran todas las clases sociales y disciplinas, encaminadas a identificar problemas relacionados con la protección y valorización del patrimonio natural y cultural, proponiendo soluciones adecuadas en el contexto de la vida del niño y la niña. Las actividades vivenciales están orientadas a adquirir una conciencia histórica que sea capaz de motivar y asumir un sentido de responsabilidad hacia el patrimonio y los bienes comunes, promoviendo acciones de cuidado y mejora, como

⁴¹ *Ibidem*.

la salvaguarda, recuperación y conservación del propio patrimonio (Indicaciones Nacionales, 2012, p. 73).

La realización de estas experiencias se convierte, por lo tanto, en la culminación natural de la investigación, realizada tanto sobre el patrimonio cultural local como sobre el más amplio y global, precisamente en función de la relación directa antes mencionada, entre los niveles de conocimiento de la Historia que generó este patrimonio, y las formas de respeto y protección que asumen hacia él. Si estas prácticas didácticas pueden considerarse satisfactorias en los contextos del Jardín de Infancia y la Escuela Primaria (con experiencias vinculadas a contextos de la Historia reciente y por lo tanto de la Historia local), a menudo son difíciles de implementar en los grados superiores, como atestiguan las consideraciones siguientes, a propósito de la profesionalización docente y las adquisiciones de investigaciones recientes realizadas sobre el tema.

La educación patrimonial también se lleva a cabo con la participación activa por décadas de iniciativas, que se desarrollan en el territorio nacional y que consisten en el reconocimiento de los valores del territorio en el que viven los estudiantes, así como la puesta en marcha de talleres orientados a la atención individual y en comunidades del patrimonio cultural (Branchesi, Iacono y Reggio, 2020). Entre ellos tenemos: los días europeos del patrimonio, la iniciativa nacional de «adoptar un monumento», la ciudad de los niños (Tonucci, 1997), «los parlamentos de los estudiantes» (Borghi y Dondarini, 2015) y muchos otros eventos locales activados en colaboración con instituciones, asociaciones, museos, bibliotecas, archivos y escuelas. Iniciativas fundamentales para evitar el riesgo de afrontar un futuro con fronteras no bien definidas, sin ni siquiera conocer adecuadamente las premisas y raíces de los temas más inquietantes de la actualidad, como el de la convivencia y la legalidad, el de los límites y desequilibrios del desarrollo y el respeto al entorno.

3.1. Conocimiento del patrimonio y formación del profesorado, entre la investigación y la formación

En los lugares de formación docente es donde se deben abordar las cuestiones básicas de la educación, para no dejar a los futuros profesores enfrentados solos y sin preparación al muy delicado problema de los métodos, el cumplimiento y la eficacia de su enseñanza. Es fundamental proponer itinerarios derivados de experiencias reales en los que se ha buscado una convergencia efectiva de investigación y docencia. Los cursos de formación específicos deben estar orientados a la adquisición de competencias y contenidos en un cuadro de conocimientos, que privilegie los aspectos metodológicos. En definitiva, tanto para la Historia como para otras asignaturas, las metodologías y los problemas de enseñanza no pueden quedar relegados a un segundo plano, sin embargo, casi siempre son excluidos del currículo

normal de los futuros profesores y la «didáctica» debe abordarse con atención y un cuidado no inferior a la disciplina maestra.

Para formar docentes es necesario saber motivarlos, interesarlos y estimularlos y, para ello, es necesario dotarlos de una seria preparación disciplinaria, pedagógica, metodológica, y dotarles de un conocimiento del entorno escolar y de las distintas instituciones de formación que operan en la zona. La conexión Universidad-Escuela-Territorio es de vital importancia y la esencialidad de esta unión es el eje sobre el que basar la formación del futuro docente, que, por tanto, deberá dominar competencias disciplinarias específicas, metodologías de investigación y saber combinar estos conocimientos en la didáctica práctica.

Para una formación de calidad es necesario un diálogo compartido, activo y participativo entre los niveles institucionales y territoriales y que los distintos temas se reflexionen de forma conjunta en los cursos de formación, entre la difusión de conocimientos y las habilidades operativas. Por lo tanto, la Universidad juega un papel fundamental en la construcción de un proceso continuo de formación entre la preparación inicial de los docentes, su especialización, el ejercicio de su profesión y la actualización constante.

Precisamente en relación con los aspectos ambientales y territoriales, hay que señalar que en la bibliografía generada a menudo persiste un enfoque rígidamente dualista que contrasta naturaleza y hombre, espontáneo y artificial, natural e histórico. Fueron las ciencias biológicas y físicas las que sentaron las bases para una lectura no dicotómica entre el hombre y el «mundo exterior». En esta nueva armonía, incluso el conocimiento histórico puede contribuir a una correcta educación ambiental. El medio ambiente, el territorio, el paisaje, como resultado actual de procesos milenarios de transformación, son temas sobre los que construir nociones básicas y comunes y elaboraciones subjetivas, en ese diálogo circular entre lo local y lo general, necesario para un respeto activo de ambos microsistemas y de todo el ecosistema.

La educación para la sostenibilidad, como se lee en los documentos de la Década de la Educación para el Desarrollo Sostenible (DESS-UNESCO) 2005-2014, proclamada por la Asamblea General de la ONU, hace referencia a una educación en valores, en cuyo centro se encuentra el respeto por los demás, por la diferencia y la diversidad, por el medio ambiente, por los recursos de la tierra. El desafío de la revolución *green* requiere la formación de personas con habilidades críticas, respetuosas de la complejidad de la realidad y capaces de empezar por las cosas simples, por las relaciones, de cooperar, para tejer un diálogo fructífero e innovador con los demás. Garantes de un sano y cordial vivir mundial. La educación para la sostenibilidad tiene como referencia constante el desarrollo de una identidad personal a la par que comunitaria, debe propiciar la creación de situaciones de colaboración para así experimentar formas de participación activa en la vida del propio territorio, facilitando el encuentro dialógico entre generaciones y culturas. El conocimiento y

conservación de los testimonios del pasado y la renovación de la memoria deben interactuar con la apertura hacia el futuro, a través del ejercicio de la imaginación y la planificación común. En este sentido, toda práctica educativa debe ser a su vez responsable y verificada constantemente, porque si se quiere promover en las personas la capacidad de considerar las consecuencias a largo plazo, de sus acciones, de pensar de manera transversal en un mundo en el que el conocimiento de la realidad y de nosotros mismos está cambiando constantemente, cada práctica «... no es un destino [...] sino una forma de viajar» (Scott y Grough, 2003).

Una reciente encuesta (Galletti, 2020) en la que participaron estudiantes del Máster de Educación Primaria de ciclo único de la Università di Bologna, atestiguó que la práctica docente de la enseñanza de la Historia sigue estando fuertemente vinculada (la referencia es a las Escuelas Secundarias de I y II grado) al modelo tradicional de enseñanza unidireccional, que se ancla a la presentación de hechos históricos por parte del docente y la consecuente memorización de los mismos por parte de los estudiantes con poca atención a la formación de un sentido crítico. Sin embargo, debemos aclarar, como ha sido ampliamente comentado por estudios europeos (Estepa-Giménez, 2017), y por los recientes eventos de salud epidémica global de Covid-19, que el uso y desarrollo de nuevas tecnologías para apoyar la práctica docente ha sido fundamental para dar una respuesta inmediata a la emergencia, pero también plantearon temas y reflexiones sobre el uso y efectividad de las nuevas tecnologías, sin duda una reflexión sobre la enseñanza de la misma Historia. La experiencia de la pandemia ha puesto en evidencia cuán probablemente fuera el hecho que la docencia de la disciplina no quisiera abordar, si no casualmente en la última década la falta de adaptabilidad de la escuela, y en particular la referencia es al aprendizaje y la enseñanza de la asignatura Historia, a las necesidades de la sociedad y por tanto de los niños y niñas. Por lo tanto, hay que señalar que la educación patrimonial está presente de manera esporádica y escasa en los currículos escolares de los centros de Secundaria inferior y en la propia práctica docente; esto debe estar vinculado a una insuficiente formación universitaria de los futuros profesores (Borghi y Cuenca López, 2003; Galletti, 2020). Por otra parte, existe una visión de la enseñanza de la disciplina que debe presuponer el conocimiento mismo del significado de «patrimonio» (a menudo una visión limitada por parte de los profesores, que se orienta casi exclusivamente a elementos monumentales únicamente, dejando de lado por ejemplo los aspectos del patrimonio inmaterial y por lo tanto una visión holística) y la falta de adquisición de competencias históricas y sociales en una perspectiva inter y multidisciplinar (Prats Cuevas, 2001).

Regresando por lo tanto a los resultados de la encuesta mencionada anteriormente, confirmamos –nuevamente– la brecha entre los anhelos y los logros reales de la docencia, debido a las dificultades diarias que tienen que afrontar los docentes, entre las que resaltan, en primer lugar, la carga docente y un programa enorme y complejo que deja poco espacio, especialmente para los grados superiores, para

una enseñanza eficaz integrada con otras materias como antropología, arte, derecho, filosofía, literatura, música, ciencias, tecnologías, Historia y Geografía.

3.2. *Las habilidades. Los temas y enfoques*

Entre los numerosos documentos elaborados por la Unión Europea, destinados a proveer de uniformidad pedagógica básica al sistema escolar europeo, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 18 de diciembre de 2006 identifica ocho competencias clave para el aprendizaje permanente, destinadas a la adquisición de los conocimientos necesarios para que cada ciudadano pueda integrarse con éxito en el entorno social y laboral. Las competencias clave se refieren a la «combinación de conocimientos, habilidades y actitudes adecuadas para hacer frente a una situación particular» (en «La Recomendación sobre competencias clave»), que por lo tanto nos permite responder a los cambios constantes en la sociedad, e identificados en:

1. Comunicación en la lengua materna.
2. Comunicación en lenguas extranjeras.
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
4. Competencia digital.
5. Aprender a aprender.
6. Competencia social y cívica.
7. Espíritu de iniciativa y espíritu empresarial.
8. Conciencia y expresión cultural.

Con respecto a las competencias clave antes mencionadas (Audigier, 2002, pp. 56-183), se recomienda que el diseño de unidades de aprendizaje y laboratorios de Historia esté fuertemente orientado a la formación de habilidades y conocimientos en la perspectiva de competencias, que conciernen en particular la competencia digital, aprender a aprender, la competencia social y cívica y la conciencia y expresión cultural (Borggi, 2014). Habilidades consideradas esenciales para la realización y el desarrollo de las bases para el aprendizaje permanente y el desarrollo personal en una perspectiva de ciudadanía activa e inclusión social, que si, por una parte, no renuncian a los contenidos de la disciplina Historia, por otra, centran la atención en las actitudes del alumno, en sus motivaciones personales, en su pensamiento crítico hacia lo que le rodea, aprendizaje que lo acompañará a lo largo de su vida (Borggi *et al.*, 2015).

Por lo tanto, en nuestro discurso encontramos que en los últimos 20 años ha habido varias reformas, incluida la reforma Moratti de 2003, la reforma Gelmini de 2008 y la Buena Escuela de 2015, que han traído cambios importantes, algunos de los cuales aún están presentes hoy. La referencia es con respecto a la abolición

del examen estatal en el quinto año de la Escuela Primaria, alternancia obligatoria escuela-trabajo en cualquier escuela Secundaria y formación obligatoria y permanente del profesorado en servicio. Sin embargo, no faltan actualizaciones y en 2019 asistimos a la aprobación del texto de la ley sobre la introducción de la educación cívica «como asignatura separada e incluida en el plan de estudios de Primaria y Secundaria»⁴². A partir del 1 de septiembre del curso académico 2020/2021, de hecho, en el primer ciclo de educación, con la Ley 92/2019, se estableció la docencia transversal de educación cívica, por 33 horas al año, para cada año del curso. La innovación es, sin duda, atribuible a la transversalidad de la asignatura que, superando las limitaciones de la disciplina, debería garantizar un enfoque holístico, global, multiperspectívico así como el desarrollo de los procesos de aprendizaje. De hecho, la identificación de un conjunto de temas que las líneas de formación recientes consideran imprescindibles, se orienta a la formación integral del ciudadano.

En este sentido, la adquisición de las habilidades ciudadanas clave que son ciertamente individuales se ve alimentada por la conciencia y la mejora de la dimensión relacional, social y emocional del aprendizaje. En particular, los temas de referencia se refieren a cada orden y grado:

1. Constitución, institución del Estado italiano, la Unión Europea y organizaciones internacionales; Historia de la bandera y el himno nacional.
2. Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
3. Educación de ciudadanía digital.
4. Elementos fundamentales del derecho, con especial atención al derecho laboral.
5. Educación ambiental, desarrollo sostenible.
6. Educación para la legalidad y lucha contra las mafias.
7. Educación para respetar y mejorar el patrimonio cultural y los bienes públicos comunes.
8. Formación básica en protección civil.
9. Educación vial.
10. Educación para la salud y el bienestar.
11. Educación para el voluntariado.

La ley de la nueva Educación Cívica tiene la ventaja de identificar un conjunto de temas que los lineamientos de formación más recientes ahora consideran imprescindibles. Esta es una tendencia interesante, que gira en torno a la promoción del pensamiento crítico, la creatividad, de la conciencia social y cultural como herramientas preciosas para combatir todas las formas de violencia, injusticia y discriminación. Además, las indicaciones combinan las necesidades del mercado laboral y el progreso económico con la salvaguarda de la sensibilidad ética a los temas sociales,

⁴² Italia: Reformas en la educación escolar, Red EURYDICE. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/national-reforms-school-education-33_it

de acuerdo con los objetivos de la Agenda 2030 de la ONU para un desarrollo sostenible, equitativo e inclusivo, que también incluye el objetivo de una calidad educativa, igualmente equitativa e inclusiva.

Con respecto a los contenidos históricos de los programas ministeriales mencionados anteriormente, para la escuela Secundaria inferior (desde la antigüedad tardía hasta el humanismo y el Renacimiento – clase I; desde los descubrimientos geográficos y la expansión europea hasta la Restauración y el *Risorgimento* – clase II; desde la sociedad de masas hasta el final del bipolarismo y los problemas del mundo de hoy – clase III), la educación cívica está vinculada a temáticas históricas a partir del conocimiento de la Constitución (Dignidad y Derechos, 1.ª clase); desde el análisis de la evolución de algunos conceptos culturales en la Historia y cómo se manifiestan en diferentes contextos sociales, desde las formas del arte en el tiempo y el espacio, hasta la Historia de las religiones (diálogo intercultural, clase II); del medio ambiente y las intervenciones humanas a lo largo de la Historia, en particular las consecuencias ambientales y económicas a escala local y global de las huellas humanas (desde la inestabilidad hidrogeológica, los fenómenos meteorológicos extremos, la desertificación, la contaminación, el sobrecalentamiento, etc.); profundizar en la clase III el orden de la República, la organización política y económica de la UE, la Carta de Derechos de la UE y la Constitución Europea y organismos internacionales (ONU, Unesco, Tribunal Internacional de La Haya, Alianza Atlántica, Unicef, Amnistía Internacional, Cruz Roja). Los contenidos y actividades son transversales en todas las disciplinas y están conectados con las competencias clave sociales y cívicas europeas. Del total de 33 horas de Educación Cívica que se deben realizar en cada clase por año, el desglose de las horas semanales realizadas para cada disciplina es indicativo (esta es una propuesta adoptada en principio, siempre considerando que hay autonomía escolar) tal como se muestra a continuación:

- Letras (Italiano, Historia, Geografía, donde solo hay un profesor): 11.
- Matemáticas y Ciencia: 7.
- Idioma inglés: 4.
- Arte: 2.
- Tecnología: 2.
- Música: 2.
- Ed. Física: 2.
- Religión / alternativa: 1.

Partiendo también del análisis de los libros de texto, se evidencia la necesidad de estimular a los estudiantes en caminos/experiencias vivenciales, orientados a la construcción del pensamiento crítico, que en lo que a Historia se refiere tiene como objetivo saber interpretar las fuentes de manera crítica, evaluando la confiabilidad (pensar en el enfoque de la ciudadanía digital), en la capacidad de poder

argumentar los conocimientos y conceptos aprendidos utilizando el lenguaje específico de la disciplina y ser capaz de distinguir entre desarrollo histórico, microrrelatos e Historias sectoriales o temáticas, con la finalidad de comprender las relaciones entre la Historia local, la Historia nacional o mundial. Es evidente el papel fundamental que asume la comunicación, para lo cual es necesario adquirir habilidades operativas congruentes con la actual «sociedad de la información», salvaguardando los aspectos narrativos que siempre han caracterizado la difusión de la Historia y aprovechando las extraordinarias oportunidades que presentan las nuevas tecnologías, aunque con todas las advertencias y precauciones inducidas por la facilidad de manipulación y distorsión de la información. Por lo tanto, es evidente que la docencia tiene como objetivo formar ciudadanos conscientes, capaces de desarrollar el pensamiento crítico, así como una acción autónoma y responsable dentro de la sociedad. La participación en la vida de la propia comunidad es fundamental a través de la potenciación de las relaciones interpersonales y entre las instituciones, centros de agregación cultural, familias y territorio. La evaluación, con las nuevas disposiciones del año escolar en curso (2020/2021), prevé juicios descriptivos en lugar de las notas en décimas que estaban en vigor desde 2008 con la reforma Gelmini.

Con respecto a la educación cívica en las Escuelas Secundarias (14-19 años), cabe señalar que la docencia es impartida por docentes capacitados en la enseñanza de las disciplinas jurídicas y económicas, si están disponibles en la autonomía; aunque hay que precisar que no se debe descuidar la dimensión transversal de la disciplina, cuyos temas no pueden remontarse únicamente al Derecho. Por tanto, la docencia está organizada de tal forma que se abordan cuestiones no estrictamente relacionadas con las disciplinas jurídico-económicas mencionadas.

En el contexto de la autonomía escolar, las escuelas pueden promover experiencias extracurriculares para integrar y/o potenciar la enseñanza de la educación cívica mediante el establecimiento de redes, incluso de duración plurianual, con otras asignaturas institucionales, con el mundo del voluntariado y con el Tercer sector y con los municipios (sobre el conocimiento del funcionamiento de las administraciones locales y sus órganos, conocimiento histórico del territorio y uso estable de los espacios verdes y espacios culturales, conocimiento del funcionamiento de las administraciones locales). Observando y analizando los programas de Historia de las Escuelas Secundarias superiores y las conexiones con la educación cívica, podemos ver que cada núcleo temático abordado en los cinco años de escuela está orientado y apoyado por los propios manuales de la disciplina a vínculos interdisciplinarios con el Derecho (por ejemplo, a la diferencia entre los códigos de las civilizaciones antiguas y la comparación con los códigos modernos) a los conceptos de igualdad presentes en la legislación griega y el concepto de igualdad en las constituciones modernas; de los vínculos con el derecho romano a la Constitución italiana, con una reflexión sobre el concepto mismo de ciudadanía europea, encaminada en

particular a saber distinguir los conceptos de hombre, ciudadano, persona, individuo, y entrelazando los mismos artículos con la experiencia personal del estudiante; rastrear situaciones de discriminación y marginación; estrechos vínculos con la Constitución italiana y la Carta Europea para enfoques generales que incluyen visiones del mundo y que conducen al derecho internacional. Con respecto al tema del poder temporal y religioso de la Iglesia, desde la Donación de Constantino a los Pactos de Letrán, la conexión con la educación cívica se expresa a través del conocimiento de las políticas de integración y el derecho al asilo; de los vínculos de los contenidos de la Historia (tolerancia religiosa, diálogo entre religiones, humanidad y guerra, la Constitución rechaza la guerra, la defensa del Estado y el papel del ejército y las organizaciones mundiales), que mediante métodos de laboratorio desentraña los orígenes históricos de relaciones internacionales. Nuevamente se reitera la importancia del respeto a la persona y el valor de las relaciones interpersonales e interinstitucionales entre los centros de agregación cultural y relacional de los jóvenes, las familias y el territorio.

El artículo 4 del Decreto Ministerial prevé medidas de formación, apoyo y seguimiento por parte del Ministerio de Educación para la primera fase de ejecución (2020/2022). La formación y el acompañamiento tendrán como destinatarios a los responsables de las escuelas y al profesorado; el seguimiento de lo que hacen las escuelas se implementará de acuerdo con los tiempos, formas y métodos definidos por el propio Ministerio de Educación.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES. PERSISTENCIA Y HORIZONTES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En su continua y necesaria transición, las diversas materias de la formación escolar, cultural y científica se enfrentan a una fase de especial dificultad, ya que, ante las rápidas y completamente inéditas transformaciones de la actualidad, la desorientación, inercia, contradicciones y anacronismos se manifiestan de muchas maneras cada vez más evidentes. Particularmente sufren los maestros de todos los grados y disciplinas que solo parcialmente logran cumplir y, a veces, incluso reaccionan positivamente a los nuevos desafíos, pero que a menudo se sienten solos haciendo malabarismos entre regulaciones internas contradictorias y limitantes y expectativas externas, y recurrentemente en gran medida desactualizadas. En este contexto de dificultad generalizada, surge aún más claramente la subestimación de los aspectos didácticos por parte de los círculos académicos, en los que se ha consolidado una contradicción letal desde hace algún tiempo: una ostentación generalizada de apreciación por las necesidades de la docencia se contrarresta con un persistente e idéntico desprecio y/o descrédito sustancial y generalizado de todo lo didáctico e informativo.

Así, tras la pantalla de las intenciones en regla, y rechazando el diálogo necesario con los verdaderos protagonistas y sujetos de aprendizaje, el propio espacio destinado a formar y actualizar al profesorado no está disponible ni preparado para una de sus principales funciones. Por el contrario, para hacer frente a los crecientes y alarmantes síntomas de inadecuación de sus cursos, los docentes universitarios deben apropiarse de la problemática docente, no solo para una formación docente rentable, sino también y sobre todo para sacar los frutos de esas experiencias, que tratan concretamente los delicados problemas tanto de métodos y contenidos, como de correspondencia y eficacia de la enseñanza en las diversas disciplinas.

Tanto para la Historia como para otras asignaturas, la atención a las estrategias didácticas acordes con las dificultades reales que los docentes encuentran a diario en sus oficinas no puede quedar eclipsada por la de los contenidos disciplinarios. Por lo tanto, la respectiva «didáctica» debe abordarse con atención y esmero, nunca inferior al que se dispensa a las disciplinas tradicionales (matrices), proponiendo cursos orientados a experimentar con los itinerarios y las herramientas fundamentales de la investigación y la docencia, en un marco de procesos formativos que privilegien lo metodológico y también ofrezcan las nociones y contenidos básicos para luego diseñar subjetivamente caminos didácticos coherentes y efectivos. En esta perspectiva también es posible encontrar un equilibrio efectivo en el contraste, a veces exagerado, entre quienes apoyan la importancia primordial de los contenidos y quienes, en cambio, otorgan mayor importancia a las metodologías.

También quisiéramos destacar (quizás lamentablemente) una cierta continuidad con respecto a las Indicaciones Nacionales. Respecto a estas últimas, ha habido una actualización con respecto a las de 2007 pero, de hecho, los principios constitutivos y aspectos disciplinarios en la base no han desaparecido. En el primer ciclo de educación «se asignan conocimientos históricos relacionados con el período desde la aparición del hombre hasta la antigüedad tardía» (Borghi, 2016, p. 120). Se promueve el conocimiento sobre la antigüedad tardía hasta principios del siglo XXI en la escuela Secundaria inferior; mientras que en la escuela Secundaria superior se promueve el conocimiento sobre la Historia antigua y medieval temprana hasta nuestros días. Este desglose curricular de la Historia no está exento de críticas (Dondarini, 2008). De hecho, la Historia medieval, moderna y contemporánea queda excluida del primer ciclo educativo, delegando el estudio de estas épocas al primer ciclo de Secundaria. Las consecuencias de esta decisión ministerial son diferentes. En primer lugar, no se ofrece la posibilidad (a los docentes de Primaria) de abordar temas de actualidad relacionados con los períodos históricos señalados anteriormente, ya que los estudiantes no tendrían los conocimientos al respecto. Al mismo tiempo, se alimenta el desconocimiento de los alumnos, porque están excluidos *a priori* de participar en proyectos educativos escolares y extraescolares relacionados con estos períodos históricos. Esto no solo significa excluirlos de cursos

de formación interesantes, sino evitar que participen activamente en la vida de la ciudad y las oportunidades que ofrece.

En resumen, para que la enseñanza-aprendizaje de la Historia sea cada vez más significativa y acorde con esta rica orientación epistemológica, los aspectos sobre los que podemos seguir trabajando son diferentes.

Por ejemplo:

1. Formación de profesores. En particular, entre los docentes es donde precisamente se mantiene una subestimación del papel educativo de la asignatura, y a su vez, se forman en el ámbito académico con enfoques nocionales y meramente transmisores (salvo en casos excepcionales y, en particular, en la formación dirigida a futuros jardines de Infancia y educación infantil). Por otra parte, los maestros de Escuela Primaria no suelen estar capacitados desde el punto de vista didáctico, lo que no les permite disponer de herramientas para planificar caminos activos y significativos; sin apoyos particulares, continúan apoyando las lecciones en el uso de un manual, que a menudo es solo un resumen de los eventos más importantes, sin ninguna explicación de la conexión entre el pasado y el presente, y de hecho, a menudo, sin ninguna referencia a los eventos y periodos más actuales (el manual en sí no estimula la investigación y el estudio). La falta de actualización del profesorado, desde este punto de vista, alimenta el círculo vicioso que ve la Historia como una disciplina poco útil o, en todo caso, no indispensable.
2. La preparación de caminos verdaderamente significativos y motivadores. Ser capaz de programar módulos, unidades de aprendizaje, talleres, etc.; ser capaz de activar a los estudiantes y mejorar los elementos fundamentales de la disciplina (por ejemplo, el conocimiento del pasado y de las propias raíces; la mejora del patrimonio; ser capaz de sensibilizar sobre la protección y la participación en la comunidad; la capacidad de interpretar y obtener información de las fuentes; etc.). Estos caminos son capaces de desarrollar conocimientos, habilidades y llevar a los niños a las primeras formas de compartir y a la participación activa en la vida de la comunidad, no solo en un sentido local, sino también en un sentido global.
3. Un programa cada vez más capaz de relacionarse con el territorio y toda la comunidad educativa. Construir relaciones de colaboración con los distintos actores presentes en la zona (museos, asociaciones, archivos, etc.) para que la propuesta educativa sea siempre rica y «ubicada en el contexto», y para que el valor de estos recursos sea evidente también para los niños, con la esperanza de construir vínculos y relaciones que se prolonguen en el tiempo, con mira al aprendizaje permanente.

En conclusión, solo podemos señalar que en una sociedad cada vez más híbrida y compleja, también debe estar orientada a promover una formación cultural basada en la conciencia de las peculiaridades y diversidades de la convivencia, en el convencimiento de que toda identidad evoluciona y que cualquier presunción de su inmovilidad, es decir con el justificar el rechazo de las nuevas llegadas y los cambios

relacionados, es infundada. Esto se puede comprobar en diversos campos a partir del socio-antropológico, ya que la necesidad de recuperar la adhesión a los patrimonios histórico-culturales de nuestras comunidades se ha visto acentuada por la formidable aceleración de las transformaciones en los modos de vida individuales y colectivos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Aquilini, E., (2016). *I programmi scolastici dell'Italia unita e le scienze: dal 1860 al 1955*. Aracne Editrice.

Audigier, F. (2002). Concetti di base e competenze chiave per l'Educazione alla Cittadinanza Democratica. *Scuola & Città*, (1), pp. 156-183. <http://www.edscuola.it/archivio/antologia/scuolacitta/audigier.pdf>

Ávila, R. M., Borghi, B., & Mattozzi, I. (eds, 2009). *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti*. Pátron editore.

Bonetta, G. (1977). *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*. Giunti.

Borghi, B. (2008). *Un patrimonio di esperienze sulla didattica del Patrimonio*, Pátron editore.

Borghi, B. (eds. 2014). Educare alla cittadinanza attiva. *Infanzia*, (4/5), pp. 253-259. https://www.rivistainfanzia.it/pvw/app/1PWDIN02/pvw_sito.php?sede_codice=1PWDIN02&page=1916720

Borghi, B. y Dondarini, R. (2015). *Le radici per volare: Ricerche ed esperienze del Centro internazionale di Didattica della Storia e del Patrimonio*. Minerva edizioni.

Borghi, B., García Pérez, F.F., & Moreno-Fernández, O. (2015). *Novi cives: cittadini dall'infanzia in poi*. Pátron editore.

Branchesi, L. (2004). *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa*. Armando Editore.

- Branchesi, L., Iacono, M. R., & Reggio, A. (2020). *Educazione al Patrimonio Culturale in Italia e in Europa. Esperienze, modelli di riferimento, proposte per il futuro*. Editore mediaGEO.
- Bruni, E.M. (2005), *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana, 1860-2005*. Armando editore.
- Cajani, L. (2019). I recenti programmi di storia per la scuola italiana. *Storicamente: Laboratorio di storia*, (15), pp. 1-42. <https://doi.org/10.12977/stor798>
- Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria, *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (2), pp. 37-45. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126155>
- Estepa Giménez, J. (2017). *Otra didáctica de la Historia para otra escuela* (Lección Inaugural. Curso 2017-2018). Universidad de Huelva. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/estepa%20libro.pdf>
- Fiore, F. (2001). Rincorrere o resistere? Sulla crisi della storia e gli usi della storia. *Passato e presente*, (52), pp. 97-116. <https://www.torrossa.com/it/resources/an/2197561>
- Frabboni, F., Cerini, G., & Spinosi, M. (2002). *Come cambia la scuola Primaria*, Tecnodid.
- Galletti, F. (2020). Una ricerca con i futuri maestri: la percezione del patrimonio degli studenti universitari. *Didattica della storia*, (2), pp. 73-91. <https://dsrivista.unibo.it/article/view/11882>
- Gelmi, O. (2019). Pedagogia e didattica delle scuole nuove nei programmi nazionali della scuola elementare italiana del 1945. *Formazione, lavoro, persona*, (10), pp. 1-17. <https://forperlav.unibg.it/index.php/fpl/article/view/130>
- Gough, S., & Scott, W. (2003). *Sustainable development and learning: Framing the issues*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464625>
- Martorana, V., Ambrosi, A. y Savarino, M. (2001, noviembre). Giuseppe Lombardo Radice y la escuela serena. *Materiales para el estudio de la metodología de la comunicación formativa y disciplinas pedagógicas*. <http://www.dubladiidattica.it/lomradice.html>

- Pancieri, W. (2016). *Insegnare storia nella scuola Primaria e dell'infanzia*. Carocci editore.
- Pancieri, W., & Zannini, A. (2013). *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Mondadori education.
- Prats Cuevas, J. (2001), *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.
- Sorzio, P. (2011), *Apprendimento e istituzioni educative: storia, contesti, soggetti*. Carocci editore.
- Tonucci, F. (1997). La verdadera reforma empieza a los tres años. *Revista Investigación en la Escuela*, (33), pp. 5-16. <http://files.desarrollocompetenciasdiversidad.webnode.mx/200000036-4e05f4efeb/tonucci%20la%20verdadera%20reforma-2.pdf>
- Washburne, C. W. (1940), *A Living Philosophy of Education*. Trad. Goretti, M., & Rombo, G. (1957), *Una filosofia vivente dell'educazione*. Le Monnier.
- Zago, G. (2005). *Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella «Rivista pedagogica»*. Pensa Multimedia.
- Zago, G. (2008). *Da maestri a direttori didattici*. Pensa Multimedia.



TEACHING HISTORY AND CIVIC EDUCATION IN SLOVENIA

La enseñanza de la historia y la educación cívica en Eslovenia

Danijela Trškan

danijela.trskan@ff.uni-lj.si

University of Ljubljana. Slovenia

Špela Bezjak

spela.bezjak@ff.uni-lj.si

University of Ljubljana. Slovenia

Fecha de recepción: 29/03/2021

Fecha de aceptación: 20/04/2021

SUMMARY: The article explains how civic education is included in the subject of history in elementary and secondary schools in Slovenia. History is a compulsory subject taught in elementary and secondary schools and plays an important role in the cultural, social and political education of young people – young citizens. The analysis of current history curricula indicates that they contain civic and patriotic elements in the general and specific objectives and learning outcomes, as well as in the content. The analysis of selected history textbooks shows that Slovenian textbooks include more European history than Slovenian history. The article explains what social and civic competences can be developed and fostered in the subject of history and how elementary and secondary school students can use various examples from the past to develop a positive attitude towards Slovenian identity and the protection of Slovenian cultural heritage, a respectful attitude towards human rights and democratic citizenship, towards different cultures, religions and nations, and responsible socio-political activity. It has been noted that history teachers have many opportunities to teach students the relevant values of democratic citizenship and to enable them to know and understand themselves as individuals and as members of the local and global communities. However, more attention should be paid to contemporary Slovenian history and active citizenship.

Keywords: history; civic education; curriculum; elementary school; secondary school; Slovenia.

RESUMEN: El artículo explica cómo se incluye la educación cívica en la asignatura de historia en las escuelas primarias y secundarias de Eslovenia. La historia es una asignatura obligatoria que se imparte en las escuelas primarias y secundarias y desempeña un papel importante en la educación cultural, social y política de los jóvenes – los jóvenes ciudadanos. Un análisis de los actuales planes de estudio de historia muestra que contienen elementos cívicos y patrióticos en los objetivos generales y específicos y en los resultados del aprendizaje, así como en el contenido. Un análisis de los libros de texto de historia seleccionados muestra que los libros de texto eslovenos incluyen más historia europea que eslovena. El artículo explica qué competencias sociales y cívicas pueden desarrollarse y fomentarse en la asignatura de historia y cómo los alumnos de primaria y secundaria pueden utilizar diversos ejemplos del pasado para desarrollar una actitud positiva hacia la identidad eslovena y la protección del patrimonio cultural esloveno; una actitud respetuosa hacia los derechos humanos y la ciudadanía democrática; hacia las diferentes culturas, religiones y naciones; y finalmente una actividad sociopolítica responsable. Se observó que los profesores de historia tienen muchas oportunidades de enseñar a los alumnos los valores relevantes de la ciudadanía democrática y de permitirles conocerse y comprenderse a sí mismos como individuos y como miembros de la comunidad local y global. Sin embargo, debería prestarse más atención a la historia eslovena contemporánea y a la ciudadanía activa.

Palabras clave: historia; educación cívica; plan de estudios; escuela primaria; escuela secundaria; Eslovenia.

CONTENTS: 1. Introduction. 2. Civic education in Slovenia. 3. The role of history in elementary schools. 4. The role of history in secondary schools. 5. Citizenship and civic competences in history curricula. 6. Teaching social and civic competences in the history classroom. 7. Conclusions. 8. Acknowledgements. 9. References. 10. Analysed history curricula. 11. Analysed history textbooks.

1. INTRODUCTION

The specific society in which we live and the specific nation to which we belong are, from the perspective of our collective national experience, a unique, vital and exceptional form of the human community, but they are simultaneously and undeniably an integral part of broader European and human history, which is by no means simply a continuous growth 'from the worst to the best', from the less human to the more human, and 'from the less developed to the more developed'; in reality, it is a highly contradictory process characterised by fluctuations and falls, duration and regressions. (Vodopivec, 2006, pp. 41-42).

The above quotation introduces the article which will attempt to examine civic education, in the broadest sense of the term, together with patriotic education. Above all, it will highlight the intertwining of patriotic and civic education, which is typical of Slovenian elementary and secondary education.

Over the past ten years, several research studies have been conducted on civic and patriotic education and active citizenship in Slovenia. Their authors (Šimenc, 2012; Kukovič & Haček, 2014; Radović & Pušnik, 2011; Mandelc & Banjac, 2016; Taštanoska, 2013) aimed to determine whether patriotic and civic education content is suitably integrated into elementary and secondary schools, and how this area could be improved further. They explored to what extent the elements of citizenship (i. e. the knowledge and understanding of the organisation of the state, active citizenship, respect for human rights, the protection of cultural heritage and the shaping of national identity) are included in the Slovenian school system. The studies paid special attention to patriotic education in relation to civic education.

For instance, Meglič (2006) believes that the elements of civic and patriotic education overlap in many aspects and are not mutually exclusive. However, the author ranks the homeland (the nation and national awareness) first, while ranking the state, i. e. civic education, second. He also believes that the love of one's homeland leads to a sense of belonging to the state (Meglič, 2006, pp. 68-69).

On the other hand, Vodopivec (2006, p. 38) states that the content of patriotic education is a specific area, dealing with society and the nation with its good and bad characteristics, while the goal of civic education is to shape a responsible, tolerant and active citizen who will strive for the pursuit of the principles of democracy and social solidarity in public life. Moreover, he proposes that patriotic education «should not instil in young people an uncritical and unconditional love of their homeland; rather, it should primarily encourage and co-shape a sense of responsibility for its democratic, culturally and pluralistically open and ecologically balanced development» (Vodopivec, 2006, p. 40).

Several other Slovenian historians and history teachers have joined in the discussions on the role of civic and patriotic education (Granda, 2006; Prunk, 2006; Valič Zupan, 2006), which has led to the renaming of the only subject that covers this topic in elementary school in its entirety. Originally, the subject was called ethics and society; it was renamed civic education and ethics, and later civic and patriotic education and ethics. The title currently in use is patriotic and civic culture and ethics, which indicates the increased importance of patriotic education in elementary schools in Slovenia.

Slovenian authors view civic education in the narrow and broad senses of the word, for example, Štrajn (2006, p. 85) views civic education in the narrow sense of the word as educating citizens, also for active citizenship, and as learning about the institutions of the state (e. g. Slovenia). Vodopivec (2006, p. 40), on the other hand, views civic education more broadly, proposing that it inform young people through debates, wherever possible, on their civil rights, on the principles and institutions of a democratic society, on the basic concepts of the constitutional order, on parliamentary and political life, on the operation of authorities, and on the situation in Europe and the world.

Justin (2006, p. 91) similarly views civic education at two levels; the first, narrower level should entail the passing on of basic information about the constitution, laws, the political system, and education for basic civic virtues (respect for the law, a sense of belonging to the nation and state, solidarity in the immediate environment, participation in elections, etc.); at the second, broader level, civic education should develop critical and independent thinking in students, and make them think about the common foundation for society's values, about a just society and optimal democracy and enable them to develop public virtues, such as commitment to solving the problems of their own society and of the world.

According to Sardoč (2014, p. 11), there is no unambiguous answer to the question of what citizenship is, as it can be either a common status in a political community, a political identity or a normative ideal of a fully engaged member of a political community. Citizenship can refer to a single nation, a single country, to a region or to the world.

What should global citizenship education look like? Keaton (2010, pp. 245-246) lists the following characteristics of global citizenship education: a member of a nation is a citizen of the world; in addition to national organisations, international organisations are also important; human rights are based not only on nationality, but also on the global definitions of affiliation; besides national values, universal civic values are also taken into account (e. g. respect for diversity, cultural heritage and the environment; promoting solidarity and equality; assuming personal responsibility and acknowledging the importance of civic engagement, etc.).

Modern society is to shape different types of identities. To quote a former Slovenian minister of education:

All group identities of various levels and types – be it family, peer, local, regional, national, global, etc. – are reflected in a person's own identity. The more group identities a person adopts, the more he/she is 'equipped' for life in terms of socialisation, the more prepared he/she is to cope autonomously with the uncertainties that the 'risk society' brings with it on a daily basis. /.../ School, in the broadest sense of the word, has played and will surely continue to play a vital role in shaping civic and patriotic identity and culture. (Zver, 2006, p. 4).

How important is the subject of history in the civic education of young people in elementary and secondary schools? History can make a significant contribution to proper civic education, as it includes political history and demonstrates and explains the formation and fall of many countries and political entities; on the other hand, it can contribute to patriotic education through the knowledge and understanding of the historical events connected with the Slovenian nation.

Many European authors engaged in the study of history education have noted the great importance of civic education in the subject of history. They claim that

it contributes to responsible citizenship and civic activity (Phillips, 2008), enables the social and moral development of young people through different approaches (projects, hometown activities, team research work, etc.) (Cooper, 2000) or contributes to the understanding of and participation in society. History is an activity and mode of engaging with the world (Chapman, 2021). For this reason, local, national and world histories are equally important (Phillips, 2002). A number of Slovenian authors emphasise that history is the one school subject without which there can be no citizenship (Granda, 2006; Prunk, 2006; Vodopivec, 2006; Justin & Sardoč, 2003). Vodopivec (2006, p. 38) claims that the institutions, values and traditions of modern democracy are the product of longer historical developments, which can be adequately explained only in light of their formation and assertion in the past. Valič Zupan (2006, p. 114) states that history educates students to become active and responsible citizens who are aware of diversity; who are critical thinkers, tolerant, capable of independent thinking and co-operating with others; who are curious and interested in the past, present and future of their nation, and of broader European and global areas.

The purpose of this article is to explain the importance of patriotic and civic education in the subject of history in elementary and secondary schools in Slovenia. The article begins with a description of civic education in Slovenian elementary and secondary schools; it continues by explaining the role of history in the civic education of young people in elementary and secondary schools; it presents the findings of the analysis of current history curricula, which determine the ways in which civic education is integrated into history curricula in elementary and secondary schools, as well as the importance of Slovenian history. Finally, examples are given of how elementary and secondary school students can acquire active citizenship skills in history lessons.

2. CIVIC EDUCATION IN SLOVENIA

In Slovenian elementary and secondary schools, civic and patriotic education appears at three levels, just like in other European countries (Taštanoska & Kresal Sterniša, 2013; European Commission, 2017). Firstly, as a cross-curricular theme; secondly, as a topic integrated into other subjects; and thirdly, as a separate subject (SVIZ, 2017; Barle Lakota & Rustja, 2006, p. 7).

As a cross-curricular school theme, it is integrated into the general objectives of elementary and secondary education. The content and objectives of civic education are integrated into all subjects according to the principle of cross-curricular integration (Radović & Pušnik, 2011, p. 138). Thus, the general curriculum for elementary and secondary schools envisages the integration of civic education into different subjects but it does not specify how it should be done. It leaves that up to the

curricula of individual subjects. Students are to become qualified for active citizenship through various activities at the schools, e. g. during cultural, science, sports or technical activities, on field trips and while doing project and research assignments (Radović & Pušnik, 2011, p. 145).

As a topic that has been integrated into individual subjects, civic education is mostly included in compulsory subjects in nine-year elementary schools (students aged from 6 to 15), e. g. in Slovenian language (grades 1 to 9), social studies (grades 4 and 5), history and geography (grades 6 to 9); it is also included in certain elective subjects in the field of social or natural sciences (grades 7 to 9), especially in the elective subject of civic culture (SVIZ, 2017). Likewise, in general secondary schools (students aged from 15 to 19), the topic of civic education has been integrated into compulsory subjects, especially into Slovenian language, history, geography and sociology. In secondary technical schools, it has been integrated into the subject of social sciences (this subject includes historical, geographical and sociological content).

The compulsory subject of patriotic and civic culture and ethics is taught as an independent subject in elementary schools (grades 7 and 8). Civic education is of special importance in the elementary school system, as is evident from the Elementary School Act (1996), where the main educational objectives include several objectives related to patriotic and civic education, namely:

educating for sustainable development and for active involvement in a democratic society /.../; developing an awareness of nationality and national identity, the knowledge of the history of Slovenians, their cultural and natural heritage, and promoting civic responsibility; educating for general cultural and civilisational values stemming from the European tradition; educating for respect and co-operation, for accepting diversity and for mutual tolerance, for respecting human rights and fundamental freedoms. (Elementary School Act, 1996, Article 2).

According to Kukovič and Haček (2014, p. 19), the subject of patriotic and civic culture and ethics in elementary schools is mostly about passing on the knowledge of society that enables young people to find answers to social and ethical questions on their own; to acquire ethical skills which are a prerequisite for independent and responsible social engagement; moreover, it enables the development of social and communication skills, and a democratic culture of communication; it enables the development of a sense of responsibility for one's own conduct and for the conduct of the community, of a considered and active attitude towards the principles of justice, equality, freedom and solidarity.

Interestingly, this subject includes a lot of topics relating to history. In a short research study, Radović and Pušnik (2011) found the inclusion of different historical content in the subject of patriotic and civic culture and ethics. For example, the topic of individuals and society relates to life in ethnically mixed communities, families in

the past and present, the role of women in the past and present; the topic of human rights and responsibilities relates to the following content in history: formation of the USA, male and female fighters for human dignity and freedom throughout history, social engagement of famous Slovenian men and women, the United Nations, examples of social conflicts in the past and present, respect for rights throughout history; the topic of human diversity (from multiculturalism to interculturalism) relates to the richness of different cultures; the topic of values, beliefs and ethics relates to the following historical content: altered political and religious image of Europe, Protestantism, expansion of the Ottoman Empire, differentiation between morally excusable and inexcusable opposition to authorities and rules in the case of world-famous persons, changes in values through time and place; the topic of democracy relates to Greek democracy, modern nations, the expansion of democratic rights in the second half of the 19th century, the democracy crisis and the rise of dictatorships and totalitarianisms, the integration of Europe and the European Community; the topic of patriotic and civic culture relates to independent Slovenia and its international integration; lastly, the topic of humanity and the future relates to numerous historical topics (globalisation and economic integration at the turn of the 21st century, the consequences of the use of modern scientific achievements, migration and intercultural contacts and conflicts) (Radović & Pušnik, 2011, pp. 138-144).

Even though in recent years there have been proposals and requests to introduce an independent subject into secondary schools called active citizenship, they never bore fruit (STA, 2019). Instead, secondary school students have to attend special compulsory elective subjects that relate to peace education, family, non-violence and civic culture.

It can be concluded that civic education has an important role in Slovenia and that it involves three different dimensions. The first dimension is the development of civic literacy which includes the knowledge of social and political institutions, the constitution, national identity, etc. The second dimension is the development of critical thinking and reasoning skills, of conflict resolution skills, of social and moral responsibility towards oneself and others, etc. The third dimension is participation in the activities relating to the life and work of the school (Barle Lakota & Rustja, 2006, p. 7). All three dimensions are included in the subject of history in elementary and secondary schools.

3. THE ROLE OF HISTORY IN ELEMENTARY SCHOOLS

The fundamental values of education in the Republic of Slovenia come from the common European heritage of political, cultural and moral values, which are all based on human rights and the corresponding duties and the principles of plural democracy, tolerance, solidarity and the rule of law (Krek & Metljak, 2011, p. 13).

Slovenian elementary schools are compulsory for nine years. Children enter school at the age of six years and finish it at the age of fifteen.

Compulsory school subjects are: the mother tongue (Slovenian, Hungarian or Italian in the areas with these nationalities), mathematics, visual arts, music, environmental education, sports education, foreign language, social sciences, geography, history, natural sciences, techniques and technologies, home economics, patriotic and civic culture and ethics, natural sciences and techniques, physics, chemistry and biology. The compulsory part of the programme also includes extra-curricular activities (culture, science, technical and sports days).

Table 1. Total number of lessons per subject in the 9-year elementary schools (Eurydice, 2008/09, p. 69)

Subjects	Total number of lessons per subject
Slovenian language	1631.5
Mathematics	1318
Sports education	834
Foreign language	656
Visual arts	487
Music	452
Environmental education	315
History	239
Geography	221.5
Natural sciences and techniques	210
Social sciences	175
Natural sciences	175
Techniques and technologies	140
Physics	134
Chemistry	134
Biology	116.5
Home economics	87.5
Patriotic and civic culture and ethics	70

The subject of history is an independent and compulsory subject in elementary schools in the final four years. Table 1 shows that the total number of lessons (one lesson equals 45 minutes) for the subject of history in elementary school is 239. The subject of patriotic and civic culture and ethics is another independent and compulsory subject and it has 70 lessons in two years. Elementary school students come across history as early as the 4th and 5th grades (ages 9 to 11) as part of the subject of social sciences. Within the historical content, students are able to describe local and Slovenian history, particularly the life of people in the past, which they compare to the life of today. Their spatial perception begins in their hometown and is then transferred to Slovenia and Europe (Social Sciences Curriculum, 2011, pp. 4-6).

Prior to 1991, the elementary school curriculum for history contained many objectives and a great deal of content relating to the history of Yugoslav nations and ethnicities, the Kingdom of Yugoslavia, the self-managing socialist Yugoslavia, Yugoslav nations during World War II (Trškan, 2013, p. 189). Students in elementary schools were educated for democratic relations in a socialist society, particularly in the spirit of Slovenian awareness and the brotherhood and unity of Yugoslav peoples and ethnicities (Trškan, 2012, p. 169). After 1991, there was much less content on the history of Yugoslav nations and more on Slovenian history. The curriculum of 1991 already included the disintegration of Yugoslavia and Slovenia's attainment of independence (Trškan, 2013, p. 189).

The first role of teaching and learning history at elementary school today is the informative role. History informs the learners about the most important events from local, regional, Slovenian, national, European and world history (History Curriculum, 2011, p. 4). Accordingly, by the end of elementary school, students are able to «acquire, expand and deepen their knowledge of the most important events, phenomena and processes from world, European, regional and national history» (History Curriculum, 2011, pp. 5-6).

Regarding patriotic education, Kukovič and Haček (2014) believe that history in elementary school should mainly focus on teaching the most important events in European, world and national history; on teaching Slovenian history and simultaneously developing an awareness of national identity and nationality; on imparting knowledge of cultural heritage in the general and national contexts, a sensitivity to European cultural and civilisational values and the importance of preserving Slovenian cultural heritage (History Curriculum, 2011, pp. 5-6, cited in Kukovič & Haček, 2014, pp. 24-25).

The second role of teaching and learning history at elementary school is to train young people for historical thinking, reasoning, evaluation and historical research. For example, students learn how to form independent conclusions, views and opinions, empathise with different perspectives and find original answers and solutions. They also learn to present their knowledge orally, in writing, graphically or illustratively by using information technology (History Curriculum, 2011, p. 5).

The third role of teaching and learning history at elementary school is to influence students' attitudes towards the world and their values, and to develop their social and civic competences. The most important general objective related to civic education is to deepen students' knowledge of Slovenian history and to develop an awareness of national identity and nationality, as well as to develop an awareness of the importance of their cultural heritage and environment through examples from local history (History Curriculum, 2011, pp. 5-6).

The history curriculum for elementary schools includes patriotic and civic elements, as students are required, during history lessons, to enumerate and explain the characteristics of Slovenian national symbols and of the symbols of the European Union; to assess the importance of preserving and protecting Slovenian, European and world cultural heritage and the environment; to enumerate and explain the political systems which committed crimes against humanity, genocides, the Holocaust and other forms of mass atrocities; to explain, using concrete examples, the importance of European institutions in the protection of human rights; to write an action plan in the context of European institutions in the case of a human rights violation (History Curriculum, 2011, p. 39).

According to the History Curriculum (2011), the content is divided into general (world history – approx. 30 % of topics – and European history – approx. 55 % of topics) and Slovenian history from prehistory to the 20th century (approx. 15 % of topics). There are 39 different topics, which are arranged chronologically and thematically, approx. 25 % are political and approx. 20 % are social. Many topics involve everyday life in different historical periods. According to Kunaver (2008), the history curriculum for elementary schools has several advantages. Teachers can select elective topics and better plan and schedule the teaching of obligatory topics.

Sixth-grade students (aged from 11 to 12) learn about history, historical time, the first records, the construction of human dwellings through historical periods, inventions through the periods, the family through the centuries, the life and diet of people in the countryside and in towns, cultural heritage, customs and people's habits. The topics are: The Remnants of the Past – Getting to Know History; People Create, Reflect – Civil Engineering and Architecture; The Beginnings of Science; The Way of Life; Cultural Heritage, Manners and Customs.

Seventh-grade students (aged from 12 to 13) learn about the way of life and beliefs in prehistory and about archaeological sites in Slovenia, the characteristics of the ancient civilisations of the Americas, India and China, the development of ancient Greece and the Roman state, the characteristics of ancient culture and economy. When discussing the Middle Ages, they learn about the migration of peoples and the creation of European states and about mediaeval life, Slovenians in the Middle Ages, Southern Slavs and the Turkish Invasion of the Balkans. Outside of Europe, they become acquainted with India, China and the Mongol Empire in the Middle Ages.

Eighth-grade students (aged from 13 to 14) learn about geographical discoveries, about Humanism and the Renaissance, about the Reformation and Protestantism in Europe and in Slovenia, about the exploration of Africa, the expansion of the Ottoman Empire, peasant revolts in Europe and in Slovenia, the Enlightenment and the political development of France and England, about the Hapsburg Monarchy during the reigns of Maria Theresa and Joseph II, about the formation of the USA, the revolution in France, the Napoleonic Wars, the characteristics of the Baroque, about industrialisation, about Europe and the Slovenians in the 19th century, about Japan and the USA in the 19th century, about the arts, the labour movement, the status of children and women in the 19th century, etc.

Ninth-grade students (aged from 14 to 15) become acquainted with World Wars I and II, the inter-war period, the Cold War, the decolonisation, industrialisation and economic development in the 20th century and with the globalisation in the 21st century, the development of science, with everyday life and with Slovenians in the 20th and 21st centuries.

In the last-mentioned topic, students learn to explain the reasons for the decision of Slovenians for their own independent state, to explain Slovenia's international integration, to describe the constitutional order and life and to explain the impact of the democratic political order of the Republic of Slovenia on people's lives (History Curriculum, 2011, p. 24).

According to Kukovič and Haček (2014), the elements of patriotic education appear proportionally to the advancement to a higher grade of elementary school. The most important content units for identifying the elements of patriotic and civic education are those relating to the history of Slovenian territory in the past, especially under the topic Slovenians in the 20th and 21st centuries, which also covers independent Slovenia and Slovenia's international integration (History Curriculum, 2011, p. 24, cited in Kukovič & Haček, 2014, pp. 25-26).

Šepec (2018) demonstrates that the history of the independent Republic of Slovenia is discussed in the last grade of elementary school at the end of the school year; therefore, teachers devote a small number of lessons to it. Through empirical research, she found that history teachers devote between 1 and 4 lessons to discussing Slovenia's contemporary history from 1991 onwards (Šepec, 2018, pp. 86-98), which is not nearly enough to teach elementary school students much about the 30 years of Slovenia's independent existence.

4. THE ROLE OF HISTORY IN SECONDARY SCHOOLS

Secondary education is free of charge and not compulsory. There are four main types of secondary education in Slovenia, where students can learn history: general

secondary education (4 years), secondary technical education (4 years) and secondary vocational education (3 years).

General secondary education is carried out by general secondary schools, which are of three types: general, classical (with Latin and Greek) and professional. Professional schools have three specialisations: technical, artistic and economic. Compulsory four-year subjects are Slovenian language, mathematics, first and second foreign languages, history and physical education. Compulsory subjects are also geography, biology, chemistry, physics, music, art, psychology, sociology, philosophy and information science.

Table 2. Total number of lessons per subject in the 4-year general secondary schools (Eurydice, 2009/10, p. 25)

Subjects	Total number of lessons per subject
Slovenian language	560
Mathematics	560
First foreign language	420
Second foreign language	420
Physical education	420
History	280
Geography	210
Biology	210
Chemistry	210
Physics	210
Music	70
Art	70
Psychology	70
Sociology	70
Philosophy	70
Information science	70

The subject of history is an independent and compulsory subject in all four years of general secondary schools (Table 2). Secondary vocational and technical education schools offer different programmes. Compulsory subjects in secondary technical schools are Slovenian language, mathematics, foreign language, physical education, geography, history, art, chemistry, biology, physics, information science and psychology. History is a compulsory subject only in secondary technical schools, where students have 103 history lessons in the first or second years (History Knowledge Catalogue, 2007). Short-term vocational schools offer the subject of social and natural sciences, comprising 248 lessons, of which social science and humanistic content is allocated 155 lessons and natural science content 93 lessons (Social and Natural Sciences Knowledge Catalogue, 2007). Secondary vocational schools offer the subject of social sciences, comprising 132 lessons, with one-third of the lessons intended for the historical content connected with Slovenian and world history (Social Sciences Knowledge Catalogue, 2007).

In history curricula for secondary schools published before 1991, numerous educational objectives were related to the brotherhood and unity of nations. Teachers had to develop a patriotic awareness in the students and deepen their love of the homeland of Yugoslavia (Trškan, 2012, p. 172). Because Slovenia was one of the six republics of the Socialistic Federal Republic of Yugoslavia, civic education sought to instil the young people with a positive attitude towards the state and solidarity and unity of the Yugoslav peoples. Prior to Slovenian independence, Slovenian curricula had to focus more on the Yugoslav identity rather than on the Slovenian one (Trškan, 2012, p. 169). After the independence and formation of Slovenia in 1991, Slovenian history was given greater importance in secondary school history curricula. Yugoslav identity and history were replaced by Slovenian identity and history. Slovenian identity was seen as linked more to Central and Western Europe than to the rest of the states of former Yugoslavia, especially after 2004 (Trškan, 2013, p. 190).

The history curriculum for general secondary schools today highlights history's important role in shaping Slovenian national awareness and national identity; it also emphasises European and individual identities. Seeing that Slovenian history is integrated into the broader Central European area, it enables secondary school students to better understand what events are influenced by and how they are interconnected (History Curriculum, 2008, p. 7).

Kukovič and Haček (2014) argue that it is important for the history curriculum to highlight that the purpose of history is to encourage curiosity for the past and present of the Slovenian nation and its achievements, thus creating a foundation for shaping the historical consciousness of Slovenian national identity and nationality (History Curriculum, 2008, p. 7, cited in Kukovič & Haček, 2014, pp. 45-46).

The history curriculum for general secondary schools contains obligatory and elective topics, which are arranged or combined chronologically and thematically.

Kukovič and Haček (2014, p. 45) estimate that the topics include the key historical events and processes which are important for understanding the cultural development of the human race and civilisation. Emphasis is also placed on the social and cultural topics and content relating to the history of everyday life in selected historical periods (History Curriculum, 2008, p. 10). The obligatory topics mainly include the political/military (approx. 35% of the topics) and socioeconomic events (approx. 10% of the topics), while elective topics mainly include cultural history and everyday life. There are 28 different topics, approx. 25% of the topics include Slovenian history, approx. 45% of the topics include European history and approx. 35% world history. According to Brodnik (2008), the curriculum has many advantages, providing teachers with selectivity, openness and flexibility.

It should be added that history is also one of the elective subjects that students can choose for their Matura examination. The number of candidates who choose history as an elective subject in the Matura examination is roughly one-fifth of the generation taking the general Matura examination. Candidates fill out two written examination papers; one paper refers to national history and the other to European/world history. The data show that candidates achieve similar scores in both papers; in other words, there is no indication that they are more knowledgeable in Slovenian or world history (Šeruga, 2019, p. 93).

Repe (2005) writes that the Matura examination in history is a great achievement for Slovenia; it has conceptually changed history lessons in general secondary schools. He asserts that the Matura examination in history influences the overall education of general secondary school students, the shaping of historical awareness, the strengthening of national identity and the knowledge of secondary school students about other nations and civilisations. It also promotes the spirit of humanism, tolerance and multiculturalism (Repe, 2005, p. 388).

First-year students (aged from 15 to 16) learn about what history as a discipline studies, about the origin of the human race, the first civilisations, the Greeks and the Romans and about present-day Slovenia in prehistory and antiquity. The elective topics provide them with the knowledge about India, China and the Americas in the Middle Ages and about the everyday life of the first civilisations, the Greeks and the Romans. They are also taught the features of science, religion and art from prehistory to the Middle Ages (with emphases on Greek and Roman culture and Christianity).

Second-year students (aged from 16 to 17) learn about the formation of European countries after the fall of the Roman Empire (the Frankish monarchy, Italian city states, Papal States, the Netherlands and England), about the mediaeval colonisation and economic development in the Middle Ages and the modern period, about geographical discoveries, Humanism, the Renaissance, the Reformation, the Enlightenment, the period of absolutism, and the beginnings of industrialisation. The history of Slovenians is taught separately (the settlement of Slavs in the Eastern

Alps, Slovenian territory in the Middle Ages, Turkish raids, peasant revolts and the Reformation in Slovenia).

Third-year students (aged from 17 to 18) learn about the following events: the equality ideas of the Enlightenment, the American Revolution, the French Revolution, Napoleon's dictatorship, the liberal movements and bourgeois revolutions of the 19th century, the national movements of the 19th century, the development of Slovenian national awareness from the end of the 18th century onwards, the economic development and formation of political parties in the 19th century, etc. It has three obligatory topics (The Ascent of the Bourgeoisie and the Introduction of Parliamentary Democracy; Troubled Waters: From National Movements to the First World War; The Slovenian National Movement) and four elective topics (The Splendour and Misery of Industrial Development; Everyday Life in the 19th Century; The Social Development in Slovenia in the 19th Century; Meeting Points of Cultures: The Far East, North and Latin Americas in the 19th Century). The elective content refers to the economic and social development of 19th century Slovenia and Europe; in the case of the non-European areas, it refers to the political and socioeconomic development of North and Latin Americas and of the Far East in the 19th century.

Fourth-year students (aged from 18 to 19) are thoroughly familiarised with the development of democracy in the 20th century, with Slovenian history in the 20th and 21st centuries, with World Wars I and II, with the Cold War and with the various economic and political integrations in Europe and the world in the 20th century. As part of the elective topics, students can learn about the migration of Asians, the political and economic migrations in the world in the 20th century, about multicultural societies, about science and technology in the 20th century and about global interdependence and human rights in the modern world. It has three obligatory topics (The Development of Democracy; Co-operation and Conflicts in the 20th Century; The Development of the Slovenian Nation in the 20th Century) and four elective topics (Civil Social Movements and Human Rights; The Migration of the Population; Science and Technology in the 20th Century; The Changing Ways of Life in Slovenia after the Second World War).

Three topics have to be underlined. In the first topic (The Development of the Slovenian Nation in the 20th Century), students learn about the factors leading to an independent state of Slovenia and its integration in European associations, and about the situation of Slovenians in the neighbouring countries, of migrant workers, emigrants and minorities. In the second topic (The Development of Democracy), students compare different forms of democratic orders in the past and present and the achievements in the development of democracy (The Enlightenment Idea of the Three Branches of Authority and the Development of Democracy until the 20th Century: Ancient Democracy, the Enlightenment, Development in the 19th Century; Democratic Systems between the Wars in the 20th Century; Totalitarian Systems: Fascism, National Socialism, Bolshevism; The Spread of Democracy after the Fall of

the Berlin Wall in Europe and the World; Difficulties Faced by the Democratic Order in the Contemporary World). The third topic (Civil Society Movements and Human Rights) prepares the students for democratic citizenship (Movements for Freedom and Equality in the 19th Century; Women's Suffrage and the Inclusion of Women in Political Life; The Declaration on Human Rights; The Examples of Human Rights Violation in the 20th Century; Civil Rights Movements; Student Movements; Peace Movements; Global Interdependence and the Challenges of Human Rights in the Contemporary World) (History Curriculum, 2008, pp. 37-41).

The general objectives in the history curriculum for secondary technical schools envisage that students «acquire an appropriate attitude towards the most important events, phenomena and processes of Slovenian, European and world history» (History Knowledge Catalogue, 2007, p. 42).

The first part of the history curriculum for secondary technical schools includes obligatory content on the development of Slovenian national identity and the path to the Slovenian state in the 19th and 20th centuries, with the following topics: The Slovenian Lands and Slovenians in the Period up to the 18th Century (Introduction); Slovenians at the Time of the Enlightenment and National Awakening in the Hapsburg Monarchy from the Second Half of the 18th Century to 1848; Slovenians in 1848 and the National Programme «United Slovenia»; Slovenians in the Second Half of the 19th Century and at the Turn of the 20th Century; The First World War and Slovenians; Slovenians in the First Yugoslav State; The Second World War and Slovenians; Slovenians and Europe in the First Decade after the Second World War; Slovenia, the Most Developed Yugoslav Republic; The Yugoslav Crisis and the Slovenian Path to Independence; Europe and the Republic of Slovenia from the Attainment of Independence to the Present Day.

In the last-mentioned topic students become acquainted with the constitution of the Republic of Slovenia, elections, the electoral and party system, the efforts of the Republic of Slovenia for a faster economic and cultural development (denationalisation, privatisation, entrepreneurship, etc.), its membership of the European Union and NATO and the life of the people in the Republic of Slovenia from the achievement of independence to the present day (History Knowledge Catalogue, 2007, p. 13).

The compulsory elective part of the curriculum for secondary technical schools includes topics from European and world history, with the teacher selecting the topics that support students' missing knowledge and help give meaning to Slovenian history. These topics are The Early High Cultures and the Ancient World; Europe in the Middle Ages; Europe in Modern Times; The World and Europe in the 19th Century; Europe and the World in the 20th century (History Knowledge Catalogue, 2007, pp. 13-18).

Even though secondary vocational schools do not have the subject of history, historical content is included in the subject of social sciences, which contains the

content of three subjects: history, geography and sociology. Topics with history content are: Domestic and Global Areas; The World at a Crossroads; Attitude towards the Environment and the Consequences of Human Intervention; The Dynamic Period of the Last Two Centuries; Life in the Community; Communication and Decision-making in a Community. In Domestic and Global Areas, students learn about the role of Slovenian state territory in European economic (mostly transport), political and cultural developments, the position of ethnic minorities along the Slovenian border and Slovenia's role in united Europe. In Communication and Decision-making in a Community, students learn about the government of the Republic of Slovenia, the definitions of human rights and fundamental freedoms, of economic and social relationships and the basic definitions in the Constitution of the Republic of Slovenia. In The Dynamic Period of the Last Two Centuries, students are taught the reasons behind the dissolution of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia and Slovenia's attainment of independence; furthermore, they learn about Slovenia's efforts to join European organisations (Social Sciences Knowledge Catalogue, 2007, pp. 4, 7 & 9).

The topic Life in the Community contains objectives that also relate to world history or the world community, teaching students to:

understand the cultural plurality of contemporary societies (especially youth subcultures and countercultures) and relations between cultures; understand the processes of the creation and changing of peoples and nations and the problems of relations between nations (prejudice, xenophobia, genocide, coexistence, etc.); get to know the social and cultural functions of religion, the processes of the changing of religions and the social conditions of religious pluralism and (in)tolerance. (Social Sciences Knowledge Catalogue, 2007, p. 7).

When it comes to history in all secondary schools, Kukovič and Haček (2014, p. 46) likewise state that all the content relating to the history of Slovenian territory from prehistory to the present day contains patriotic elements, broadly speaking, and is important for civic education. They believe that the most important topic relating to civic education is the topic of Slovenia's attainment of independence in the late 20th century, allowing students to form their opinion about resolving border issues, recognise the factors leading to the birth of Slovenia, draw conclusions regarding Slovenia's involvement in European organisations and determine the position and problems of Slovenians living in neighbouring countries (History Curriculum, 2008, p. 40, cited in Kukovič & Haček, 2014, p. 46). They also point out that teaching the topic of Slovenia's attainment of independence and of Slovenia after 1991 just before finishing elementary and secondary school education is a disadvantage. They claim that the «period of the attainment of independence and of forming the independent Republic of Slovenia is key to developing national

awareness and nationality, to developing a sense of patriotic and civic duty and, last but not least, to strengthening active citizenship among secondary school students» (Kukovič & Haček, 2014, p. 47).

5. CITIZENSHIP AND CIVIC COMPETENCES IN HISTORY CURRICULA

In this part of the article, a brief theoretical research study is presented which aimed to determine what civic competences are included in contemporary elementary and secondary school history curricula. It was assumed that civic competences were mainly related to Slovenian and European identity and cultural heritage.

The study encompassed four history curricula: the curriculum for elementary schools, the curriculum for general secondary schools, the curriculum for secondary technical schools, the curriculum for secondary vocational schools and the curriculum for social sciences (only its historical content). The findings are also based on two previously published research studies (Trškan, 2012; Trškan, 2014).

The history curriculum for elementary schools affirms that history (in addition to patriotic and civic culture and ethics) should communicate to students the values important from the point of view of education for democratic citizenship. History is the subject that enables learning about and understanding oneself as an individual and as a member of the local community and society (History Curriculum, 2011, p. 4).

The main objectives envisage students acquiring the following skills in relation to civic education. By the end of elementary school, students are able to:

- develop the ability to understand and respect different cultures, religions, races and communities;
- condemn crimes against humanity, genocides, the Holocaust and other forms of mass atrocities;
- condemn political systems that do not respect human rights;
- develop susceptibility to the values that are important for living in today's democratic society, e. g. tolerance in dealing with and relating to each other;
- respect for differentness and diversity, mutual co-operation, respect for human rights and democratic citizenship. (History Curriculum, 2011, p. 6).

The history curriculum encourages teachers to actualise historical findings and co-operate with other institutions (e. g. museums, archives, libraries) so that students can actively comprehend the contemporary world and develop a positive attitude towards preserving and protecting cultural heritage (History Curriculum, 2011, p. 41).

According to the history curriculum for general secondary schools, history holds an important role in the formation of Slovenian national awareness and

national identity, while European and individual identities are also emphasised (History Curriculum, 2008, p. 7). The history curriculum includes the following objectives among the general objectives regarding the knowledge and understanding of historical events, of the phenomena and processes of the past and present either at home or abroad: students become aware of the importance of Slovenian, European and global cultural heritage, they learn to value democratic and responsible citizenship, they learn to respect human rights, equality and democracy and to condemn all crimes against humanity, they develop views on the world that respect human rights, equality and democracy, as well as democratic and responsible citizenship through chosen examples from history; they learn to respect differences between beliefs, cultures and communities and they develop a positive attitude towards diversity, multiculturalism and different social models (History Curriculum, 2008, pp. 8-9).

According to the history curriculum, civic and citizenship skills can be developed and promoted in history classes by:

- generating knowledge about a multicultural European society and teaching about its main social, economic and political milestones;
- positioning the national identity within the common European identity;
- encouraging intercultural dialogue and tolerance;
- developing cultural dialogue and taking into account and respecting different views and by defending one's own views and arguments that support them;
- developing an environment for overcoming prejudices and stereotypes;
- developing and encouraging positive attitudes towards democracy, respect for human rights, equality and responsible and critical citizenship;
- understanding the basic international documents that define and describe human and civil rights;
- learning about past and present events and trends in Slovenian, European and world history;
- understanding the goals of various social and political movements;
- understanding European organisations and the structures of the European Union;
- understanding and respecting various faiths and ethnic groups;
- respecting democratic principles and being willing to participate in the democratic parliamentary system. (History Curriculum, 2008, p. 11).

According to the curriculum, history teaching can promote cultural awareness and expression by helping students to develop an appreciation of local, national and European cultural heritage, by fostering positive attitudes towards local, national and European cultural heritage, positive attitudes towards the importance of preserving and protecting cultural heritage, and by promoting respect for cultural diversity and intercultural dialogue (History Curriculum, 2008, p. 12). It advises teachers to include the activities that develop values characteristic of a plural and

tolerant society and to discuss different historical topics from a local, regional, national or European point of view (History Curriculum, 2008, p. 58).

In the history curriculum for secondary technical schools, the general objectives state that students will develop a tolerant attitude towards different nations, races, religions, religious movements and people who think differently in various historical periods. They become aware of the reasons for the differentness and diversity of the world (multiperspectivity, tolerance) (History Knowledge Catalogue, 2007, pp. 42-43).

The subject of social sciences in secondary vocational schools encompasses the cultural and social dimension of citizenship in its very name. Therefore, this subject primarily helps secondary school students to develop skills in non-violent conflict resolution; to recognise and accept differences; to take responsibility for improving life at the local level or even for jointly creating European and global citizenship; to become qualified for active citizenship and for building a more equal society. It helps students gain the knowledge, abilities and skills that will help them enter «working life and society as fully fledged citizens able to assert their civil rights and duties in a responsible and critical way, while ensuring their own healthy physical and mental development» (Social Sciences Knowledge Catalogue, 2007, p. 2).

If we sum up all the history curricula in elementary and secondary schools, we can see that historical content enables young people to gain the knowledge they require to understand the importance of Slovenian tradition and of preserving national identity, to gain the civic competences that are important for independent and critical thinking and for making decisions on the fundamental issues in society and the state, for participation in political life, institutions and other social organisations, first in the local community and then, more broadly, at the national level.

6. TEACHING SOCIAL AND CIVIC COMPETENCES IN THE HISTORY CLASSROOM

In order to teach in elementary and secondary schools, Slovenian teachers must complete the second cycle of the Bologna system university studies with the pedagogical orientation (a total of 300 ECTS of the first and second cycles together). In Slovenia, the programmes are offered by the Universities of Ljubljana, Maribor and Primorska.

The second cycle study programmes of History contain fewer lectures and more independent work and practical training. They prepare students quite well for teaching history at elementary and secondary schools in Slovenia. Students – future teachers can choose a single-discipline study programme of history or a double-discipline study programme of history in combination with another study programme. All study programmes are evaluated regularly, which means that the

teaching content, learning and teaching methods and learning outcomes can be updated continuously (Trškan, 2015, p. 106).

If students have completed a non-pedagogical study programme of History, they must take an additional post-graduate pedagogical course leading to the teaching qualification. Before applying for a job at a school, they have to acquire practical skills during traineeship (which lasts for ten months in an elementary or secondary school) and pass the State Teacher Certification Examination.

The official teaching language in schools and other institutions in the Republic of Slovenia is Slovenian. In the Slovenian Istria, the members of the Italian ethnic community have lessons in Italian, with the obligatory subject of Slovenian. In other schools in the Slovenian Istria the subject of Italian is obligatory in elementary and secondary schools. In the area also inhabited by the members of the Hungarian ethnic community, lessons in elementary and secondary schools are carried out bilingually in the Slovenian and Hungarian languages (Šverc *et al.*, 2007, p. 66).

History teachers can teach two subjects in elementary schools (history and patriotic and civic culture and ethics) and two subjects in secondary schools (history and social sciences: only its history content).

It should be pointed out again that students in elementary schools have the compulsory subject of patriotic and civic culture and ethics, where they learn about their homeland, the state, active democratic citizenship and current world problems. The empirical study conducted by Zupančič (2021) shows that both students and teachers find the knowledge of history and historical facts important for learning and understanding the learning content in this subject. In teachers' and students' opinion, the content units which relate to history the most are The Community of the Citizens of the Republic of Slovenia; Democracy Up Close; Belief, Religions, the State; Slovenia, the European Union, the World (Zupančič, 2021).

Karba (2011) claims that the difference in how content is discussed in the subjects of patriotic and civic culture and ethics and history lies in the temporal dimension.

History discusses content from the perspective of its development through time – the past is for the present and the future. It places great emphasis on temporal and causal dimensions. On the other hand, patriotic and civic culture and ethics usually focuses on the present with a strong emphasis on the future. However, to gain a deeper understanding of contemporary social phenomena, relationships, movements, the functioning of political systems and problems, we need a broader knowledge of history. Looking at the content from the perspective of interdependence between individual components (cause, reason, actors, sources, consequences, forms, methods of resolution, open issues, etc.) leads to a higher quality of young people's knowledge about the functioning of society and about the active/responsible role of individuals in this society. (Karba, 2011, p. 264).

The main characteristics of the content of contemporary Slovenian history textbooks are visual materials, passages from written sources, concepts, timelines and various questions, in addition to the main text of the textbook. The textbooks include topics connected with Slovenian, European and world history.

The percentages of Slovenian, European and world history in textbooks can be determined by the number of pages or by the number of topics. Tables (3-5) show the number of the topics related to Slovenian, European and world history. Considering the fact that European history is embedded in world history, the number was defined on the basis of the predominant theme. In addition, the number of the topics in which either political or social history is predominant is also given.

Table 3. Number of topics in elementary school textbooks for history

Textbooks for elementary schools (Rokus Klett)	Number of topics with Slovenian history	Number of topics with European history	Number of topics with world history	Number of topics with predominant political history	Number of topics with predominant social history
Textbook for the 6th grade (Verdev, 2016)	4	0	32 (with European history)	0	4
Textbook for the 7th grade (Razpotnik & Snoj, 2018)	5	32	8	9	8
Textbook for the 8th grade (Mirjanić <i>et al.</i> , 2016)	9	31	10	19	6
Textbook for the 9th grade (Razpotnik & Snoj, 2017)	24	23	15	38	10
Total number	42	86	65	66	28
193 topics / %	22 %	44.5 %	33.5 %	34 %	14.5 %

Table 4. Number of topics in general secondary school textbooks for history

Textbooks for general secondary schools (DZS)	Number of topics with Slovenian history	Number of topics with European history	Number of topics with world history	Number of topics with predominant political history	Number of topics with predominant social history
Textbook for the 1st year (Brodnik <i>et al.</i> , 2009)	10	45	34	22	13
Textbook for the 2nd year (Mlacović & Urankar, 2010)	21	43	12	32	8
Textbook for the 3rd year (Cvirn & Studen, 2010)	23	47	8	46	11
Textbook for the 4th year (Gabrič & Režek, 2011)	16	23	16	30	12
Total number	70	158	70	130	44
298 topics / %	23.5 %	53 %	23.5 %	44 %	15 %

Table 5. Number of topics in secondary technical school textbook for history

Textbooks for secondary technical schools (DZS)	Number of topics with Slovenian history	Number of topics with European history	Number of topics with world history	Number of topics with predominant political history	Number of topics with predominant social history
Textbook for the 1st or 2nd year (Karlovšek & Robnik, 2014)	51	41	7	53	4
Total number: 99 topics / %	51.5 %	41.5 %	7%	53.5 %	4 %

As is evident from the tables (3-5), the majority of topics relate to European history and the fewest to world history. Quite a few topics also include political history, which means that teachers are able to apply the principles of historicalness and contemporaneity. These two principles can be realised through tasks and questions that ask students to recognise elements from the past and make them relevant.

The tables also show that Slovenian history is discussed much more in the history textbooks for secondary technical schools (approx. 50%) and less in the history textbooks for elementary and general secondary schools (approx. 20%). On the other hand, there is a much higher number of political topics in the textbooks for secondary technical and general secondary schools. Vodopivec (2006, p. 42) recommends that teachers should discuss topics that have been placed in a wider temporal and development context and make them relevant through contemporary comparisons and by drawing parallels with contemporary Slovenian history.

Teachers have various opportunities to incorporate local history into their discussion of Slovenian history (Trškan, 2008; Trškan, 2017). The history of students' hometown also plays an important role in their civic education, because they can come «to know the life stories of specific people and understand the interests of individuals and their motives for political, volunteer, cultural, humanitarian and environmental commitment» (Justin, 2006, p. 90).

Modern approaches to history lessons in Slovenia are founded on experiential learning, multisensory learning, interdisciplinary learning, learning through information and communications technology, learning through critical thinking, problem-based learning, learning through didactic games, learning through ob-

servation, research-based and project-based learning and learning with emphasis on communication activities (Haydn, 2012; Cooper, 2013; Gershon, 2013; Brodnik *et al.*, 2010; Razpotnik, 2011; Brodnik *et al.*, 2013; Brodnik *et al.*, 2018). Using different modern teaching approaches in history lessons enables an interactive imparting and understanding of learning content, which can be quite complex for students as it contains a great deal of factual data and information. In order to develop social and civic competences, history curricula recommend using debates, discussions, talks or role-playing about various contemporary political and social issues, thus developing a culture of dialogue. The subject of history teaches the basic terms and concepts which are also included in history curricula. A few examples for the history of the 20th and 21st centuries are democracy, the constitution, European integration, the national issue, democratisation, citizenship, gender equality, globalisation, civil society movements, intercultural dialogue, etc. Using communication methods, students can talk about the development and importance of human rights, the development of political parties, women's role in society, national symbols, etc.

Burbules (1993, pp. 112-130, cited in Marentič-Požarnik & Plut-Pregelj, 2009, p. 74) defines four types of true, authentic dialogue during lessons: dialogue as teaching (critical attitude/convergent knowledge), dialogue as discussion (inclusive attitude/divergent knowledge), dialogue as debate (critical attitude/divergent knowledge) and dialogue as searching and researching (inclusive attitude/convergent knowledge).

During dialogue the teacher helps students achieve the expected outcome in the learning process. The dialogue can be steered towards searching, researching, problem solving, making moral judgements, etc., with students not only searching for and learning new information, opinions and views, but also arguing why one solution is more suitable than another (Marentič-Požarnik & Plut-Pregelj, 2009, p. 76). A study (Radović & Pušnik, 2011, pp. 90 & 127) has also determined that we need to arouse students' interest in citizenship and active participation through activities such as dialogues, research, interviews, writing articles, preparing exhibitions, debates, etc. Turnšek Hančič (2010, pp. 246-247) maintains that in order to promote active citizenship teachers can introduce a critical discussion, listening to different-minded people, intercultural dialogue and methods of experiential learning, which would make this new experience more personal for the students.

The use of discussion allows students to form their own opinions about phenomena, increase their interest in different topics and develop their co-operative skills. They also become more confident, more sensitive to different views and ways of thinking, they begin to think critically and gain a sense of belonging to the group (Tomić, 2003, p. 137). During the discussions, they are able to solve problems that come from their home environment and later from their wider environment. Justin (2006, p. 98) asserts that the issue of social cohesion at the local level becomes a

starting point for the issue of social cohesion at the national level. The latter can progress to the international community/level.

The history curriculum for elementary schools recommends project work, research work, field work, discovery learning, co-operative learning, role playing and simulations, independent work with different sources (written, pictorial, oral and information and communications technology) and visits to museums, archives and libraries. Also, history curricula for different secondary schools suggest various activities that develop awareness of the values that are characteristic of the plural and tolerant concepts of democratic societies. They recommend the use of historical sources and different forms of communication (oral or written, debate techniques), project work, role playing, co-operative work and visits to museums, local historical sites and historic centres (Trškan, 2012, pp. 181-182). Teachers need to include the forms of learning which are «relevant (designing learning activities around real situations in the life of the school or college, the community or the wider world); collaborative (employing group-work and co-operative learning); interactive (teaching through discussion and debate)» (Huddleston, 2007, pp. 28-29).

Of course, there are other ways to make young people in elementary and secondary schools interested in state-level political engagement and gain a more positive attitude towards active citizenship. Sarđoč (2006, pp. 104-105) argues that actively involving students in the various activities implemented in the school setting can help develop the basic competences of education for democratic citizenship and future citizens.

7. CONCLUSIONS

The article has explained how civic and patriotic education is implemented in the subject of history in elementary and secondary schools in Slovenia. Slovenian schools as institutions and, through them, their teachers help to shape the ideas and values of young people.

The compulsory subject of patriotic and civic culture and ethics occupies an important place in elementary schools in Slovenia. However, history in elementary and secondary schools also contributes to civic education and emphasises the importance of understanding other people and cultures, promotes teamwork and co-operation between elementary and secondary school students and stresses the importance of active citizenship (participation in the hometown, elections, etc.), patriotism and respect for one's civil rights and civic duties, as well as the importance of cultivating a positive attitude towards the state and its institutions. It also contributes to respect for human and civil rights and the protection of natural and cultural heritage and national identity.

The analysis of contemporary Slovenian history curricula for elementary and secondary schools has shown that they contain various elements of patriotic and civic education. The elementary school curriculum focuses on developing students' awareness of national identity and belonging on the one hand, and respect and tolerant attitudes towards other cultures, religions and races on the other. In secondary schools, the curricula emphasise the importance of history for the formation of Slovenian national awareness and identity, with European and individual identities also being important. History educates elementary and secondary school students to become democratic citizens, as it emphasises democratic values (respect for cultural heritage, human rights, equality, democracy, different religions, cultures and communities, different views and interpretations, opinions and points of view, etc.).

The analysis of the selected contemporary history textbooks has also shown that history plays an important role in the formation of the Slovenian, European and individual identities. Through various examples from the past, students can develop their own worldview that respects human rights, equality and democracy, as well as build their sense of democratic and responsible citizenship. Through various examples from the past, students can also condemn crimes against humanity, genocide, the Holocaust and other forms of the mass violation of human rights. In history classes, students can develop their social and civic competence, intercultural dialogue and tolerance.

According to the recommendations of all history curricula, teachers can, for example, include activities in their lessons that promote the development of the values typical of pluralistic and tolerant societies and teach different historical topics from a local, regional, national or European perspective (e. g. project work, research work, fieldwork, learning through discovering, co-operative learning, role-plays and simulations, independent work with different sources, visits to museums, archives and libraries). In addition, history teachers can use modern approaches to contribute to youth civic engagement (e. g. solving the problems of class, school or life, youth participation in various projects and organisations, media education, etc.). History lessons can include various elements through which students learn what rights and responsibilities people had in the past and how adults and young people participated in the work of the local community. In recent years, we have noted that, very appropriately, the Slovenian Ministry of Education supports the programmes for continuous teacher training in sustainable development with a focus on active citizenship and integration with global learning (Ministry of Education, Science and Sport, 2021).

Elementary and secondary school students learn about the formation of the independent state of Slovenia and the process of achieving independence (the content related to the Republic of Slovenia includes Slovenia's attainment of independence, international recognition and integration, as well as foreigners, emigrants, migrant workers and minorities in Slovenia). However, they learn about this only

at the end of elementary or secondary school, which means that teachers cannot devote an adequate number of lessons to the contemporary history of Slovenians.

According to the results of some research studies (Radović & Pušnik, 2011, Kukovič & Haček, 2014; Šepec, 2018), the achievement of Slovenia's independence, its history in the last 30 years and the key elements for strengthening national awareness should be discussed more in history lessons (e. g. familiarity with the Slovenian flag, coat of arms, anthem, meritorious Slovenians, national holidays, etc.). They suggest that teachers should stimulate young people's interest in reading scholarly texts, watching TV programmes or looking up information about recent Slovenian history online.

Perhaps in the future, the content of history curricula will be changed, and it will be possible to devote more lessons to the Republic of Slovenia, which celebrates its 30th anniversary in 2021.

Research shows that the subject of history in Slovenian elementary and secondary schools has a great impact on the formation of young people's personality, as it contains countless examples that demonstrate the humanistic significance of history and moral-ethics, patriotic and civic education. On the one hand, history offers young people a number of opportunities to develop an awareness of nationality, cultural and linguistic heritage and diversity; on the other hand, it enables a more intensive, in-depth and active consideration of historical processes and phenomena on European and global scales. History lessons can be a real world for students, from which they can learn something for the present and about contemporary socio-political life.

Let us conclude with the words of the same Slovenian historian and professor we started with:

History in school (as well as history in general) should be designed as a subject that tries to broaden a (young) person's conceptions of time and space; on the one hand, to familiarise him/her with the 'path' that 'led us to where we are', and on the other hand, to qualify him/her for an independent and critical assessment of society and his/her environment. (Vodopivec, 2006, p. 41).

8. ACKNOWLEDGEMENTS

The authors acknowledge the project «Schools and Imperial, National, and Transnational Identifications: Habsburg Empire, Yugoslavia, and Slovenia» (J6-2573) was financially supported by the Slovenian Research Agency.

9. REFERENCES

- Barle Lakota, A. & Rustja, E. (2006). Ugotovitve posveta državljska in domovinska vzgoja in nastanek zbornika – Kako naprej? [Findings of the Meeting on Civic and Patriotic Education and the Creation of the Proceedings – How to Proceed?]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 6-9). Slovenska Bistrica: Beja.
- Brodnik, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v gimnaziji. [Updating History Curricula in Secondary School]. *Zgodovina v šoli*, 17(1-2), pp. 24-36.
- Brodnik, V., Bregar Mazzini, S., Ferjanc, S., Gaber, B., Gajski, P., Kristovič Sattler, S., Kunaver, V., Nemec, B., Pečoler, L., Praznik Lokar, B., Rode, M. & Šifrer, M. (2013). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi, Zgodovina. [Modernisation of Lessons in Elementary Practice, History]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brodnik, V., Gaber, B., Holcar Brunauer, A., Bregar Mazzini, S., Štampfl, P., Čas, M., Kreč, T., Krivec, D. & Babič, D. (2018). *Formativno spremljanje pri zgodovini: priročnik za učitelje. [Formative Monitoring in History: A Handbook for Teachers]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Brodnik, V., Popovič Lozar, G., Krivec Čarman, D., Stergar, T., Burjak, M., Bizjak, S., Globočnik, M., Gerden, V. & Zgaga, S. (2010). *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi, Zgodovina. [Modernisation of Lessons in Secondary Practice, History]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Chapman, A. (Ed.). (2021). *Knowing History in Schools. Powerful Knowledge and the Powers of Knowledge*. London: UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Cooper, H. (2000). *The Teaching of History in Primary Schools. Implementing the Revised National Curriculum*. London: David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203074817>
- Cooper, H. (Ed.). (2013). *Teaching History Creatively*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074817>
- Elementary School Act. [Zakon o osnovni šoli]*. (1996). <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO448>

- European Commission. (2017). *Citizenship Education at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/449741>
- Eurydice. (2008/09). *Organisation of the Education System in Slovenia, 2008/09*. <https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/05/eslovc3aania.pdf>
- Eurydice. (2009/10). *Structures of Education and Training Systems. Slovenia, 2009/10 Edition*. http://www.impletum.zavod-irc.si/docs/Skriti_dokumenti/Structures_of_Education_and_Training_Systems_in_Europe_2009-10_edition_Slovenia.pdf
- Gershon, M. (2013). *Secondary Starters and Plenaries: History: Ready-to-Use Activities for Teaching History*. London: Bloomsbury.
- Granda, S. (2006). Državljska ali domovinska vzgoja? [Civic or Patriotic Education?]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 22-37). Slovenska Bistrica: Beja.
- Haydn, T. (Ed.). (2012). *Using New Technologies to Enhance Teaching and Learning in History*. London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203075593>
- Huddleston, E. (Ed.). (2007). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802f7279>
- Justin, J. & Sardoč, M. (Eds.). (2003). *Državljska vzgoja pri pouku zgodovine, geografije in slovenščine. [Civic Education in History, Geography and Slovenian Lessons]*. Ljubljana: i2.
- Justin, J. (2006). Državljska vzgoja: Slovenija in Evropa [Civic Education: Slovenia and Europe]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 90-99). Slovenska Bistrica: Beja.
- Karba, P. (2011). Prepletenost predmetov zgodovine in državljanske in domovinske vzgoje ter etike v programu osnovne šole. [The Intertwining of Subjects of History and Civic and Patriotic Education and Ethics in the Elementary School Programme]. In D. Trškan (ed.), *Trojarjev zbornik [The Trojar's Proceeding]* (pp. 261-266). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

- Keaton, A. (2010). Vzgoja državljanov Evrope. Od nacionalnega do postnacionalnega modela evropske državljske vzgoje. [Educating Europe's Citizens. From National to Post-national Model of European Citizenship Education]. In J. Pikalo (ed.), *Državljanstvo in globalizacija. K državljski vzgoji za sodobni svet [Citizenship and Globalization. Towards Civic Education for the Modern World]* (pp. 239-268). Ljubljana: Založba Sophia.
- Krek, J. & Metljak, M. (Eds.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. [The White Book on Education in the Republic of Slovenia]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://pismenost.acs.si/wp-content/uploads/2017/09/Bela-knjiga-o-vzgoji-in-izobra%C5%BEevanju-v-RS-2011.pdf>
- Kukovič, S. & Haček, M. (2014). *Elementi domovinske in državljske vzgoje ter aktivnega državljanstva v učnih načrtih slovenskih osnovnih in srednji šol. Analiza kurikulumov. [Elements of Patriotic and Civic Education and Active Citizenship in the Curricula of Slovenian Elementary and Secondary Schools. Analysis of Curricula]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.zrss.si/projektiess/gradiva/Projekt12_Analiza_kurikulov_Elementi_DDV.pdf
- Kunaver, V. (2008). Posodabljanje učnih načrtov za zgodovino v osnovni šoli. [Updating History Curricula in Elementary School]. *Zgodovina v šoli*, 17(1-2), pp. 20-23.
- Mandelc, D. & Banjac, M. (Eds.). (2016). *Prispevki in razprave k domovinski in državljski vzgoji in etiki: nacionalno preverjanje znanja 2014/15. [Contributions and Discussions to Patriotic and Civic Education and Ethics: National Evaluation of Knowledge 2014/2015]*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Marentič-Požarnik, B. & Plut-Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. [The Power of Learning Conversation: Pathways to Knowledge Through Understanding]*. Ljubljana: DZS.
- Meglič, A. (2006). Zakaj domovinska vzgoja? [Why Patriotic Education?]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 66-69). Slovenska Bistrica: Beja.
- Ministry of Education, Science and Sport. (2021). *Javni razpis za izbor in sofinanciranje programov profesionalnega usposabljanja za šolsko leto 2021/22. [Public Tender for the Selection and Co-financing of Professional Training Programmes for the School Year 2021/22]*. <https://www.gov.si/zbirke/javne-objave/javni->

[razpis-za-izbor-in-sofinanciranje-programov-profesionalnega-usposabljanja-za-solsko-let-202122/](#)

- Phillips, J. (2008). *Teaching History. Developing as a Reflective Secondary Teacher*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Phillips, R. (2002). *Reflective Teaching of History 11-18*. London, New York: Continuum.
- Potočnik, D. (1997). Vzgoja in pouk zgodovine. [Education and Teaching of History]. *Pedagoška obzorja*, 12(3-4), pp. 130-133.
- Prunk, J. (2006). Državljska in domovinska vzgoja. [Civic and Patriotic Education]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 12-16). Slovenska Bistrica: Beja.
- Radović, A. & Pušnik, T. (2011). *Analiza stanja na področju državljske vzgoje v Sloveniji (Analiza institucionalnega okvira teoretskih podlag, učnih načrtov in učbenikov na področju državljske vzgoje. Projekt Državljan(stvo) v novi dobi)*. [Analysis of the Situation in the Field of Citizenship Education in Slovenia (Analysis of the Institutional Framework of Theoretical Bases, Curricula and Textbooks in the Field of Citizenship Education. Project Citizenship in the New Age)]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Razpotnik, J. (2011). Nove teme in pristopi v poučevanju zgodovine v 21. stoletju. [New Topics and Approaches in Teaching History in the 21st Century]. In D. Trškan (ed.), *Trojarjev zbornik [The Trojar's Proceeding]* (pp. 355-361). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Repe, B. (2005). Ob desetletnici mature iz zgodovine. [On the Occasion of the Tenth Anniversary of the Matura in History]. *Šolska kronika*, 14(2), pp. 381-389.
- Sardoč, M. (2006). Državljanstvo in državljska vzgoja. [Citizenship and Citizenship Education]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 100-107). Slovenska Bistrica: Beja.
- Sardoč, M. (2014). Državljanstvo in državljska enakost. [Citizenship and Civic Equality]. In M. Sardoč (ed.), *Osnovni pojmi in dileme državljske vzgoje [Basic Concepts and Dilemmas of Civic Education]* (pp. 11-20). Ljubljana: i2.

- Šepec, B. (2018). *Osamosvojitve Slovenije pri zgodovini v 9. razredu osnovnih šol. (Magistrsko delo). [Slovenia's Independence in History in the 9th Grade of Elementary Schools. (Master's Thesis)]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Šeruga, B. (2019). Zgodovina na maturi 2012-2018. [History at Matura 2012-2018]. *Zgodovina v šoli*, 27(1), pp. 83-93.
- Šimenc, M. (Ed.). (2012). *Razvoj državljske vzgoje v Republiki Sloveniji. Konceptualni okvir in razvoj kurikulumov (državljska vzgoja in etika, družba). [Development of Civic Education in the Republic of Slovenia. Conceptual Framework and Development of Curricula (Civic Education and Ethics, Society)]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-146-8>
- STA. (2019). *V srednjih šolah ne bo samostojnega predmeta aktivno državljanstvo. [Active Citizenship will not be an Independent Subject in Secondary Schools]. Dnevnik*. <https://www.dnevnik.si/1042915487>
- Štrajn, D. (2006). Identiteta, politika razlike in državljska vzgoja. [Identity, Politics of Difference and Civic Education]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 82-88). Slovenska Bistrica: Beja.
- Šverc, M. A., Mežan, J., Škrinjar, M., Barle Lakota, A., Rustja, E., Okoliš, S., Švalj, K. & Filipič, V. (2007). *Slovensko šolstvo, včeraj, danes, jutri. [Slovenian Education System Yesterday, Today, Tomorrow]*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- SVIZ. (2017). *Državljska vzgoja in izobraževanje. [Civic Education]*. <https://www.sviz.si/drzavljska-vzgoja-in-izobrazevanje/>
- Taštanoska, T. & Kresal Sterniša, B. (Eds.). (2013). *Državljska vzgoja v Evropi. [Citizenship Education in Europe]*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. https://www.eurydice.si/publikacije/Drzavljska-vzgoja-v-Evropi-SI.pdf?_t=1560934425
- Taštanoska, T. (Ed.). (2013). *Nacionalna konferenca Socialna in državljska odgovornost. Zbornik prispevkov. [National Conference Social and Civic Responsibility. Proceedings]*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. <https://www.zrss.si/sidro/files/SIDRO2013-zbornik.pdf>

- Tomić, A. (2003). *Izbrana poglavja iz didaktike. [Selected Chapters from Didactics]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Center za pedagoško izobraževanje.
- Trškan, D. (2008). *Lokalna zgodovina – učenje z odkrivanjem. [Local History – Learning by Discovery]*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Trškan, D. (2012). Past into Present: Civic Education and Citizenship in Slovenian History Curricula. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1) pp. 169-187. <https://doi.org/10.18546/HERJ.11.1.12>
- Trškan, D. (2013). The Influence of the Disintegration of Yugoslavia on Slovenian Curricula for History. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(2), pp. 176-191. <https://doi.org/10.18546/HERJ.11.2.14>
- Trškan, D. (2014). Državljska vzgoja v učnih načrtih za zgodovino v osnovnih in srednjih šolah. [Civic Education in History Syllabi for Elementary and Secondary Schools]. *Pedagoška obzorja*, 29(3-4), pp. 3-17.
- Trškan, D. (2015). Development of History Teacher Education in Slovenia. In E. Erdmann & W. Hasberg (eds.), *History Teacher Education: Global Interrelations* (pp. 91-108). Schwalbach: Wochenschau.
- Trškan, D. (2017). The Role of Local History in Elementary and Secondary Schools in Slovenia: An Evaluation of the Centre for School and Outdoor Education = El Papel de la Historia Local en Escuelas Primarias y Secundarias en Eslovenia: La Evaluación del Centro Escolar y Extracurricular. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, pp. 123-134. <https://doi.org/10.6018/pantarei/2017/8>
- Turnšek Hančič, M. (2010). Javnost, globalizacija in izobraževanje. [Public, Globalization and Education]. In J. Pikalo (ed.), *Nova državljanstva v dobi globalizacije [New Citizenship in the Age of Globalisation]* (pp. 229-251). Ljubljana: Založba Sophia.
- Valič Zupan, A. (2006). Izzivi pouka zgodovine, državljske in domovinske vzgoje. [Challenges of History Lessons, Civic and Patriotic Education]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državljska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 110-116). Slovenska Bistrica: Beja.

Vodopivec, P. (2006). Zgodovina je imanentno državljanski predmet. [History is an Immanently Civic Subject]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državlјanska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (pp. 38-47). Slovenska Bistrica: Beja.

Zupančič, M. (2021). *Zgodovinske vsebine v učbenikih za predmet Domovinska in državljanska kultura ter etika. (Magistrsko delo). [Historical Content in Textbooks for the Subject of Patriotic and Civic Culture and Ethics. (Master's Thesis)]*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Zver, M. (2006). Zborniku na pot. [Proceedings on the Way]. In A. Barle Lakota & E. Rustja (eds.), *Državlјanska in domovinska vzgoja [Civic and Patriotic Education]* (p. 4). Slovenska Bistrica: Beja.

10. ANALYSED HISTORY CURRICULA

History Curriculum. Elementary School Education. (2011). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_zgodovina.pdf

History Curriculum. General Secondary School Education. (2008). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_zgodovina_280_ur_gimn.pdf

History Knowledge Catalogue. Secondary Technical School Education. (2007). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/Ssi/KZ-IK/kz_zgodovina_ssi_in_pti_103_126.doc

Social and Natural Sciences Knowledge Catalogue. Short-Term Vocational Education. (2007). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/NPI/KZ-IK/NPI_KZ_drub_in_nar.doc

Social Sciences Curriculum. Elementary School Education. (2011). https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_druzba_OS.pdf

Social Sciences Knowledge Catalogue. Secondary Vocational School Education. (2007). http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/SPI/KZ-IK/spi_kz_dru_132.doc

11. ANALYSED HISTORY TEXTBOOKS

- Brodnik, V., Jernejčič, R. & Zgaga, S. (2009). *Zgodovina 1. Učbenik za 1. letnik gimnazije. [History 1. Textbook for the 1st Year of General Secondary School]*. Ljubljana: DZS.
- Cvirn, J. & Studen, A. (2010). *Zgodovina 3. Učbenik za 3. letnik gimnazije. [History 3. Textbook for the 3rd Year of General Secondary School]*. Ljubljana: DZS.
- Gabrič, A. & Režek, M. (2011). *Zgodovina 4. Učbenik za 4. letnik gimnazije. [History 4. Textbook for the 4th Year of General Secondary School]*. Ljubljana: DZS.
- Karlovšek, M. & Robnik, V. (2014). *Zgodovina za srednje strokovno in poklicno tehniško izobraževanje: učbenik. [History for Secondary Vocational and Technical School: A Textbook]*. Ljubljana: DZS.
- Mirjanić, A., Razpotnik, J., Snoj, D., Verdev, H. & Zuljan, A. (2016). *Raziskujem preteklost 8. Učbenik za zgodovino za 8. razred osnovne šole. [Exploring the Past 8. Textbook for History in the 8th Grade of Elementary School]*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Mlacović, D. & Urankar, N. (2010). *Zgodovina 2. Učbenik za 2. letnik gimnazije. [History 2. Textbook for the 2nd Year of General Secondary School]*. Ljubljana: DZS.
- Razpotnik, J. & Snoj, D. (2017). *Raziskujem preteklost 9. Učbenik za zgodovino za 9. razred osnovne šole. [Exploring the Past 9. Textbook for History in the 9th Grade of Elementary School]*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Razpotnik, J. & Snoj, D. (2018). *Raziskujem preteklost 7. Učbenik za zgodovino za 7. razred osnovne šole. [Exploring the Past 7. Textbook for History in the 7th Grade of Elementary School]*. Ljubljana: Rokus.
- Verdev, H. (2016). *Raziskujem preteklost 6. Učbenik za zgodovino za 6. razred osnovne šole. [Exploring the Past 6. Textbook for History in the 6th Grade of Elementary School]*. Ljubljana: Rokus Klett.



DOMINIUM TERRAE? THE RISE OF THE WEST DURING THE AGE OF DISCOVERY AS A POSSIBLE ANALYTICAL PARADIGM IN HISTORY TEACHING IN GERMANY AND SPAIN

Dominium terrae? El auge de Occidente durante la Edad de los Descubrimientos como un paradigma analítico en la enseñanza de la Historia en Alemania y España

Maximilian Veigel

MaximilianVeigel@web.de

University of Augsburg. Germany

Diego Miguel-Revilla

dmigrev@sdcs.uva.es

University of Valladolid. Spain

Date of reception: 27/04/2021

Date accepted: 14/05/2021

Abstract: This article provides an in-depth analysis and discussion of the global-historical theory of the so-called *Rise of the West* during the Early Modern Age and the commonly named Age of Discovery. This theory is covered from the point of view of history education in order to question and provide a critical examination of the framework. On the one hand, the controversial state of research of the topic is outlined, focusing on the main theoretical debates and some of the most noteworthy ideas under discussion. On the other hand, a discussion is also provided regarding some of the special requirements and essential conditions for an implementation of the idea of the *Rise of the West* in the curriculum. These notions are linked to both the traditional and current narratives that can be found in the German and Spanish national contexts. From this point of view, the politics of history of both nations are outlined, and, in addition, in order to provide some exemplifications, a selection of history textbooks from previous decades have been also examined in order to analyze the way some of the

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Veigel, M. & Miguel-Revilla, D. (2021). *Dominium terrae? The Rise of the West during the Age of Discovery as a possible analytical paradigm in history teaching in Germany and Spain. El Futuro del Pasado*, 12, 159-184. <https://doi.org/10.14201/fdp202112159184>.

narratives and these themes are presented. A series of categories, including historical myths, and the *Rise of the West* as a special category, as well as its institutional dimensions are also discussed in order to showcase the potential of the theory and some of the shortcomings that were detected from the perspective of history education.

Keywords: history education; textbooks; history teaching; rise of the West; historical narratives.

Resumen: Este artículo proporciona un análisis en profundidad y una discusión sobre la teoría histórico-global del Auge de Occidente durante el inicio de la Edad Moderna y la tradicionalmente llamada Edad de los Descubrimientos. Esta teoría se aborda desde el punto de vista de la educación histórica con el fin de cuestionar y proveer un examen crítico de este marco. Por un lado, el controvertido estado de la cuestión de este tema se detalla, focalizándose en los principales debates teóricos y algunas de las ideas en debate más destacadas. Por otro lado, se presenta una discusión sobre algunos de los requisitos especiales y las condiciones esenciales para la implementación de la idea del Auge de Occidente en el currículo. Estas nociones están vinculadas a las narrativas tradicionales y actuales que pueden encontrarse en los contextos nacionales alemán y español. Desde este punto de vista, las políticas de la Historia de los dos países son presentadas y, junto a ello, y con el objetivo de proveer de alguna ejemplificación, una selección de libros de texto de décadas anteriores ha sido examinada para analizar la forma en la que algunas de estas narrativas y temas se presentan. Una serie de categorías, incluidos los mitos históricos, el *Auge de Occidente* como una categoría especial, así como su dimensión institucional son también discutidas para presentar el potencial de la teoría y algunas de las limitaciones que fueron detectadas desde la perspectiva de la educación histórica.

Palabras clave: educación histórica; libros de texto; enseñanza de la historia; auge de Occidente; narrativas históricas.

CONTENTS: 1. The struggle for the conceptual and temporal framework of the Western Rise. 2. Rise of the West? 3. «Europe» and «the West», an attempt at a working concept. 4. Politics of history as a precondition for history didactics. 5. German and Spanish politics of history. 6. Politics of history and the Rise of the West in the current history didactic discussion. 7. The historical myth as a tool for analysis. 8. The Rise of the West as a spatial category. 9. The Rise of the West and its institutional dimension. 10. The thematisation of the Rise of the West in the Early Modern Period in Spanish and German textbooks. 11. Final words: The Rise of the West as a framework. 12. References. 13. Textbooks that were consulted.

The potato age

And so the Fifth Empire experienced a period of peace and never before seen prosperity. And though it did not endure, it is well remembered as a happy moment in the history of the New World. [...] Atahualpa had undertaken further resettlements: The poor peasants from Swabia, Alsace and the Netherlands were settled in the most infertile areas of Spain, where he put them in charge of extensive irrigation projects. The peasants from Spain came to the cold German lands and grew potatoes and quinoa.

These soon spread to all parts of the empire and far beyond. Chanca-colonies were established in Saxony; they were to keep an eye on the Protestant households that still existed around Wittenberg. The Inca regulated the exchange of goods according to the respective needs of the people: He had avocados and tomatoes shipped to the German lands and in return supplied the Spaniards with German and Flemish beer; the black brew from Castile in exchange for the yellow brew from Alsace. An agreement was reached with Portugal that Atahualpa would cede his territories in Brazil to it. In return, the empire undertook not to dispute his spice trade and not to obstruct the Indian route around the African peninsula. [...] Seville was the hub of the world, Lisbon flourished. The northern ports of Hamburg, Amsterdam, Antwerp grew and prospered with the fortunes of the Fuggers. The temples of the sun multiplied at the expense of local idolatries, but these were tolerated, for the Treaty of Seville assured their continued existence in Spain, the Peace of Wittenberg in the rest of the Empire (Binet, 2020, pp. 282-283).

The counterfactual scenario that the French author Laurent Binet creates here seems familiar, but at the same time, the reader is confused by the idea that the «submission of the world» (Reinhard, 2017) could have taken place diametrically across the Atlantic: Europe as the «fifth part of the empire» of a globally expanding Inca empire, which immediately forms the «New World» from the latter's perspective; the Inca Athahualpa, who causes a veritable massacre among the Spaniards in the Plaza de San Martín in Salamanca and takes Emperor Charles V into his power; Indians who establish settlements in Central Europe; sun temples that displace cathedrals.

Absurd? Binet makes this reversal of fortune possible by chance: Vikings reach South America and bring iron smelting and horse breeding with them. Centuries later, Christopher Columbus meets formidable Indians who have developed immunities to European pathogens through earlier contact with the Norsemen. The expedition fails: Columbus does not return to Europe. The technology of the remaining caravels and firearms form the missing piece of the puzzle to subjugate the «Oriental» Europeans. A look at the history books reveals that history took a different course. Europe appears here as the Prometheus of humanity, its achievements as a conflagration whose spark was struck within its cultural sphere. *Ex occidente lux.*

Pankaj Mishra, a well-known critic of «Eurocentric» perspectives, recognises in this the «worldwide triumph of Western modernity» (Mishra, 2018, p. 377), seeing its triumph built on a foundation of the bones of the colonised. Through its achievements in the form of the nation state and the capitalist market economy, it became first hegemonic, then universal. A process so total that even when the West is geopolitically submerged, it will still remain universal as a symbol of modernity.

1. THE STRUGGLE FOR THE CONCEPTUAL AND TEMPORAL FRAMEWORK OF THE WESTERN RISE

However, the terms «Europe» and «the West», which are used here as a matter of course, are not as unambiguous as they may seem at first. Rather, we are in contested terrain here, both academically and in terms of politics of history. This is especially true of history didactics, which moves between these two poles like hardly any other discipline. The so-called *Rise of the West* poses a particular challenge. This discussion unites the struggle over the interpretation and ultimately the occupation of terms such as «Europe» and «the West» and the level of the juxtaposition of the «own» and the «foreign» within a coordinated system of space and time. The respective *framing* in the form of the *Rise of the West* testifies to a certain irreconcilability of positions: on the one hand, it is castigated as «Eurocentric» and an expression of a brutalised global racist order of a «decades of racist imperialism whose consequences still endure» (Mishra, 2017); on the other hand, the defence of historiographical traditions and the critique of a hypermoral «Tears of the White Man» (Bruckner, 1986).

At the beginning of the article, reference was made to the relativising view of textbooks, which promise reassurance through the supposed normative power of the facts. However, history textbooks are always subject to changes in academic knowledge and discourse as well as to changing historical-political preconditions. Part of this process of interpretation is always the decision of what is emphasised, what is neglected and -perhaps most decisively- what remains unaddressed.

The period under study forms a point of contention within the discussion on the *Rise of the West* itself. From a certain point in time in the course of the industrialisation of Europe and a European-influenced North America, not only the rise but also the dominance of the «West» was evident. This fact was summed up laconically by the British writer and politician Hilaire Belloc in 1898:

Whatever happens, we have got
The Maxim gun, and they have not.

For this reason, the focus of the present study will be on the early modern era around the so-called *Age of Discovery*. In other words, before the period of the industrial utilisation of the steam engine through fossil energy sources. The present article has set itself the task of, on the one hand, describing the current state of research in this field¹. On the other hand, possible theoretical-paradigmatic category

¹ The state of research presented is based primarily on German-language literature, and as a supplement to Spanish research. German sources and literature -if not available in English translation- have been translated by the authors.

formations for the methodological bundling of this complex theory are to be discussed in order to make them usable for a respective didactics of history. A cursory analysis of selected German and Spanish textbooks focused on teaching at lower secondary level will be used to illustrate the *statu quo* with regard to the topic and then to discuss desiderata and the resulting potential. Both nations could serve as interesting case studies due to their history, especially during the 20th and 21st centuries, and it might be possible to detect contrasts and similarities by taking into account the way history is taught and presented over time, both in authoritarian and democratic regimes, in each of these countries.

2. RISE OF THE WEST?

Within the academic debate on the constitution and classification of the *Rise of the West*, considered the central question of world historiography (Conrad, 2013), the global historian Jürgen Osterhammel identifies four major camps: historians working with culturalist approach; representatives who attempt to transfer approaches of the so-called *New Institutional Economics* to macro historiography; environmental historians; and state-centred historians. From his lookout Osterhammel (2020) recognises a certain irreconcilability between the different approaches, but the main battle line runs between the culturalists, especially in their postcolonial form, and the other camps². This irreconcilability is rooted in the basic presuppositions of one's own perspective. Especially in postcolonial approaches, previous foundations of historiography are subjected to a fundamental critique:

Modern history, both early and late, was made by Europeans, who 'built a world around Europe', as historians 'know', according to Braudel. That is indeed the 'knowledge' of the European historians who themselves 'invented' history and then put it to good use. There is not even an inkling of suspicion that it may have been the other way around, that maybe it was the world that made Europe (Gunder Frank, 1998, p. 3).

This criticism is legitimately countered by the objection that -especially from a global-historical perspective- monoperspective approaches are rarely purposeful and are always the result of a wide variety of factors (Conrad, 2013). Within the discipline, there is a strong focus on economic history, whereby two fundamentally

² Osterhammel (2020, pp. 302-304) also recognises the central desideratum of the debate in this fault line of irreconcilability and uncompromising attitude: the holistic approach to the fundamental question of -temporary- global European superiority in the military and political spheres and their mutual economic conditions.

divergent explanatory models collide³. These cluster around the central question of when the «European» «the West» assumed a hegemonic political and economic position globally, a phenomenon Kenneth Pommeranz subsumed as *Great Divergence*. In explaining or relativising this phenomenon, two schools can be considered essential: a «Weberian» School and a global history along the lines of the so-called *California School*. The former sees primarily «cultural and political institutions» as the cause of the emerging dominance of the «West». In it appears

the conviction that the [...] institutional differences between East and West have developed over a very long period of time, i.e. since the Middle Ages or since the turn of the modern era, and that consequently the level of prosperity has also diverged for centuries (Kramper, 2009, p. 12).

The latter recognises a central deficit of such a narrowed «Eurocentric» perspective: the insufficient empirical basis of comparisons with non-European regions. The *California School* argues that the *Great Divergence* only emerged from the middle of the 18th century onwards and that it was

not necessarily only external, but nevertheless essentially contingent, indeed downright accidental factors [that] would have caused major differences in development between East and West within a relatively short period of time, without this having been foreseeable in any way before the turn of the 18th to the 19th century (Kramper, 2009, p. 15).

This view is supplemented by postcolonial perspectives that subject the idea of a European special path to a fundamental critique by focusing on the «mutual constitution of metropolis and colonies» (Conrad & Randeria, 2013, p. 33)⁴. The main point of criticism here is the «quasi-natural juxtaposition» in the form of a dichotomy between the «West» and the «rest» -a phenomenon known as «Eurocentrism». Referring to Robert Young, «Eurocentrism» is understood

as the more or less explicit assumption [...] that the general historical development considered characteristic of Western Europe and Northern America constitutes a model

³ At this point, reference should be made to the meta-study by the economic historian Peter Kramper (2009, pp. 10-11), who attempted not only to compare the different theoretical blueprints, but also to compare and deal with the academic positions based on them. Two limitations in particular should be noted, which Kramper names in the run-up to his analysis: a geographical dimension through the restriction to the world regions of China and Europe and a temporal dimension to the last 1.000 years.

⁴ The objective of the entanglement propagated here is not the reversal of Eurocentrism, but the setting of a corrective in the form of a de-centring of the West.

against which the histories and social formations of all societies can be measured and evaluated. The specificity and historical differences of non-Western societies are accordingly described in a «language of deficiency» and treated as deficits (Conrad & Randeria, 2013, p. 35).

In addition to emphasising the construct character of the «West», two assumptions are considered constitutive of «Eurocentrism»: Westernisation in the form of capitalism, political-military power and culture and institutions as the goal of history, based on the notion of a *sui generis* European dominance. In this bitterly debated terrain, an analysis must always take two points into account: on the one hand, the handling of historical facts, and on the other, the relativisation of the criteria from which these facts are composed. With regard to dealing with historical factuality, Richard J. Evans' dictum will be the guiding principle:

It [the past] really happened, and we can actually, if we are very conscientious, careful and self-critical, find out how it happened and develop some tenable interpretations of the past (Evans, 1999, p. 243).

3. «EUROPE» AND «THE WEST», AN ATTEMPT AT A WORKING CONCEPT

But what is meant by «Europe» and the «West» in this context?⁵ The very question of what is to be understood conceptually by the «West» is the subject of intense debate⁶. It is fundamental to emphasise that the «West» is a construct that finds expression in the Meistererzählung of «Western civilisation». In this context, the British historian Norman Davies urges us to think about the historical-political implications:

Western civilization is essentially an amalgam of intellectual constructs which were designed to further the interests of their authors. It is the product of complex exercises in ideology, of countless identity trips, of sophisticated essays in cultural propaganda (Davies, 1997, p. 25).

However, in this deconstructivist reading, a paradigmatic historical concept could hardly exist without exposing itself to the accusation of arbitrariness (Morris,

⁵ Even while acknowledging its construct character, a relative historical effectiveness as a concept is to be assumed here.

⁶ The present study will use „Europe« and the „West« synonymously, since according to the traditional reading, „Europe« is considered to be the foundation of the culture of the „West« (including the former British colonies). Compare the tradition of Western Civilisation teaching in the Anglo-Saxon world.

2012, p. 49). The «West» represents a «metaphor» for a relatively indeterminate historical or political variable (Weidner, 2018, p. 35), which «serves to describe a set of norms, behaviours and institutions» (Ferguson, 2018, p. 48). The historical, geographical starting point of the «West» is identified as the western foothills of Eurasia (Gourou, 1989). Through a progressive formation of tradition, specific identity components were associated with the «West»: «from the roots of the Christian world in Greece, Rome, and Judaism to modern phenomena such as the Enlightenment, modernization, romanticism, nationalism, liberalism, imperialism, totalitarianism» (Davies, 1997, p. 15). The *conditio sin qua non* of a Western-European self-understanding is, as the world historian Wolfgang Reinhard points out, its expansiveness: «For Europe did not grow out of a given, clearly delimited geographical, ethnic or political substrate, but emerged through contingent processes of expansion» (Reinhard, 2017, p. 17). Through its indeterminacy and expansiveness, the expansion of the «West» is also always a global history of entanglement:

[t]he European expansion [...] can indeed claim to have ultimately made man's many worlds into the one world in which we live today. Certainly, such a perspective is Eurocentric, but that cannot be avoided in this case because the thing itself is Eurocentric (Reinhard, 2008, p. 375).

4. POLITICS OF HISTORY AS A PRECONDITION FOR HISTORY DIDACTICS

Of all the historiographical sub-disciplines, history didactics is perhaps the most presuppositional, since it has to satisfy the most politically set framework conditions. The *Rise of the West* is therefore always subject to historical-political requirements, especially in a history didactic context. But what is meant by the catchword *politics of history* in this context? The term is formed along two factors: on the one hand, a relationship of tension to each other, and on the other hand, by its two-sided nature:

Defined in political terms, historical politics means any use of history to influence contemporary debates and their political consequences. Defined in historical terms, the term alludes to the problematic context that overall judgements and images of history that go beyond individual slices of reality always concern public affairs, namely the self-assurance of the *res publica*. They thus inevitably carry political implications. In the first perspective, «history in politics» is selectively utilised, in the second perspective, «history as politics» is put up for current disposition in interpretations. History politics includes legitimising and delegitimising strategies. Historical-political accents can also play an important role in the professional historical-political discussion and radiate from there into the public sphere (Wolfrum, 1999, p. 30).

Building on this, one can reduce *politics of history* to the formula that

it is a public and mass-media mediated process in which visible forces and counter-forces are at work and struggle for the hegemony of discourses and patterns of interpretation. This process also includes the flip side of memory, the fading out and forgetting (Wolfrum, 1999, p. 28).

It is thus to be understood primarily as «functional». Its implementation is not least the responsibility of history didactics. It creates a «historical consciousness» through «concrete strategies that change the view of the past, break it, strengthen it or push it away» (Wolfrum, 1999, p. 27). The concepts and images of history expressed here are thus subject to constant revision in line with the *Zeitgeist* of the time. The discipline exerts its influence through its choice of topics, but Wolfrum emphasises that «the creation of consensus by appealing to historical commonalities (...) [naturally] takes place in a pre-scientific space» (Wolfrum, 1999, p. 27). Building on this theoretical basis, Harald Schmid (2009, pp. 72-74) considers five analysis parameters to be essential: forms and means, contents and «products», functions, actors and normative contexts.

5. GERMAN AND SPANISH POLITICS OF HISTORY

But how does the *politics of history* take shape as a normative framework in a German and Spanish⁷ context? After the cataclysm of the Second World War, a historical-political melange of reform and restoration emerged on the territory of the nascent Federal Republic of Germany, which found expression in the framework of education within history teaching. The Free State of Bavaria is example of this process. In terms of content, the emphasis shifted in favour of more recent history. In 1953, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs -a federal body of the then West German federal states- issued guidelines for history lessons, which basically pursue the goal that pupils «gain their own view of the world and of humanity [...]» and «understand political events [...] as a conflict and changing balance of forces from all areas of life». At the end of this process, there should be the awareness that «man is aware of his freedom, his bonds and his limits» (Baumgärtner, 2007, p. 353).

However, it was not until the 1960s that a reappraisal of historical National Socialism began, which was, however, placed in an association with Soviet Communism in the form of the «Guidelines for the Treatment of Totalitarianism in the

⁷ In particular, the Federal State of Bavaria and the former German Democratic Republic were chosen to illustrate German conditions.

Classroom» of 1962. West German educational policy can thus be understood primarily in terms of its turning away from a tradition with totalitarian connotations and the commitment to the primacy of historical-political teaching, which has been reinforced by a loss of significance of a canon shaped by humanism since the 1960s (Baumgärtner, 2007, p. 559). The use of historiography as a «science of legitimation» is not the sole privilege of dictatorial regimes, but is based on the intention of a community to reproduce itself within its history teaching - under the respective ideological-political auspices. In the context of the GDR, Mary Fulbrook therefore quite rightly points out that

Historical research -like the presentation of its results- [...] always contains a creative element, a piece of imaginative reconstruction and representation. It cannot live without the interpretation of the past for the present. [...] Of course, this cannot be done in a theoretical vacuum: Even the concepts in which we hold the past, with their meanings and evaluations, are part of our contemporary social and political world (Fullbrook, 1998, pp. 419-420).

In this regard, there is equality of aims between the political systems. For a system such as the GDR, different levels of historical politics must be distinguished, which were subject to different degrees of politicisation: publicly perceived contexts were more charged than the academic establishment, which must nevertheless be considered strongly ideologised:

Historiography in the GDR had to take place within the framework of a single, officially state-sanctioned paradigm that was remarkably resistant to the intrusion of empirical evidence (Fullbrook, 1998, p. 424).

A finding whose validity can also be seen in the form of the textbook. In the GDR, these were published exclusively by the state-owned publishing house *Volk und Wissen* and were subject to strict state control (Knopke, 2011).

Spanish historical policy stands -in whatever respect- in the shadow of Franco's dictatorship. The Spanish Civil War (1936-1939) and the beginning of the dictatorship abruptly interrupted reform efforts that had been striven for even before the proclamation of the Second Republic in 1931. In this era dominated «an idealist and regulatory conception of the reality of the history of education» (Viñao, 2014, p. 833), which sketched a «reactionary»⁸ perspective on the «Golden Age» of 16th and

⁸ „Reactionary« in this context is understood according to Mark Lilla: „Reactionaries are not to be equated with conservatives. That is the first difference one must know. Reactionaries are just as radical in their own way as revolutionaries, and like them, historical myth-making has them firmly in its grip. The time-turning expectation of a new social order or a rejuvenated man characterises the revolutionaries, apocalyptic fears of the dawn of a new dark age the

17th century imperial Spain. At the same time, the political interests and political orientation during the diverse phases of the dictatorship (which lasted until at least 1975), was used in order to shed a negative light on specific historical eras, criticizing the secular and liberal tendencies that had been very influential in Spain in the past, especially since the 19th century.

At the same time, it is possible to detect different approaches depending on the decade, especially when addressing from an educational point of view topics such as the Republic, the Civil War or the regime that was established after 1939 (Valls, 2009). From the point of view of the politics of history, the regime understood the narrative surrounding the war from differing perspectives: one of victory at the beginning, but also one of apparent reconciliation after that, aspects that were reflected not only in the media and the propaganda, but also in the way history and the past was addressed at schools and also in the textbooks (Valls, Parra & Fuertes, 2017). In this case, the public legitimation of the *coup d'Etat* was prominent, and research shows that even basic facts about the democratic period, such as the name of the leaders or the main events, were disregarded or not addressed from an educational standpoint until later on, in the 1970s (Álvarez Osés *et al.*, 2000).

After the return to democracy, the focus was on a modernising historiography that was able to publicly address some of the topics and interpretations that were previously provided in a veiled manner, or that were simply not permitted (Viñao, 2014). In fact, some of the most prominent scholars had to work from the exile, and were able to publish during the 1960s and 1970s, but some of the interpretations challenging the public discourse were not introduced until much later. Despite all this, recent studies indicate that historical contents highlighted in the Spanish curriculum have not changed that much, and that many of the key elements included still focus on emphasizing the golden age of the nation (Moreno & Alvé, 2020), while at the same time avoid addressing controversial issues or interpretations about the past (Sabido-Codina & Albert Tarragona, 2020). For this reason, the representation of the past and the uses of history that were promoted during the dictatorship remained very influential from an educational standpoint, affecting the way history has been taught until recently (González Delgado, 2015), not only regarding the 20th century, but also eras such as the *Age of Discovery* or the era of imperial Spain or the presence of historical myths, something that will be addressed later on.

reactionaries. [...] The creed of the reactionary is post hoc, propter hoc -everything that comes after is conditioned by the before. His story begins with a happy, well-ordered state in which people know their place and live together in harmony because they submit to tradition and their God. [...] The reactionary spirit is a shipwrecked spirit. Where others see the stream of time flowing as it always has, the reactionary thinks he can recognise the fragments of paradise that swim past him. He is a refugee from history. The revolutionary sees a bright future hidden from others, and this image inspires him. The reactionary thinks himself immune to modern lies, sees the past in all its glory, and an image inspires him too.« (Lilla, 2018, pp. 19-20).

6. POLITICS OF HISTORY AND THE RISE OF THE WEST IN THE CURRENT HISTORY DIDACTIC DISCUSSION

In this context, a current research discussion on history didactics in the German-speaking world can be read under Eurocentric-critical and deconstructivist auspices, which treats «Europe» as a construct and thus as a problem area. A history didactic discussion of the *Rise of the West* intensifies these premises, since the «own», i.e. «European», is placed in a hierarchically superior order to the «foreign» and is thus essentialised:

Finally, the importance of transregional or global perspectives for history didactics also results from the fact that the given «we» narrative promotes an essentialist understanding of «our history» by creating the illusion that it can be understood by itself. For example, one can hardly find a textbook that, when presenting European expansion, discusses the question of why Europe in particular -and not another region of the world -took this development. It seems to suffice that pupils know that Europe has gone this way. In doing so, one accepts that they may unconsciously interpret this development as an expression not only of the «European nature», but perhaps also of European superiority. For it is a characteristic effect of the national-historical container model that it implicitly suggests assumptions of singularity and also superiority, which are often taken far too much for granted to be critically examined (Popp, 2018, p. 18).

The treatment of the *Rise of the West* -especially in textbook presentation- seems to be a desideratum. However, the underlying components are not. Dealing with the phenomenon of «Europe» is a field of work that affects different areas of work: What is understood by «Europe» and what does it include geopolitically and culturally? (Von Borries, 2007). This is a problem that is further exacerbated by its condensation into a «European identity». Influences and interactions with regard to the constitution of a «European» historical culture and historical consciousness are examined from a Eurocentric-critical point of view, which is why a research focus is placed on the area of history and identity formation, dedicated to the historical genesis of so-called othering (Von Borries, 2008), whose essence Carl Schmitt condensed in his famous dictum: «Tell me who your enemy is, and I will tell you who you are».

Schmitt's credo illustrates this core of essence, which is subjected to an elementary critical evaluation on the part of research. At the centre of this is the examination of the phenomenon of «identity» as an expression of individual and collective memory, which is manifested in the form of the «construction of histories, biographies and identities» and is subject to a constant and dynamic process of «reconstruction, reconstruction and sometimes misconstruction» (Von Borries, 2008, p. 119). As a result, «identity» tends towards a narrative structure. Research ascribes to national historiography a hinge function between «Europe» and «identity». Its preferred form is the European master narrative, in which the «own

identity» is formed. A frequently occurring pattern is identified here: pan-European historical events are transformed into nation-state narratives, which then find their way into curricula and schoolbooks (Popp, 2007). Since the «own» can only take on its shape through the «existentially foreign», the construction of the «non-European» takes on a central role in this kind of master narrative, which is why it seems at least worthy of discussion from the perspective of history didactics (Popp, 2007, pp. 212-214). In this context, the development of a necessary theoretical toolkit for the analysis and evaluation of motives and goals of such constructions is called for. The challenge here is to capture a dual basic perspective on this very «Europe», which is expressed both emotionally and factually. This complexity makes a multidisciplinary approach inevitable (Huber, 2018). Furthermore, three central fields of work can be summarised in the outlook on the research field: The breaking up of a narrow national perspective on the topic, the identification of the construct character of a «European» history and, building on this, the deconstruction of these narratives (Schreiber, 2007). However, a blind spot in the research discussion can be identified, which is expressed in the opening quote of this article as «essentialist understanding». By ignoring this, an essentialist fallacy could arise that would suggest assumptions of singularity and superiority, respectively, growing out of a supposed «European being». There is a danger here of implicitly recognising a phenomenon, but ignoring the context that produced it: the «European being» made manifest through its institutions. In the end, doesn't a relativisation of an endogenously justified *Rise of the West* itself represent a «historical myth»?

7. THE HISTORICAL MYTH AS A TOOL FOR ANALYSIS

Due to its definitional fragmentation, which is not least due to the different discipline-specific approaches, a satisfactory meta-definition is basically unfeasible. This also applies to the *historical myth*⁹. Bernhard *et al.* (2019) emphasise the function of the *historical myth*, that «[t]he particular speciality of historical myths is the creation of narrative cohesion within a specific community and the reconnection of the present to a past that infuses it with meaning» (p. 13). Building on this and aiming at «developing learners' capacity to de-construct history» (Bernhard *et al.*, 2019, p. 21), which should critically question historical narratives for their historical-mythical character (this raises the question of the factuality or fictionality of these historical narratives), the authors propose two defining axioms regarding the identification of the *historical myth*: 1. on the basis of the plausibility of the

⁹ With regard to a development as a theory for the study of history, or for the didactics of history, reference is primarily made to the contribution by Roland Bernhard, Susanne Grindel, Felix Hinz and Johannes Meyer-Hamme (2019).

historical narratives and, 2. on the basis of the functions of these narratives in the historical consciousness of society. To put it more precisely, a «historical myth» is thus understood as:

1. A historical narrative familiar to the society in which it circulates, whose 'truth' is more or less acknowledged, yet whose plausibility, on closer inspection, appears problematic.
2. We find ourselves dealing with a myth when the political or aesthetic dimension dominates, or instrumentalises, the cognitive dimension of historical memory to such an extent that the story as narrated fails an examination of its plausibility, its Triftigkeit (Bernhard *et al.*, 2019, pp. 20 & 25).

The first axiom builds on Jörn Rüsen's «cogency-criteria», which act as a gold standard for whether a historical narrative is to be considered «true». This standard is expressed in three dimensions: an empirical one (freedom from contradiction with regard to the sources), a normative one (value- and morality-related approvability) and an aesthetic dimension (coherence of the sense-making process between past and future). From this, the authors derive the following plausibility criteria *ex negativo*:

- a. The assertions it brings forth are in evident contradiction to historical sources or are fictions generated to fill gaps where no sources are available; this withdraws the narrative's foundation. A lack of empirical plausibility impels us to label such a narrative as a myth;
- b. The putative meaning offered by the myth does not make sense, or makes sense no longer. In this way, values and orientations recognised by a society may become myths when the meaning drawn from them, albeit generative of broad consensus in the past, now fails to attract that consensus because of shifts in the frameworks of that society's recognition of legitimate meaning. Thus denied its power to create consensus, the narrative loses its normative plausibility and becomes a historical myth;
- c. Retrospective attachments of meaning to past events lead to their evaluation in terms which we might, for example, deem an over-inflation of their importance; the consequence is uncertain narrative plausibility and therefore the narrative's classification as a historical myth (Bernhard *et al.*, 2019, p. 22).

8. THE RISE OF THE WEST AS A SPATIAL CATEGORY

More exactly, the *Rise of the West* represents the territorial and *institutional* expansion of a space identified as the «West». As explained above, both the terms and the categorisations on which they are based are contested. The refer-

ence to the indissolubility of space and time within space and time seems banal, so the setting of the synchronic parameter in the form of space seems more in need of explanation than the setting of the diachronic axis of time. *Space* as a category is more relatively constituted in its conceptual constitution (Rau, 2013). But express like a mantra emphasising its construct character, space only loses a little of its effectiveness, since it forms a central point of reference for human identity (Oswalt, 2019). As an analytical paradigm, the concept divides into two categorical conceptual understandings: *absolute* space and *relational*, or *relative*, space. As *absolutum*, it stands for a spatial concept that presupposes a homogeneous spatial frame of reference. In opposition to this is a relational, or relative understanding, which is defined «by a system of stock relations of simultaneously existing material objects» (Rau, 2013, p. 61). Whether *absolute* or *relational/relative*, space takes on a personal context of meaning through «a consistent structuring of spatial patterns of reference through their association with meaningful content» (Oswalt, 2019, p. 231):

The power of space is great, and it always has a creative and destructive effect at the same time. It is the basis of the desire of every human community for its own living space, for a place that grants it realisation, realisation and the possibility of life, and that gives it nourishment for body and life (Tillich, referenced in Günzel, 2013, p. 250).

This process takes place in the individual as well as in the surrounding collective. At the beginning of this process is the classification of space, as Émile Durkheim points out:

It [society] is only possible if the individuals and the things that compose them are divided into different groups, i.e. classified [...] This organisation of society naturally communicates itself to the space it occupies. In order to avoid any collision, each individual group needs a certain proportion of space. In other words, the total space must be divided, distinguished and aligned, and all people must be aware of this division and these alignments (Durkheim, referenced in Günzel, 2013, pp. 41-42).

Henri Lefebvre adds to and extends this with the thesis that in reality «social space comprises actions, the actions of both collective and individual subjects, [which] come into being and pass away, which accept and which act» (Rau, 2013, p. 48). A postcolonial fundamental critique strikes at this loophole when it points to the instrumentalised production of spaces. Edward Said exemplified this critique in the spatial dialectic between the «Orient» and the «West» that is *ex negativo* constituted from it, a dialectic that forms the backbone of the border:

A group of people inhabiting a few hectares draw a border around their land and refer to the areas beyond as «the barbarian empire». This widespread practice of representing in the mind a familiar space as «ours» and the unfamiliar outside as «theirs» could be a completely arbitrary geographical demarcation. I speak of «arbitrary» here because the imaginary geography of the «our country/barbarian empire» variety does not even include the view of the barbarians themselves. Rather, it is enough that «we» set the boundaries: In doing so, we construct them as «them», their territory and mentality as different from «ours» (Said, referenced in Günzel, 2013, p. 263).

History didactics must face a certain ambivalence here, which manifests itself in the medium of the map: *Space* as a normative force of the factual on the one hand, and space as a relative construction on the other. It is a field in which the conditionality of space can be practised in terms of its multiperspectivity and controversiality. For the *Rise of the West*, the paradigm of a sectorally structured space lends itself to the consideration of various aspects of space. The linking of these different factual aspects and their narrative foundation takes the form of the historical master narrative, a context that Vadim Oswalt succinctly summarises: «In these spatial narratives, for example, spatial entities of the most diverse sizes (cities, empires, states, supranational organisations, civilisations) become protagonists» (Oswalt, 2019, p. 242). In the present case, this role is played by the West.

9. THE RISE OF THE WEST AND ITS INSTITUTIONAL DIMENSION

Making the *institution* usable as an analytical concept of work is a challenge in that the preliminary decision of the concepts used in the course of «the use of the concepts itself already contains preliminary decisions of perspective, by which the interpretations of social developments are co-determined», in the words of Rehberg (1994, p. 52). This author, revising an absolute «institutionalist» approach of his academic teacher Arnold Gehlen¹⁰, proposes the following definition:

¹⁰ Rehberg considers Gehlen's theory of institutions to be fundamental (a viewpoint that is widely accepted in research (Thies, 2007, p. 115). However, Rehberg recognises in Gehlen an absolutism of the institution in its manifestation as a hierarchical order (Rehberg, 1994, p. 47). As a corrective, Rehberg reverses the initial perspective, which he calls the «perspective of concern»: «If one not only [emphasis by Veigel] starts from the relief [emphasis by the author] provided by the institutions, but puts these in relation to the institutionally generated burdens [emphasis by the author], only then does the possibility of a critical analysis of concrete institutions arise - and not only their apologetics» (Rehberg, 1994, p. 56). Although «institutions» thus still represent a normative force of the factual, in the sense of Émile Durkheim's fundamental interpretation as a «social fact» (Rehberg, 1994, p. 56), neither they nor their constituent elements represent an absolute that can escape a critical perspective. A fact that is relevant precisely because of Eurocentric constrictions in its construction.

Ideally, «institutions» are those «social regulations» in which the principles and claims to validity of an order are symbolically expressed. This form of stabilisation of orientations finds its - highly increasable - expression in the formulation of an institutional guiding idea (more precisely: a complex of such ideas [...] permeated by struggles) as well as associated symbolisation systems [...]. In this way, the assertion of the intrinsic value and the intrinsic dignity of an arrangement of order is increased and enforceable, also due to the suggestion of a «functionality» that is superior to all ad hoc usefulness, including historical probation and supra-individuality (Rehberg, 1994, p. 56).

Institutions are thus «mediating instances of cultural production of meaning, through which stylisations of values and norms are made binding» (Rehberg, 1994, p. 57). Rehberg assumes a «cultural shaping of every social structure» (p. 57). Its expression is the *institution* as a «coagulated spirit» (Max Weber). On the political level, this means «that those units of the overall political structure are to be understood to a special degree as «institutions» in which the creation and maintenance of the culturally formed self-image of a group and, in this sense, a synthesis of ideational and practical orientations. Niall Ferguson identified about six institutions for the European context that he identified as causal for European advancement: Competition, Science, Property Rights, Medicine, Consumer Society, and Work Ethic (Ferguson, 2018, p. 45). In them, the decisive strategic power resource is condensed and developed to its full potential: individual human creativity in terms of problem-solving strategies (Ferguson, 2018, p. 475).

10. THE THEMATISATION OF THE RISE OF THE WEST IN THE EARLY MODERN PERIOD IN SPANISH AND GERMAN TEXTBOOKS

Last of all, if we look at the past *statu quo* with regard to the treatment of the *Rise of the West* for the period of the early modern period under the respective historical-political circumstances in the form of the treatments in Spanish and German textbooks, the lack of this as a topic is hardly surprising after the previous explanations. Rather, it is interesting to see how the constituent elements, historical myth, space and institutions are presented and related to each other¹¹.

In the context of Spanish history books, the category of space provides the thrust of Europe's expansive potential and thus formed the elementary causal background of the Spanish, and thus also European, rise. Especially under the Franco regime, space was the ideological projection surface of an ideology that was

¹¹ This is an exemplary stocktaking of the topic. It is intended as an impetus for in-depth qualitative and quantitative follow-up studies.

subject to an essentialist, distinctive and antagonistic self-image. Due to the front-line situation with an existentially hostile Islamic force in the Mediterranean and on Europe's eastern border, mercantile self-assertion demanded reaching out to the West¹². Later history books also identified the desire to establish and dominate maritime trade routes after the fall of Constantinople in 1453 as a causal motive of global European expansion, which has been presented as a key motive on many occasions¹³. Unique to the Francoist era, however, is the self-evident mythologisation of the Spanish role in the course of this expansion: according to this, other decisive factors were the power and radiance of the global mission of the Roman Catholic Gospel and a heroic manliness essential to the Spaniards («el espíritu aventurero propio del momento histórico»)¹⁴. In Spanish school historiography, the innovations achieved primarily in the fields of navigation, cartography and nautical science represent a narrative continuum across time and systems. However, it is only in this context that later textbook editions highlight the role of capitalism, as the «época del capitalismo inicial»¹⁵. What also remains unifying is the location within the emerging early modern Spanish empire in the interplay with a progressive European-Western penetration of the world.

It is important to note that previous research had found that, in Spain, textbooks still tend to focus on this period nearly exclusively from the point of view of the key historical events that took place during the imperial era, while at the same time disregarding additional perspectives (Moreno & Martínez-Llorca, 2020). This was found to be in line with the fact that textbooks still lack an emphasis on historical thinking competences (Gómez Carrasco, 2014; Sáiz Serrano, 2014), which might lead them to instead focus on factual elements, ignoring potential work of aspects such as historical perspective or historical agency, while at the same time adopting a mainly national approach (Gómez Carrasco & Molina Puche, 2017).

From an *institutional* perspective, in the GDR -for reasons of historical policy- a focus was placed on the formation of early capitalism, which was identified as an essential factor in the early modern voyages of discovery¹⁶. The European seizures were understood both in their process and in their consequences as a colonial process, which manifested itself within the economic system and has been preserved until the present day. Global-historical perspectives took a back seat to other fo-

¹² This is something that was, for instance reflected in the textbook *Historia Universal y de España*, published by SM in 1965 for the 4th degree of *Bachillerato Elemental*.

¹³ See, for instance, the textbooks *Ciencias Sociales 7º EGB*, published by Anaya in 1974, *Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2º Ciclo*, published by Anaya in 1999, and *Historia 2º ESO*, published by Santilla in 2016.

¹⁴ See *Historia Universal y de España*, published by SM in 1965, p. 168.

¹⁵ See, for example, *Bóveda Ciencias Sociales 7º EGB*, published by Anaya in 1983.

¹⁶ See textbook *Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7*, published in 1976, p. 12f.

cal points –above all an historical-materialistic interpretation of the Reformation¹⁷. With the removal of historical materialism, this finding can also be observed in West and all-German contexts up to recent times¹⁸.

In the early modern period, a global dimension still culminates in the treatment of the Spanish *conquista* and the Portuguese advance into the Asian maritime space. Within the category of space in relation to Western expansion, the point of departure, or rather the turning point, is located, analogously to the traditional Spanish narrative, in the fall of Constantinople to the Ottomans in 1453, which at the same time marked the end of the previous Oriental trade. Parallel to this, a linear narrative thread of space and institution is linked in the form of the humanist-influenced Renaissance, which leads the Occident out of its autumn of the Middle Ages into a new era.

This process, the spatial and the development of institutions (or their achievements, i.e. innovations) coagulate in a prototypical way in Columbus' voyage of exploration. In this context, the myth of Columbus and the narrative of the «white gods»¹⁹ and their conquest of Meso and South America represent the most powerful historical myth that still persists²⁰. Europe's subsequent claim to total dominion manifested itself in the so-called Treaty of Tordesillas in 1529. There was a tendency for the subject complex to be placed in a colonial context, as a supplement to a contemporary idea of empire. Furthermore, interpretations can be discerned that embed these developments in an early globalisation process, for example through the teaching of the mutual intercontinental spread of respective farm animals and plants. The development of «early capitalism» and its instruments is emphasised as a fundamental catalyst of subsequent developments, but the perspective here remains mostly on the European context. The humanist renaissance, the search for alternative geographical areas of expansion and the corresponding scientific and technological innovation form the triad of Western ascent.

Older textbooks also display stronger evaluative tendencies in the form of the juxtaposition of «cultural differences», as well as a stronger historicisation within this evaluation (in some textbook publications also strongly mixed with a «question

¹⁷ In later editions, this perspective is further strengthened. See, for example the textbook *Geschichte 7. Lehrbuch für Klasse 7* published in 1989.

¹⁸ However, recent editions of history textbooks and curricula have tended to re-emphasise global-historical themes and perspectives across the Länder.

¹⁹ See the textbook *bsv Geschichte 2. Vom frühen Mittelalter bis zum Westfälischen Frieden (bsv Geschichte in vier Bänden. Band 2 für die 8. Jahrgangsstufe der Gymnasien)*, published in 1983, p. 153

²⁰ Here we would like to expressly refer to the standard work on this subject in Bernhard (2013).

of guilt»)²¹. Current textbooks (such as *Geschichte und Geschehen 7*, published in 2019) attempt to take up the phenomenon through thematic longitudinal sections and *spatial* cross-sections (especially with Greater China) without explicitly naming it: *spatial* (the Atlantic as the «European sea» and the struggle with the Ottoman Empire in the Mediterranean), and *institutional* (the knowledge revolution of the Renaissance and its innovations brought about in the course of this) factors are worked out in a conditional manner. The treatment of globalisation is thematised as an earth-spanning network of Europeanisation. Other regions are recognised in their development and participation in this process, but always in the European context of a «Europeanisation of the Earth».

11. FINAL WORDS: THE RISE OF THE WEST AS A FRAMEWORK

After addressing previous debates and focusing on Germany and Spain in particular, it is possible to conclude that directing the attention to *The Rise of the West* as a topic of research could be of use, both from a theoretical and from a practical approach. In this sense, and while these two nations have been used as examples, it would be interesting to further explore the way this theme has influenced historiography and history education in other European nations, as well as to identify potential contrasts and similarities. In any case, in these specific cases, the impact of the particular ideosyncracies of Germany and Spain, as well as their particular political structures, and how they have changed over time seem to have influenced debates, perceptions and representations. Future research lines might address some of these ideas and explore them further taking into account particular differences in each era.

The contents dealt with in this paper remain woodcut-like in terms of their depth and sharpness, but an elementary strength of the *Rise of the West* as a framework of analysis emerges: the bundling and ordering of different historical subject areas, as well as the critical reflection on the constitution of this framework of analysis and its preconditions preceding the academic space. At this point, the central point of criticism, in the form of a too high degree of complexity with regard to the age of the learners, can also be raised. However, it can be argued here that students can learn to recognise the reciprocal dialectics between the categories and space and institutions on the basis of one phenomenon and to transfer them structurally to other phenomena, especially with regard to the respective conditions of the rise and fall of specific large spaces.

Previous case studies in textbook presentations -whether in Germany or Spain- are often limited to very linear descriptions of symptoms and refrain from

²¹ See, for example, the textbooks *Fragen an die Geschichte 2. Die europäische Christenheit* from 1993 and *Fragen an die Geschichte 2. Die europäische Christenheit* from 1979.

contextualising underlying facts and conditions. It is precisely this knowledge of structural patterns that prevents an essentialist fallacy on the part of the learners, who assume too sweepingly a European exceptionalism. This is where the role of the historical myth comes into play, which also conveys to the learners that, firstly, every pattern of interpretation already carries a certain narrowing of perspective in its selection, and secondly, that this selection is shaped by political and social presuppositions in the form of a respective historical policy. These historical-political evaluations, for their part, are often characterised by a moral judgement of a respective epoch and its protagonists. In this context, Binet puts the following slogan into the mouth of Michel de Montaigne in his story, which can also serve as a memento for a positioning with regard to the Rise of the West: «[W]e are all descendants of victors and vanquished» (Binet 2020, p. 367).

12. REFERENCES

- Álvarez Osés, J. A., Cal Freire, I., Haro Sabater, J., & González Muñoz, M.^ª C. (2000). *La guerra que aprendieron los españoles. República y guerra civil en los textos de bachillerato (1938-1983)*. Los libros de la Catarata.
- Baumgärtner, U. (2007). *Transformationen des Unterrichtsfaches Geschichte. Staatliche Geschichtspolitik und Geschichtsunterricht in Bayern im 20. Jahrhundert (Schriften zur Geschichtsdidaktik; Vol. 21)*. Schulz-Kirchner Verlag.
- Bernhard, R. (2013) *Geschichtsmychen über Hispanoamerika. Entdeckung, Eroberung und Kolonisierung in deutschen und österreichischen Schulbüchern des 21. Jahrhunderts*. V&R Unipress. <https://doi.org/10.14220/9783737002042>
- Bernhard, R., Grindel, S., Hinz, F., & Meyer-Hamme, J. (2019). Historical myth: a definition from the perspective of history education research. In R. Bernhard, S. Grindel, F. Hinz & C. Kühberger (eds.). *Myths in German-language Textbooks: Their Influence on Historical Accounts from the Battle of Marathon to the Élysée Treat (Eckert. Dossiers. Georg Eckert Institute for International Textbook Research; vol. 4)* (pp. 12-34).
- Binet, L. (2020). *Eroberung [Civilisations]*. Rowohlt.
- Bruckner, P. (1986). *The Tears of the White Man: Compassion as Contempt*. The Free Press.

- Conrad, S. (2013). *Globalgeschichte. Eine Einführung*. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406645747>
- Conrad, S. & Randeria, S. (2013). Einleitung: Geteilte Geschichten – Europa in einer postkolonialen Welt. In S. Conrad et al. (ed.), *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften* (2nd ed., pp. 32-72). Campus.
- Davies, N. (1997). *Europe. A History*. Pimlico.
- Evans, R. (1999). *Fakten und Fiktionen. Über die Grundlagen historischer Erkenntnis [In Defence of History]*. Campus.
- Ferguson, N. (2018). *Der Westen und der Rest der Welt. Die Geschichte vom Wettstreit der Kulturen [Civilization. The West and the Rest]*. List.
- Fulbrook, M. (1998). DDR-Geschichtswissenschaft und Geschichtspolitik. In G. G. Iggers et al. (ed.), *Die DDR-Geschichtswissenschaft als Forschungsproblem (Historische Zeitschrift. Beihefte -Neue Folge-; Vol. 27)*, (pp. 419-429). De Gruyter Oldenbourg.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2o de la ESO. *ENSAYOS, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 131-158. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.498>
- Gómez Carrasco, C.J., & Molina Puche, S. (2017). Narrativas nacionales y pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Secundaria de España y Francia. Análisis a partir del tratamiento de los contenidos de la Edad Moderna. *Vínculos de Historia*, 6(6), pp. 206-229. <https://doi.org/10.18239/vdh.v0i6.276>
- 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. <https://doi.org/10.14516/ete.2015.002.001.009>
- Gourou, P. (1989). Geschichte und Geographie. In F. Braudel & P. Gourou (ed.), *Europa. Bausteine seiner Geschichte* (pp. 99-121). Fischer.
- Gunder Frank, A. (1998). *ReOrient: Global economy in the Asian Age*. University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520921313>

- Günzel, S. (2013). *Texte zur Theorie des Raums (RUB; 18953)*. Reclam.
- Huber, C. (2018). Die Geschichte der Gegenwart Europas. Didaktisch-methodische Überlegungen. *Praxis Geschichte*, 3, pp. 10-11.
- Kramper, P. (2009). Warum Europa? Konturen einer globalgeschichtlichen Forschungskontroverse. *NPL*, 54, pp. 9-46. https://doi.org/10.3726/91480_9
- Knopke, L. (2011). *Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED*. VS Research. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93371-9>
- Lilla, M. (2018). *Der Glanz der Vergangenheit. Über den Geist der Reaktion [The Shipwrecked Mind. On Political Reaction]*. Neue Zürcher Zeitung.
- Mishra, P. (2017, November 10). *How colonial violence came home: the ugly truth of the first world war*. The Guardian. <https://www.theguardian.com>
- Mishra, P. (2018). *Aus den Ruinen des Empires. Die Revolte gegen den Westen und der Wieder aufstieg Asiens [From the Ruins of Empire: The Revolt Against the West and the Remaking of Asia]*. Fischer.
- Moreno-Vera, J. R. & Alvé, F. (2020). Concepts for Historical and geographical Thinking in Sweden's and Spain's Primary Education curricula. *Humanities & Social Sciences Communications*, 7(7), pp. 1-10. <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00601-z>
- Moreno-Vera, J. R. & Martínez-Llorca, F. J. (2020). La narrativa del colonizador: la America Precolombina, un contenido 'invisible' en los libros de texto españoles. *Izquierdas*, 49, pp. 341-351. <https://doi.org/10.4067/S0718-50492020000100220>
- Morris, I. (2012). *Wer regiert die Welt? Warum Zivilisationen herrschen oder beherrscht werden*. Campus.
- Osterhammel, J. (2020). Rev. J. C. Sharman, Empires of the Weak. The Real Story of European Expansion and the Creation of the New World Order. *Neue Politische Literatur*, 65, 302-304. <https://doi.org/10.1007/s42520-020-00215-4>
- Oswalt, V. (2019). *Karten als Quelle und Darstellung. Historische Karten und Geschichtskarten im Unterricht (Forum historisches Lernen*. Wochenschau.

- Popp, S. (2007). Europaweit gemeinsame Bilder? Anmerkungen zu europaweiten Präferenzen im Bildinventar aktueller Schulbüche. In B. Schönemann & H. Voit, *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven* (Schriften zur Geschichtsdidaktik; Vol. 22) (pp. 210-234). Schulz-Kirchner Verlag.
- Popp, S. (2018). Zugriffsmöglichkeiten globalgeschichtlicher Perspektiven. In *Globalgeschichtliche Perspektiven und Globales Lernen im Geschichtsunterricht. Konzeptionelle Überlegungen zur Unterrichtsmaterialienreihe „Wissen um globale Verflechtungen“* (Wissen um globale Verflechtungen) (pp. 15-18). Center for InterAmerican Studies.
- Rau, S. (2013). Räume. Konzepte, Wahrnehmungen, Nutzungen (Historische Einführungen; vol. 14). Campus.
- Rehberg, K. (1994). Institutionen als symbolische Ordnungen. Leitfragen und Grundkategorien zur Theorie und Analyse institutioneller Mechanismen. In *Die Eigenart der Institutionen. Zum Profil politischer Institutionentheorie* (pp. 47-84). Nomos.
- Reinhard, W. (2008). *Kleine Geschichte des Kolonialismus*. Kröner Verlag.
- Reinhard, W. (2016). *Die Unterwerfung der Welt. Globalgeschichte der europäischen Expansion 1415-2015*. C. H. Beck. <https://doi.org/10.17104/9783406687198>
- Sabido-Codina, J. & Albert Tarragona, J. M. (2020). Simultaneidad histórica y tratamiento didáctico del Holocausto. *Cuestiones Pedagógicas*, 29(1), pp. 37-48. <https://doi.org/10.12795/CP.2020.i29.03>
- Sáiz Serrano, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en Secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *ensayos, Revista de La Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 83-100. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v29i1.503>
- Schmid, H. (2009). Vom publizistischen Kampfbegriff zum Forschungskonzept. Zur Historisierung der Kategorie „Geschichtspolitik“. In H. Schmid (ed.), *Geschichtspolitik und kollektives Gedächtnis. Erinnerungskulturen in Theorie und Praxis* (Formen der Erinnerung, vol. 41) (pp. 53-75). V&R Unipress.
- Schreiber, W. (2007). Einführung. In B. Schönemann & H. Voit, *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven* (Schriften zur Geschichtsdidaktik; Vol. 22), (pp. 261-263). Schulz-Kirchner Verlag.

- Thies, C. (2007). *Arnold Gehlen zur Einführung*. Junius.
- Valls, R. (2009). *Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*. PUV.
- Vallas, R., Parra, D., & Fuertes, C. (2017). Los temas históricos conflictivos y su abordaje escolar: un ejemplo español. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 25, pp. 8-21. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6917>
- Viñao, A. (2014). From dictatorship to democracy: history of education in Spain. *Paedagogica Historica*, 50(6), pp. 830-843. <https://doi.org/10.1080/00309230.2014.948006>
- Von Borries, B. (2007). Europa als geschichtsdidaktische Herausforderung. In B. Schöemann & H. Voit, *Europa in historisch-didaktischen Perspektiven (Schriften zur Geschichtsdidaktik; Vol. 22)* (pp. 21-44). Schulz-Kirchner Verlag.
- Von Borries, B. (2008). *Historisch Denken Lernen – Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe (Studien zur Bildungsforschung; vol. 21)*. Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkk47b>
- Weidner, S. (2018). *Jenseits des Westens. Für ein neues kosmopolitisches Denken*. Hanser.
- Wolfrum, E. (1999). *Geschichtspolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Der Weg zur bundesrepublikanischen Erinnerung 1948-1990*. WBG.

13. TEXTBOOKS THAT WERE CONSULTED

German textbooks: Geschichte. Lehrbuch für Klasse 7, published in 1976; *Fragen an die Geschichte 2. Die europäische Christenheit*, published in 1981; *bsv Geschichte 2. Vom frühen Mittelalter bis zum Westfälischen Frieden (bsv Geschichte in vier Bänden. Band 2 für die 8. Jahrgangsstufe der Gymnasien)*, published in 1983; *Geschichte 7. Lehrbuch für Klasse 7*, published in 1989; *Geschichte kennen und verstehen 7*, published in 2001; *Geschichte und Geschehen 7*, published in 2004; *Horizonte 7. Geschichte Gymnasium Bayern*, published in 2005; *Das waren Zeiten 2. Mittelalter – Renaissance – Absolutismus*, published in 2005; *Forum Geschichte. Ausgabe Bayern. Band 2: Vom Mittelalter bis zum Absolutismus*, published in 2005; & *Geschichte und Geschehen 7*, published in 2019.

Spanish textbooks: Historia Universal y de España, published by SM in 1965; *Ciencias Sociales 7º EGB*, published by Anaya in 1974; *Bóveda Ciencias Sociales 7º EGB* published by Anaya in 1983; *Ciencias Sociales, Geografía e Historia 2º Ciclo*, published by Anaya in 1999; & *Historia 2º ESO*, published by Santilla in 2016.



¿QUÉ HUBIERA PASADO SI...? ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y REFLEXIÓN CONTRAFÁCTICA EN LOS CURRÍCULOS NORUEGOS DEL SIGLO XXI

What if...? History Education and Counterfactual Thinking in the 21th Century Norwegian Curricula

Julián Pelegrín Campo

jpelegri@unizar.es

Universidad de Zaragoza. España

Fecha de recepción: 01/04/2021

Fecha de aceptación: 26/05/2021

Resumen: El presente trabajo se propone mostrar un panorama actualizado de la enseñanza de la historia en Noruega durante la transición entre el currículo implantado en 2006 y la nueva reforma de 2020 y analizar en particular las consecuencias del reconocimiento oficial otorgado a la utilidad didáctica de la reflexión contrafáctica en el aula como resultado de su incorporación desde 2006 entre los objetivos competenciales de las enseñanzas de la materia de historia en el sistema educativo de este país tanto durante la enseñanza obligatoria como durante la educación secundaria superior.

Palabras clave: Noruega; currículo de historia; enseñanza de la historia; historia contrafáctica.

Abstract: This paper aims to show the current state of history teaching in Norway during the transition between the curriculum implemented in 2006 and the new 2020 educational reform, and to analyze specifically the results of the official recognition granted to the didactic utility of counterfactual reflection in the classroom as a result of its incorporation since 2006 among the competence objectives of the teaching history in the educational system of this country both during compulsory education and in upper secondary education.

Keywords: Norway; history curriculum; history instruction; counterfactual history.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Pelegrín Campo, J. (2021). ¿Qué hubiera pasado si...? Enseñanza de la historia y reflexión contrafáctica en los currículos noruegos del siglo XXI. *El Futuro del Pasado*, 12, 185-243. <https://doi.org/10.14201/fdp202112185243>.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. El sistema educativo noruego en la actualidad: una etapa de transición. 3. La historia en el sistema educativo noruego: asignaturas, competencias y contenidos. 4. La reflexión contrafáctica como herramienta didáctica en el aula de historia. 5. La historia contrafáctica en el currículo noruego. 6. La reflexión contrafáctica en los libros de texto noruegos de ciencias sociales y de historia. 7. Conclusión. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El principio básico del sistema educativo noruego se resume en la fórmula genérica «Educación para todos». Pero si descendemos a la realidad concreta del aula, enseguida se hace necesario plantear la cuestión del papel que debe desempeñar la enseñanza de la historia a comienzos del siglo XXI y, directamente asociada con ella, la de definir qué historia debe ser enseñada en una sociedad multicultural enfrentada a una serie de retos en el presente para los que no siempre es fácil encontrar solución mirando hacia el pasado. En un momento de transición, la nueva reforma del sistema educativo noruego se propone en la actualidad dotar al alumnado de las herramientas necesarias para afrontar esos desafíos, un objetivo para cuya consecución cabe preguntarse cuál será el protagonismo otorgado a la enseñanza de la historia.

2. EL SISTEMA EDUCATIVO NORUEGO EN LA ACTUALIDAD: UNA ETAPA DE TRANSICIÓN

Dentro del sistema educativo noruego se suceden varias etapas. La más temprana, el denominado «jardín de infancia» (*Barnehage*) no tiene carácter obligatorio y se ofrece para edades de entre 0 a 5 años. Desde 1997 la enseñanza obligatoria (*Grunnskole*) comienza el año en que el alumno cumple los seis años de edad y se extiende a lo largo de diez cursos, de los cuales los siete primeros conforman el ciclo correspondiente a la educación primaria (*Barnetrinnet*) y los tres restantes el de la educación secundaria básica (*Ungdomstrinnet*). Le sigue la educación secundaria superior (*Videregående opplæring*), etapa no obligatoria que incluye por una parte los programas educativos de preparación de estudios que dan acceso a la enseñanza universitaria (*Studieforberedende utdanningsprogram*) y por otra el correspondiente a la formación profesional (*Yrkesfaglige utdanningsprogram*): las dos fórmulas se hallan integradas por tres cursos conocidos comúnmente como Vg1, Vg2 y Vg3, los cuales pueden ampliarse en uno más en el caso de la formación profesional como consecuencia de la combinación de este tipo de enseñanzas con la realización de prácticas en empresas¹.

¹ Vid. una aproximación básica al sistema educativo noruego en la página correspondiente de la Red europea de información en educación Eurydice (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en); estadísticas sobre la educación en Noruega con datos actualizados a comienzos del curso 2020/2021 en *Statistisk Norway* (<https://www.ssb.no/en/utdanning>); y un glosario de la terminología educativa noruega con sus equivalencias en lengua

Los municipios gestionan los centros de enseñanza preescolar y los de enseñanza obligatoria, mientras que los condados o provincias hacen lo propio con los de educación secundaria superior y el Kunnskapsdepartementet (Ministerio de Educación e Investigación) con las universidades y escuelas superiores. La enseñanza pública predomina, con mucho, sobre la privada y toda ella es gratuita con la excepción de la etapa preescolar, en la que los progenitores abonan una tasa en función de sus ingresos económicos y de acuerdo con la reglamentación municipal.

En el momento de escribir estas líneas el sistema educativo noruego se halla inmerso en pleno proceso de transición. Los nuevos planes de estudios de educación primaria y de educación secundaria diseñados en el marco de la reforma curricular denominada *Kunnskapsløftet 2020* («Promoción del conocimiento 2020») se están implementando progresivamente a lo largo de un período de tres años, de manera que desde el inicio del año escolar 2020/2021 ya se aplican en los cursos que alcanzan desde 1.º a 9.º en el caso de la enseñanza obligatoria y en Vg1 en el de la educación secundaria superior, mientras que los cursos 10.º y Vg2 se incorporarán en 2021/22 y finalmente Vg3 lo hará en 2022/2023². En consecuencia, durante este período las diferentes etapas educativas contemplan la coexistencia de los nuevos planes con los planes anteriores, vigentes desde la instauración de la reforma *Kunnskapsløftet 2006*.

Tras la publicación de algunos resultados del informe PISA escasamente satisfactorios en el caso noruego, la reforma *Kunnskapsløftet 2006* introdujo una perspectiva general que contemplaba de un modo unitario los trece años sumados entre la enseñanza obligatoria y la educación secundaria superior y desde la cual se propuso como objetivo fundamental adaptar el sistema educativo a las necesidades del alumnado para que este último fuese capaz de desarrollar las competencias necesarias que le permitieran participar activamente en la sociedad. Para ello integró las destrezas básicas –referidas a lectura, escritura, expresión oral, cálculo matemático y uso de las tecnologías digitales– en los objetivos competenciales (*kompetansemål*) de todas las asignaturas, los cuales dictan lo que el alumnado debe ser capaz de hacer en relación con cada una de ellas –durante la educación obligatoria al final de los cursos 4.º, 7.º y 10.º y durante la secundaria superior al final de cada uno de sus tres cursos– y se concretan en última instancia en la impartición de los contenidos asociados a las diferentes materias. Paralelamente, la reforma introdujo una estructura educativa más descentralizada, y no solo porque con ella quedase esta-

inglesa en el *Ordbok - for begreper i grunnsopplæringen, norsk-engelsk/engelsk-norsk* (<https://www.udir.no/verktoy/ordbok/>).

² Sobre el proceso de transición entre uno y otro currículo, *vid.* en la página web de la Utdanningsdirektoratet (Dirección General de Educación y Formación) dedicada a los planes de estudios la sección *Innføring av nye læreplaner* («Introducción de nuevos currículos»): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/> (información actualizada a 21 de febrero de 2021).

blecido un currículo independiente para la población indígena sami que garantizaba la enseñanza de su lengua y de su cultura en los niveles de educación primaria y educación secundaria, sino sobre todo porque en general se concedieron mayores competencias y responsabilidades a los centros escolares y a las autoridades locales de las que aquéllos dependen, de manera que, a pesar de ser la Utdanningsdirektoratet (Dirección General de Educación y Formación) el organismo oficial encargado desde 2004 de desarrollar el currículo y, por ello, de fijar las competencias que el alumnado debe alcanzar, sin embargo son dichas entidades locales las que, en el marco definido por aquél, han disfrutado de una amplia autonomía para decidir tanto los contenidos específicos de las asignaturas como la metodología y los materiales didácticos utilizados para impartirlos (Eurydice, 2008, p. 19; 2010, p. 31).

Tomando como base el informe presentado por el Ministerio ante el Parlamento en abril de 2016 con el objetivo de renovar los planes de estudios de todas las asignaturas y así ofrecer al alumnado un aprendizaje más adecuado, la reforma *Kunnskapsløftet 2020* se propone profundizar en esa misma línea³. Los nuevos planes tampoco incluyen listas de actividades que el alumnado deba realizar ni descripciones detalladas de los conocimientos que deba asimilar, sino que continúan centrándose en describir las competencias que ese alumnado debe adquirir en cada una de las asignaturas, esto es, la combinación de conocimientos y destrezas que en adelante pueda utilizar en los diferentes escenarios que encontrará tanto en la sociedad de la que forma parte como en el contexto laboral en el que profesionalmente se va a desenvolver⁴. Por ello, ya desde la finalización del 2.º curso de la educación obligatoria los objetivos competenciales persiguen la implicación del alumnado en la tarea de encontrar contenidos, metodologías, recursos, escenarios, actividades y herramientas de evaluación que contribuyan a su aprendizaje. Pero, por encima de todo y en el marco diseñado precisamente por esa vinculación fundamental que se establece entre la educación por una parte y la realidad social y laboral por otra, la reforma de 2020 apunta la necesidad de abordar los desafíos clave de nuestro tiempo mediante la introducción de tres temas interdisciplinares en función de los cuales se articulan los nuevos planes de estudios: «salud pública y destrezas para la vida» (*folkehelse og livsmestring*) dotará al alumnado de una

³ Vid. el informe del Ministerio *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* («Asignaturas – Especialización – Comprensión. Renovación de Promoción del conocimiento»): <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>. Sobre los principios fundamentales que animan la nueva reforma, vid. en la página web de la Utdanningsdirektoratet dedicada a los planes de estudios la sección *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* («Parte general: valores y principios para la educación básica»): <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>.

⁴ Vid. al respecto en la página web de la Utdanningsdirektoratet dedicada a los planes de estudios la sección *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* («¿Cómo aplicar los nuevos currículos?»): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>.

competencia que promueva en él una plena salud mental y física y que le brinde oportunidades para tomar decisiones responsables; «democracia y ciudadanía» (*demokrati og medborgerskap*) le permitirá conocer las condiciones previas, los valores y las reglas de la democracia, así como participar en los procesos democráticos; y «desarrollo sostenible» (*bærekraftig utvikling*) le concienciará de la necesidad de proteger la vida en nuestro planeta y de atender las necesidades de los seres humanos en la actualidad sin que ello implique destruir la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades. El tratamiento de estos temas en sus diferentes aspectos resulta prioritario en todas las asignaturas del plan de estudios por cuanto contribuirá a que el alumnado identifique y comprenda las conexiones existentes tanto dentro de una misma materia como entre materias diversas que, de este modo, se revelan como complementarias entre sí⁵. Y una de ellas es precisamente la historia.

3. LA HISTORIA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NORUEGO: ASIGNATURAS, COMPETENCIAS Y CONTENIDOS

Aunque en Noruega la enseñanza durante el *Barnehage* se centra fundamentalmente en el cuidado de los más pequeños y en su desarrollo a través del juego, desde la introducción del currículo correspondiente en 2017 también cuenta entre sus objetivos la promoción del aprendizaje y de la educación como base para un desarrollo integral. Y dentro del área temática «Entorno local y sociedad» (*Nærmiljø og samfunn*) el currículo insiste en la importancia de que el alumnado de hasta seis años se familiarice a nivel local con la historia, las tradiciones y las instituciones sociales para así poder identificarse como miembros de su comunidad y comprender que la sociedad cambia y que ellos forman parte de un contexto histórico con un pasado, un presente y un futuro⁶. De ahí las actividades desarrolladas en estas aulas ya con anterioridad en relación con la historia y con el patrimonio mediante el recurso a narraciones –de los docentes y de los familiares, pero también del propio alumnado– y a experiencias directas –a través de salidas escolares, manipulación de objetos, dramatizaciones, encuentros con personas mayores, degustación de la gastronomía tradicional, etc.– que permiten al alumnado aprender hechos históricos y adquirir un sentido básico de la cronología relativa mediante sucesiones destinadas a ubicar en el tiempo lo que se sitúa antes y lo que se sitúa después (Skjæveland, 2016 y 2017).

⁵ Vid. al respecto en la página web de la Utdanningsdirektoratet dedicada a los planes de estudios la sección *Hva er tverrfaglige temaer?* («¿Qué son los temas interdisciplinares?»): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>.

⁶ Vid. al respecto en la página web de la Utdanningsdirektoratet dedicada a la enseñanza en la etapa del *Barnehage* la sección *Nærmiljø og samfunn* («Entorno local y sociedad»): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/fagomrader/narmiljo-samfunn/>.

Por lo que se refiere a los niveles educativos que siguen a esta etapa, en un contexto caracterizado de manera transitoria por la coexistencia de los currículos de 2006 y de 2020 la estructura de la enseñanza de la historia muestra una clara continuidad en la medida en que con la introducción de los nuevos planes de estudios esta materia por una parte se mantiene integrada durante la enseñanza obligatoria en una misma asignatura junto a la geografía y una combinación de sociología y ciencias políticas bajo la denominación conjunta *Samfunnsfag* («Estudios sociales») como lo lleva haciendo desde 1974, mientras que por otra permanece individualizada durante la educación secundaria superior como *Historie* en tanto que asignatura independiente –respecto de las de Geografía (*Geografi*) y Estudios sociales (*Samfunnsfag*)⁷–, obligatoria y común a todas las especialidades impartidas en esta etapa. En ese sentido la estructura del plan de estudios no se ha visto afectada por la reforma aun cuando durante el presente año escolar 2020/2021 los nuevos planes ya se aplican en los cursos 1.º al 9.º de la enseñanza obligatoria, pero todavía no en el 10.º, mientras que en la secundaria superior la materia de historia continúa ausente del primer curso (Vg1, ya integrado en la reforma) y sigue siendo impartida en los otros dos (Vg2 y Vg3), si bien en estos últimos, como ya se ha apuntado, conforme al plan de estudios de 2006 hasta 2021/22 y 2022/2023 respectivamente⁸. En cuanto a la dotación horaria de estas materias –y siempre por detrás de las matemáticas, la lengua noruega y la lengua inglesa, consideradas prioritarias desde la reforma de 2006–, los nuevos planes de estudios adjudican un total de 634 horas a la asignatura de *Samfunnsfag* durante la enseñanza obligatoria, 385 de las cuales son impartidas durante la etapa correspondiente a la educación primaria (cursos 1.º - 7.º) y las 249 restantes durante la secundaria básica (cursos 8.º - 10.º)⁹, mientras que durante la educación secundaria superior y en tanto que asignatura común a todos los programas educativos de preparación de

⁷ Sobre la presencia de estas otras materias en los nuevos planes de estudios, *vid.* Sætre (2021) y Solhaug, Borge y Grut (2020) respectivamente.

⁸ Sobre las fases del proceso de sustitución de los planes de estudios de 2006 por los de 2020 en la asignatura *Samfunnsfag* durante la enseñanza obligatoria, *vid.* <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/gyldighet-og-innfoering>; en la asignatura *Historie* durante la secundaria superior, *vid.* <https://www.udir.no/lk20/his01-03/gyldighet-og-innfoering>.

⁹ *Vid.* al respecto en la página web de la Utdanningsdirektoratet el apartado dedicado a la educación obligatoria dentro de la sección *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020* («Distribución temática y horaria y estructura de la oferta para la Promoción del Conocimiento Udir-1-2020»): <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/udir-1-2020/vedlegg-1/2.-grunnskolen/>. Por otra parte, las autoridades locales que gestionan estas enseñanzas tienen la potestad de reasignar hasta el 5 % de las horas de una asignatura a otra o a otras, pero siempre dentro de un mismo ciclo, esto es, entre los cursos que alcanzan desde 1.º a 4.º, desde 5.º a 7.º y desde 8.º a 10.º.

estudios que dan acceso a la enseñanza universitaria, *Historie* cuenta con un total de 169 horas, 56 de las cuales son impartidas en Vg2 y 113 en Vg3¹⁰.

La reforma de 2006 se había planteado como objetivo desarrollar la comprensión histórica en el alumnado ya no a través de la tradicional adquisición de conocimientos, sino mediante el desarrollo de una capacidad de reflexión que, gracias al recurso a fuentes y metodologías históricas y a la adopción de diferentes perspectivas, fomentase en aquél la conciencia histórica y el pensamiento crítico y le permitiese «saber cómo» para, de este modo, ser capaz de «saber qué», de acuerdo con el modelo educativo anglosajón (Skram, 2011; Lund, 2012; Johanson, 2015)¹¹. Este planteamiento continúa inspirando la reforma de 2020, en la que los aspectos metodológicos de la disciplina adquieren mayor preeminencia todavía sobre el conocimiento de los hechos históricos¹². Los nuevos planes de estudios persiguen que el alumnado desarrolle la conciencia histórica e identifique conexiones con el pasado contemplándolo desde diferentes perspectivas y explorándolo mediante un tratamiento crítico de las fuentes que nos informan sobre él para, de este modo, ser conscientes de que ellos mismos son resultado de la historia y, a la vez, generadores de la historia y, en consecuencia, reconocer la relevancia del pasado para el presente y para el futuro¹³. Precisamente en este último punto reside la asociación fundamental entre la materia de historia y los tres temas interdisciplinares ya mencionados que vertebran los nuevos planes de estudios. Durante la enseñanza

¹⁰ Vid. al respecto en la página web de la Utdanningsdirektoratet el apartado dedicado a la educación secundaria superior dentro de la sección *Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2020* («Distribución temática y horaria y estructura de la oferta para la Promoción del Conocimiento Udir-1-2020»): <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2020/vedlegg-1/3vgo/>. La reforma de 2020 ofrece cinco programas de educación para la preparación de estudios (*Studieforberedende utdanningsprogram*): especialización de estudios (*studiespesialisering*), asignaturas deportivas (*idrettsfag*), música, danza y teatro (*musikk, dans og drama*), arte, diseño y arquitectura (*kunst, design og arkitektur*) y medios y comunicación (*medier og kommunikasjon*). Por el contrario, los estudios de formación profesional (*Yrkesfaglige*) no incluyen la asignatura *Historie* en ninguno de sus cursos, pero sí lo hace el curso complementario que, a modo de curso puente, desde ellos da acceso a los estudios universitarios (*Påbygging til generell studiekompetanse*), con 140 horas dentro del plan de estudios general y 113 en el plan correspondiente al currículo sami.

¹¹ En la página web de la Utdanningsdirektoratet pueden ser consultados los planes de estudios fijados por *Kunnskapsløftet 2006* para las asignaturas *Samfunnsfag* (SAF1 03: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>) e *Historie* (HIS1-02: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>).

¹² Vid. al respecto en la página web de la Utdanningsdirektoratet la sección *Hva er nytt i historie?* («¿Qué hay de nuevo en historia?»): <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-historie/>.

¹³ En la página web de la Utdanningsdirektoratet pueden ser consultados los planes de estudios fijados por *Kunnskapsløftet 2020* para las asignaturas *Samfunnsfag* (SAF01 04: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>) e *Historie* (HIS01-03 = <https://www.udir.no/lk20/his01-03>).

obligatoria la asignatura *Samfunnsfag* contempla cómo dicha disciplina se diluye en el marco proporcionado por las ciencias sociales a través de las vinculaciones establecidas entre el tema «salud pública y destrezas para la vida» y la identidad del individuo en el marco de las diferentes comunidades en las que se desenvuelve; entre el tema «democracia y ciudadanía» y la participación en procesos democráticos; y, finalmente, entre el tema «desarrollo sostenible» y las consecuencias de la relación entre naturaleza y sociedad. Pero durante la educación secundaria superior la asignatura *Historie* insiste de manera explícita en propiciar en el alumnado 1) el descubrimiento de la conexión existente entre pasado, presente y futuro y 2) la reflexión crítica acerca de la misma y del papel protagonista que en ella desempeñan tanto el propio alumnado como la sociedad en la que vive en tanto que sujetos pacientes y agentes de la historia («*historieskapt og historieskapende*», lit. «creados por la historia y creadores de historia»), y lo mismo para desarrollar el respeto por los demás y para tomar decisiones de vida responsables en relación con el primero de los temas interdisciplinarios, que para reconocer la diversidad de puntos de vista, prioridades, actitudes y valores en función de los diferentes contextos y asumir su responsabilidad para desempeñarse como ciudadanos activos a propósito del segundo, y finalmente para comprender que las consecuencias de sus propias decisiones modelarán la historia de otros en el futuro y, de este modo, ser conscientes de sus propias oportunidades para contribuir a una sociedad más sostenible en el caso del tercero¹⁴. En suma, y tal como se ha apuntado recientemente, desde la perspectiva de *Kunnskapsløftet 2020* el objetivo de la enseñanza de la historia

es mucho más que transmitir hechos sobre el pasado. Se trata también de educación e identidad, de ciudadanía activa, pensamiento crítico y pensamiento científico, curiosidad, exploración y compromiso, diversidad de perspectivas, valores democráticos y derechos humanos, empatía histórica, preparación para la vida laboral, conciencia ética y resolución de conflictos¹⁵.

¹⁴ Sobre la presencia de los tres temas transversales en la asignatura *Samfunnsfag* durante la enseñanza obligatoria y en la asignatura *Historie* durante la secundaria superior, *vid.* en la página web de la Utdanningsdirektoratet los apartados *Samfunnsfag (SAF01-04) – Tverrfaglege tema* (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/tverrfaglige-temaer>) e *Historie (HIS01-03) – Tverrfaglege tema* (<https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/tverrfaglige-temaer>) respectivamente.

¹⁵ Moum (2020): «Historiefagets mål er langt mer enn å formidle fakta om fortiden. Den handler også om dannelse og identitet, om aktivt medborgerskap, kritisk tenkning og vitenskapelig tenkemåte, nysgjerrighet, utforskning og engasjement, perspektivmangfold, demokratiske verdier og menneskerettigheter, historisk empati, forberedelse til arbeidslivet, etisk bevissthet og konfliktløsning».

Paralelamente, esa conexión entre la materia de historia y los tres temas interdisciplinarios preside los objetivos competenciales recogidos en relación con cada una de las asignaturas del plan de estudios durante la educación obligatoria al final de los cursos 2.º, 4.º, 7.º y 10.º y durante la secundaria superior en los cursos Vg2 y Vg3. Tanto en una etapa como en otra la reforma de 2020 ha reducido notablemente el número de estos objetivos respecto de los definidos por la de 2006, los cuales además ya no se agrupan en áreas principales (*hovudområde*) como se dispuso hace tres lustros¹⁶, sino que figuran recogidos exclusivamente como una simple enumeración precedida de la consabida fórmula «El objetivo de la formación es que el alumno sea capaz de...» («*Mål for opplæringa er at eleven skal kunne...*»)¹⁷. De igual modo, si ya con *Kunnskapsløftet 2006* se había renunciado definitivamente a la adquisición de una perspectiva global de la evolución histórica fundada exclusivamente en conocimientos puramente fácticos, las referencias explícitas ya no solo a indicaciones cronológicas concretas bajo la forma de fechas, sino incluso a los períodos históricos tradicionalmente establecidos que encontrábamos entre los objetivos competenciales recogidos por esa reforma de 2006 dentro del área principal *Historie* («Historia») de la asignatura *Samfunnsfag* durante la enseñanza obligatoria –la Prehistoria, la Edad del Bronce y la Edad del Hierro entre los exigidos al final del 4.º curso; la época vikinga en Noruega, la Antigüedad grecorromana, la Edad Media, el Renacimiento y la Ilustración al final del 7.º; y la Revolución Industrial, la Revolución Francesa, el colonialismo, el imperialismo y la descolonización al final

¹⁶ Sobre los objetivos competenciales fijados por la reforma de 2006 para la asignatura *Samfunnsfag* al final de los cursos 4.º, 7.º y 10.º y para la asignatura *Historie* al final de los cursos Vg2 y Vg3 en función de sus respectivas áreas principales –*Utforskaren* («Explorador», de carácter metodológico y centrada en potenciar la reflexión crítica mediante el uso de fuentes de información), *Historie* («Historia»), *Geografi* («Geografía») y *Samfunnskunnskap* («Estudios sociales») en caso de la primera; *Historieforståelse og metoder* («Entender la historia y los métodos») y *Samfunn og mennesker i tid* («Sociedad y seres humanos en el tiempo») en el de la segunda–, *vid.* respectivamente las secciones *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)* – *Kompetansemål* («Currículo de ciencias sociales [SAF1-03] – Objetivos competenciales»: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal>) y *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)* – *Kompetansemål* («Currículo de historia: materias comunes en el programa de educación de preparación de estudios [HIS1-02] – objetivos competenciales»: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal>); sobre esas mismas áreas principales, *vid.* para cada asignatura *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)* – *Hovudområde* (<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Hovedomraader>) y *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram (HIS1-02)* – *Hovudområde* (<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Hovedomraader>) respectivamente.

¹⁷ *Vid.* los objetivos competenciales fijados por la reforma de 2020 para la asignatura *Samfunnsfag* al final de los cursos 2.º, 4.º, 7.º y 10.º y para la asignatura *Historie* al final de los cursos Vg2 y Vg3 en las correspondientes secciones homónimas *Kompetansemål og vurdering* («Objetivos competenciales y evaluación») <https://www.udir.no/lk20/saf01-04> y <https://www.udir.no/lk20/his01-03> respectivamente.

del 10.º— ahora han desaparecido del listado general de objetivos competenciales fijados por *Kunnskapsløftet 2020* para esa misma asignatura, sustituidas por alusiones temporales de carácter genérico —así «la época de origen» y «antes y ahora» una vez finalizado 4.º; «el pasado» y «eventos clave» tras 7.º—, con la única excepción de fenómenos históricos de especial importancia por su significación en tanto que atentado contra los derechos humanos, como sucede a nivel universal con el Holocausto —evocado de manera explícita a propósito del análisis de las causas y consecuencias de actos terroristas y genocidios y la consiguiente reflexión sobre cómo prevenirlos— y en el ámbito local con el proceso de «norueguización» impuesto en el pasado a la población indígena sami. Lo mismo se observa en relación con la presentación de diferentes fenómenos históricos bajo la fórmula genérica «encuentros entre personas», la cual no hace sino homogeneizarlos desde una perspectiva presentista que amenaza con despojarlos de su carácter histórico en tanto que propios de momentos y contextos determinados. Aun sin llegar a tales extremos, un fenómeno similar se advierte en la enseñanza secundaria superior, pues la simple mención de la Edad Media entre los objetivos competenciales que deberían haberse alcanzado una vez finalizado el curso Vg2 y de la Ilustración y las Guerras Mundiales entre los fijados tras la finalización de Vg3 tal como lo establece la reforma de 2020, no llega a ocultar la desaparición de menciones explícitas a otros referentes históricos fundamentales como las sociedades primitivas, las sociedades antiguas o la expansión europea en relación con Vg2 y a la Revolución Industrial y el colonialismo en relación con Vg3 tal como figuraban dentro del área principal *Samfunn og mennesker i tid* («Sociedad y seres humanos en el tiempo») de la asignatura *Historie* conforme a la reforma de 2006.

Ese tratamiento genérico y esa falta de concreción de los contenidos evidenciados de manera consciente por el plan de estudios ofrecen a las autoridades escolares locales, a los docentes y al propio alumnado la posibilidad de seleccionar cuáles de esos contenidos serán abordados dentro de las asignaturas de historia incluidas en los planes de estudios y cómo serán impartidos en el aula. Pero también alimenta la oferta de materiales curriculares por parte de las editoriales en la medida en que, al tratarse de una herramienta de uso en el aula, constituye de hecho la plasmación sobre el terreno de lo dictado por los objetivos competenciales, y con mayor razón dados por una parte el margen concedido tras la derogación en junio de 2000 del sistema estatal de aprobación de los libros de texto escolares precisamente ante la necesidad de otorgar al profesorado una libertad de elección y una responsabilidad mayores en la planificación de su docencia (Bratholm, 2001) y por otra la primacía que, a pesar de ello, el libro de texto continúa evidenciando en las aulas de historia como herramienta didáctica básica (Justvik, 2012 y 2014). Y en este punto resulta significativa la comparación entre los manuales editados conforme a los principios dictados por *Kunnskapsløftet 2006* y los que en la actualidad están siendo publicados de acuerdo con *Kunnskapsløftet 2020*.

Por lo que se refiere al primer grupo, durante los cursos iniciales de la enseñanza obligatoria los contenidos históricos, geográficos y relativos a las ciencias sociales que conforman la asignatura *Samfunnsfag* figuraban englobados en los libros de texto junto con los contenidos de ciencias naturales bajo la fórmula *Naturfag og samfunnsfag* («Naturaleza y sociedad») y a partir de 5.º curso aparecían ya individualizados como *Samfunnsfag* («Sociedad»). Generalmente durante el primer curso la asignatura *Samfunnsfag* ha transmitido al alumnado una aproximación elemental al paso del tiempo mediante la comparación de su contexto escolar con el de sus progenitores y el de sus abuelos, mientras que los siguientes cursos planteaban sucesivamente y por orden cronológico una aproximación básica a la historia de Noruega en particular en el marco de la historia universal en general desde la Edad de Piedra en 2.º curso, la Edad del Bronce en 3.º y la Edad del Hierro en 4.º para, a continuación, abordar la historia universal hasta el fin del mundo antiguo en 5.º curso y profundizar en los ámbitos universal y local básicamente durante la Edad Media en 6.º, la Edad Moderna en 7.º, la segunda mitad del siglo XVIII y todo el XIX en 8.º, Noruega durante el siglo XIX y el mundo hasta 1945 en 9.º y el mundo desde 1945 hasta la actualidad en 10.º curso¹⁸. Por el contrario, entre los manuales escolares editados conforme a la reforma de 2020 a los que hemos tenido acceso encontramos la asignatura *Samfunnsfag* individualizada e independiente de las ciencias naturales ya desde los primeros cursos en los volúmenes *Arena 1-2. Samfunnsfag* y *Samfunnsfag 1+2 fra Cappelen Damm* editados por Aschehoug y Cappelen Damm respectivamente¹⁹, si bien las dos áreas siguen figurando asociadas en todos los manuales de los cursos 1.º a 4.º de la serie *Refleks* editada por Gyldendal (2020-2021)²⁰. Paralelamente, en ninguna de estas series encontramos la consabida aproximación básica al aprendizaje del tiempo mediante la formulación explícita de cuestiones tales como «¿cómo era ser niño en el pasado?», «¿cómo era antes la escuela?» o «¿cómo y por qué los lugares cambian?» hasta el 2.º curso con los temas *Hvordan var det før?* («¿Cómo era antes?») en el volumen correspondiente

¹⁸ En términos generales así lo han hecho editoriales como Aschehoug con sus series *Cumulus* para 1.º-4.º (2006-2008) y *Midgard* para 5.º-7.º (2006-2008), Cappelen Damm con *Mylder* para los cursos 1.º-4.º (2013-2016) y *Globus* para 5.º-7.º (2006-2008) y Fagbokforlaget con *Kosmos* para 8.º, 9.º y 10.º (2006-2007), si bien en ocasiones la oferta se amplía con ediciones de manuales escolares individualizados para las áreas de Historia, Geografía y Estudios sociales de la misma asignatura durante un mismo curso, como ha hecho Cappelen Damm en sus series *Makt og Menneske* (2006-2008) y *Nye Makt og Menneske* (2014-2016) para los cursos 8.º, 9.º y 10.º.

¹⁹ S. A. Eie y T. Lien (2020). *Arena 1-2. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug; A. Klepp, M. H. Sandberg, A. S. Steinset y H. M. Stoltenberg (2020). *Samfunnsfag 1+2 fra Cappelen Damm*. Oslo: Cappelen Damm.

²⁰ Vid. en la página web de la editorial la sección dedicada a esta serie: <https://www.gyldendal.no/soek/?q=refleks>.

de *Arena*²¹, *Livet før og nå* («La vida antes y ahora») en el de Cappelen Damm²² y *Barn før og nå* («Niños antes y ahora») en el de *Refleks*²³. Pero en este último ya se introducen apuntes históricos y referencias cronológicas básicas a propósito de la emigración noruega a Norteamérica y tras la Segunda Guerra Mundial en el tema dedicado al pasado de Noruega —mediante las fórmulas «For over 100 år siden» («Hace más de 100 años») en el primer caso y «For 80 år siden» («Hace 80 años») en el segundo²⁴— y a la prehistoria en ese mismo tema y en el dedicado a la evolución tecnológica —con «For 11.000 år siden» («Hace más de 11.000 años») y «For lenge, lenge siden» («Hace mucho, mucho tiempo») respectivamente²⁵—, mientras que en esa misma serie la época vikinga figura por extenso durante el curso 3.º bajo el título *Å utforske fortida* («Para explorar el pasado») ²⁶, pero lo hace durante el 5.º curso en el de la serie *Arena* con *Spor etter vikingtid* («Huellas de época vikinga») ²⁷. Pero si en ese mismo 5.º curso el manual *Samfunnsfag 5 fra Cappelen Damm* cita a Hitler y el nazismo es para establecer un paralelismo entre la ocupación alemana de Noruega y la huida de los judíos noruegos durante la Segunda Guerra Mundial por una parte y el conflicto de Siria y el consiguiente problema de los refugiados en la actualidad por otra en el tema 4 *Røtter i flere land* («Raíces en varios países») ²⁸, del mismo modo que en el ya citado volumen de la serie *Refleks* dedicado a 3.º se alude a la Revolución Francesa exclusivamente en relación con el origen del reconocimiento de los derechos humanos en el tema 5 *Menneskerettigheter* («Derechos humanos») ²⁹. Y los volúmenes destinados a 8.º curso editados en 2020 por Gyldendal y por Cappelen Damm abordan la historia del siglo XIX presentando acontecimientos y fenómenos históricos como la Ilustración, la Revolución Americana, la Revolución Francesa, la Revolución Industrial, el imperialismo, el nacionalismo y el colonialismo no mediante esa tradicional terminología historiográfica de carácter

²¹ Eie y Lien (2020), *op. cit.* n. 19, pp. 64-83.

²² Steinset y Stoltenberg (2020), *op. cit.* n. 19, pp. 76-91.

²³ O. Bjerknes, T. G. Lie e Y. Skjæveland (2020). *Refleks 2. Naturfag og Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal, pp. 98-113.

²⁴ *Ibid.*, tema 4 *Hvem er vi?* («¿Quiénes somos?»), apartado *Fra Norge til andre land* («De Noruega a otros países»), p. 81.

²⁵ *Ibid.*, tema 4, p. 67; tema 5 *Teknologi* («Tecnología»), apartado *Hva er teknologi?* («¿Qué es la tecnología»), p. 87.

²⁶ N. A. Fossum, T. G. Lie, E. Lyngvær e Y. Skjæveland (2021). *Refleks 3. Naturfag og Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal, pp. 80-103.

²⁷ K. Gregers Eriksen, S. Kristensen Grødem, T. Skjelbred Nodeland y G. Sibeko (2020). *Arena 5. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug, pp. 22-59.

²⁸ M. Bjerkaas, H. Bones, K. Veel Krauss y Ø. Stenersen (2021). *Samfunnsfag 5 fra Cappelen Damm*. Oslo: Cappelen Damm, pp. 4-35.

²⁹ Fossum *et al.* (2021), *op. cit.* n. 26, pp. 122-143.

fáctico, sino bajo fórmulas que los asocian con cuestiones relevantes de actualidad como la lucha por los derechos, la construcción de la democracia, la evolución tecnológica o la guerra³⁰.

En cuanto a los libros de texto de educación secundaria superior, tanto los publicados de acuerdo con la reforma de 2006 como los editados posteriormente conforme a la de 2020 coinciden en abarcar un marco cronológico correspondiente a la historia universal en el que se concede un tratamiento muy somero a la prehistoria y al mundo antiguo, algo más extenso a las épocas medieval y moderna –contenidos todos ellos impartidos durante el curso Vg2– y centrado fundamentalmente en la época contemporánea –cuyos contenidos ocupan todo el curso Vg3–. Sin embargo, llama la atención el hecho de que a partir de la revisión parcial del currículo de 2006 llevada a cabo en 2013 las nuevas ediciones dedican una especial atención y, en consecuencia, un espacio individualizado tanto a la cuestión de la finalidad de la historia como a la incorporación de aproximaciones novedosas a su enseñanza en el aula. Así, en el volumen *Perspektiver. Historie Vg2-Vg3* publicado por Gyldendal (2013) el bloque *Historie* dedicado a la exposición por orden cronológico de los contenidos ocupa el segundo lugar, por detrás de una introducción destinada a explicar qué es la historia y por qué estudiarla (*Framgangsmåter* [«Procedimientos»], pp. 9-22) y antes de un tercer bloque centrado en cuestiones de carácter metodológico (*Kurs* [«Curso»], pp. 539-556) y, lo más interesante, del cuarto y último, el cual, bajo el título *Essay* («Ensayo»), pp. 557-599), reúne diez textos redactados por historiadores y escritores noruegos interesados en la historia que pueden ser utilizados por el alumnado para profundizar en el tema allí tratado a partir de una serie de actividades propuestas al final de cada uno³¹. En 2016 Aschehoug edita *I ettertid. Lærebok i historie for vg2 og vg3*, un volumen integrado por una introducción acerca de la utilidad de la historia (*Se verden i 4D!* [«¡Vea el mundo en 4D!»], pp. 6-15) a la que siguen 25 temas articulados cada uno de ellos en función de una serie de textos centrados en personajes, acontecimientos y fenómenos históricos relacionados con el tema en cuestión, desde la Atenas de Pericles en *Verdens første demokrati* («La primera democracia del mundo») hasta el mundo actual en *Ekstrem islamisme* («Islamismo extremo») y el caso de la localidad noruega de Stord como

³⁰ V. Heidenreich y M. J. Moe (2020). *Relevans 8. Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal; L. Bredahl, E. Dehle, S. Hammer, R. G. Hansen, S. Kuraas Karlsen, V. Kaasen Krogsrud, A. Mokhtari, E. Mæhlumshagen, M. Samuelsen y B. Stenvik (2020). *Samfunnsfag 8 fra Cappelen Damm*. Oslo: Cappelen Damm.

³¹ P. A. Madsen, I. Killerud, H. Roaldset, A. B. Hansen y E. Sæther (2013). *Perspektiver. Historie Vg2-Vg3*. Oslo: Gyldendal. Englobadas en la sección *Gjøre* («Tareas»), dichas cuestiones figuran además en sendas hojas de trabajo en formato Word dentro de un banco de recursos (*Perspektiver Ressursbank*) accesible en la página web de la editorial que incluye asimismo imágenes, mapas y vídeos relacionados con los contenidos del manual: <https://podium.gyldendal.no/perspektiver/elev/ressursbank-elev>.

ejemplo de evolución histórica durante los últimos cinco siglos en *Den lange historien* («La larga historia»)³². Y en fechas muy recientes afortunadamente ya hemos podido consultar el volumen *Alle tiders Historie. Fra de eldste tider til våre dager*, editado por Cappelen Damm en 2020 de acuerdo con los principios de la nueva reforma —y, en consecuencia, destinado a su utilización en Vg2 a partir del curso 2021/2022 y en Vg3 a partir del siguiente—, que por una parte incluye un capítulo inicial de carácter metodológico en el que, tras constatar el interés que el pasado despierta en las diferentes manifestaciones de la cultura popular contemporánea, se destaca la utilidad de la historia para entendernos a nosotros mismos y a los demás en el marco de un mundo globalizado a través del análisis crítico de las fuentes y del desarrollo de la conciencia histórica (*Introduksjon: Historie – hva, hvorfor og hvordan?* «Introducción: Historia, ¿qué, por qué y cómo?»), pp. 11-25), mientras que por otra dedica sendos espacios específicos a la vinculación de la materia de historia con dos de los temas interdisciplinarios que vertebran los nuevos planes de estudio bajo los títulos «El desarrollo sostenible en una perspectiva histórica» (*Tverrfaglig tema: Bærekraftig utvikling i et historisk perspektiv*) y «Democracia y ciudadanía» (*Tverrfaglig tema: Demokrati og medborgerskap*)³³.

A pesar del escaso número de elementos de comparación con el que contamos en el caso de los libros de texto de historia destinados a la educación secundaria superior editados conforme a *Kunnskapsløftet 2020* —una limitación evidente, dado que todavía no han llegado a las aulas—, podemos adelantar que las diferencias apuntadas más arriba entre los correspondientes a los cursos de la reforma de 2006 y la de 2020 dentro la enseñanza obligatoria no resultan, sin embargo, tan notables en la etapa que le sigue. Con todo, entre una y otra se observa una continuidad dentro del planteamiento general que las anima: por una parte, durante la enseñanza obligatoria se ha acentuado todavía más la integración de la historia en la asignatura *Samfunnsfag* en tanto que un estudio social más, el cual, dentro de una aproximación interdisciplinaria junto con la geografía y las ciencias sociales, resulta planteado en todo momento en función de los desafíos relevantes del mundo actual; por otra,

³² K. Dørum, S. V. Hellerud, K. Knutsen y M. Njåstad (2016). *I ettertid. Lærebok i historie for Vg2 og Vg3*. Oslo: Aschehoug.

³³ T. Heum, K. D. Martinsen, T. Moum y O. Teige (2020). *Alle tiders historie. Fra de eldste tider til våre dager*. Oslo: Cappelen Damm. Cada uno de esos temas interdisciplinarios se halla repartido en dos partes que se ubican tras el bloque dedicado a Vg2 (*Del 1*: pp. 238-243 y 244-247 respectivamente) y tras el dedicado a Vg3 (*Del 2*: pp. 616-621 y 622-627 respectivamente). La edición anterior de este volumen, publicada en 2013 con el mismo título y conforme a la reforma de 2006, ya incluía el tema de carácter metodológico *Historieforståelse og metoder* («Comprensión de la historia y métodos»), de extensión mucho más reducida, pero repartido igualmente en dos partes ubicadas tras los bloques correspondientes a Vg2 y a Vg3: T. Heum, K. D. Martinsen, T. Moum y O. Teige (2013). *Alle tiders historie Vg2-Vg3. Fra de eldste tider til våre dager*. Oslo: Cappelen Damm, pp. 585-586 y 587-587 respectivamente.

durante la educación secundaria superior la historia continúa recibiendo una atención específica a través de un tratamiento individualizado en tanto que disciplina independiente, pero igualmente ya no entendida como una sucesión cronológica de acontecimientos y procesos del pasado transmitidos a modo de herencia cultural con la finalidad de construir una identidad nacional, sino con un especial interés en estimular en el alumnado la adquisición de una serie de competencias y destrezas a través del manejo crítico de las informaciones disponibles y del desarrollo de la conciencia histórica (Thue, 2019).

Y precisamente en el marco dibujado por esta progresión, tanto en la primera como en la segunda de esas etapas educativas y lo mismo como resultado de la reforma de 2006 que en relación con la de 2020, es donde encontramos lo que bien puede considerarse como el elemento más original de cuantos podemos hallar entre los objetivos competenciales que definen el plan de estudios de historia en Noruega y, en consecuencia, en su plasmación en los materiales curriculares: el recurso a la reflexión contrafáctica como herramienta didáctica.

4. LA REFLEXIÓN CONTRAFÁCTICA COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE HISTORIA

Mediante la formulación de la pregunta «¿Qué hubiera pasado si...?» en el marco de la investigación histórica, la reflexión contrafáctica permite elaborar planteamientos alternativos a episodios y procesos del pasado con la finalidad, en primer lugar, de investigar hasta qué punto un cambio históricamente verosímil en la sucesión de los acontecimientos que conforman nuestra historia podría haber modificado el devenir de la misma en una dirección diferente a aquella que ha conducido, en última instancia, hasta nuestra realidad, y en segundo lugar, en un ejercicio de ida y vuelta caracterizado por la reflexión crítica, utilizar esa «historia que no fue» para comprender mejor lo que realmente sucedió.

En publicaciones anteriores hemos analizado cómo esta fórmula –conocida como «historia contrafáctica», «historia alternativa» o «ucronía»– constituye una herramienta de especial interés y utilidad en el ámbito de la didáctica de la historia en la medida en que constituye un estímulo particularmente atractivo para el alumnado que le permite desarrollar el pensamiento crítico³⁴. El uso del razonamiento contrafáctico con un propósito didáctico se halla documentado ya desde la Antigüedad, pues pocos años después de que el historiador romano Tito Livio se plantease

³⁴ Estados de la cuestión: Pelegrín Campo (2010) y (2014a). Análisis de experiencias y propuestas vinculadas al aula de historia mediante el recurso a materiales curriculares en Pelegrín Campo (2014b) y a manifestaciones de la cultura popular contemporánea como el falso documental en Pelegrín Campo (2013) y el cómic en Delgado-Algarra y Pelegrín Campo (2018) y en Pelegrín Campo (2018).

«cuál hubiera sido la suerte de Roma si hubiera tenido que hacer la guerra con Alejandro» en el excursus más extenso conservado en la parte que de su *Ab Vrbe condita* ha llegado hasta nosotros (IX 17-19), Elio Teón de Alejandría formulaba la misma cuestión a modo de recurso didáctico explícitamente recomendado para plantear a los alumnos en el manual de retórica titulado Προγυμνάσματα (lit. «Ejercicios preparatorios») cuando apuntaba que «es útil igualmente conjeturar el futuro a partir del pasado (χρήσιμον δὲ καὶ τὸ εἰκάζειν ἐκ τῶν παρεληλυθότων τὰ μέλλοντα), como si uno dijera acerca de Alejandro el Macedonio: “¿Qué hubiera hecho, después de someter tantos y tan grandes pueblos, si hubiera vivido aún un poco más de tiempo?”» (110, 29 ss.; Gibson, 2004, pp. 113 y 123-124). Sin embargo, habría de transcurrir mucho tiempo hasta volver a tener noticia de esa utilización didáctica de la historia contrafáctica, algo que no sucederá hasta el siglo xx y en ámbitos y formatos absolutamente ajenos a la educación formal. En primer lugar la encontramos en el cómic, pues es en las revistas infantiles norteamericanas *New Comics* y *More Fun Comics* donde entre diciembre de 1935 y octubre de 1937 encontramos veinte entregas de las secciones educativas *Just suppose...* e *Imagine that...*, las cuales, con texto y dibujo de Henry C. Kiefer y entintado de A. D. Kiefer, mostraban en dos páginas qué hubiera pasado si la existencia de ciertos personajes –Juana de Arco, Napoleón, Charles Goodyear y Abraham Lincoln entre otros– y el desarrollo de determinados acontecimientos de la historia universal –desde las Termópilas a El Álamo, pasando por la Carta Magna y la Gran Armada– hubiesen seguido derroteros diferentes a los conocidos (Kiefer y Kiefer, 1935-1936, 1936 y 1936-1937). Y años más tarde la encontramos en la radio con las trece entregas del programa *Stroke of Fate*, emitido semanalmente entre octubre y diciembre de 1953 por la cadena norteamericana NBC, en cada una de las cuales y a lo largo de 30 minutos se asistía en primer lugar a la dramatización de un determinado acontecimiento histórico –las conquistas de Alejandro Magno, la batalla de Hastings, la Revolución Francesa, la adquisición de Alaska por los Estados Unidos, entre otros–, seguida por la elección de un punto de divergencia –en el que tendría lugar el «golpe del destino» al que hace referencia el título de la serie– y por la dramatización de la consiguiente especulación histórica, para terminar generalmente con una explicación a cargo del historiador Allan Nevins. Llama la atención precisamente cómo esta fórmula, basada en el recurso a una narración de carácter inmersivo destinada tanto a proporcionar informaciones al oyente como a desarrollar en él una reflexión crítica, contó con el asesoramiento de historiadores vinculados a la Society of American Historians de la Universidad de Columbia –entre ellos el especialista en Antigüedad clásica Moses Hadas, pionero en el uso didáctico de la televisión–, si bien tan interesante experiencia lamentablemente pronto fue cancelada por falta de patrocinadores comerciales (Radio Nouspace, 2013-).

La cuestión fue planteada por vez primera en el marco de la educación formal a finales de la década de 1960 e igualmente en los Estados Unidos, cuando docentes

norteamericanos insatisfechos con los métodos de enseñanza-aprendizaje tradicionales se interesaron por conocer hasta qué punto en el aula de historia es posible abordar el análisis de acontecimientos que nunca sucedieron con la finalidad de comprender mejor los que realmente sucedieron en la historia que conocemos. En este sentido, Wayne Dumas reconocía a la reconstrucción especulativa de la historia un notable potencial educativo: entre el alumnado se revelaba como un desafío «inusualmente estimulante» y le ofrecía la posibilidad de «hacer algo con la historia» a través de un proceso activo de investigación, reflexión y creación al identificar y valorar la importancia de las diferentes fuerzas que interactúan en determinado momento histórico —para lo cual el propio autor sugería varias encrucijadas en la historia de los Estados Unidos—, seleccionar una de ellas, formular a partir de ella una serie de posibilidades en términos de la relación causa-efecto y, finalmente, recrear el devenir histórico resultante de la aplicación de esa nueva perspectiva hasta alcanzar su propio presente e incluso extraer conclusiones de cara al futuro (Dumas, 1969). Estudios posteriores publicados en revistas como *Teaching History*, *The History Teacher* o *History and Social Science Teacher* confirmaron el especial interés que, a diferencia de los métodos didácticos tradicionales, esta fórmula despierta en el alumnado y cómo ello se traduce en términos de motivación, participación activa, actitud creativa y desarrollo de un pensamiento crítico en el marco de un proceso extremadamente dinámico en el que los estudiantes se plantean lo que pudo haber sucedido, pero no sucedió, para comprender mejor lo que realmente sucedió, y, lo más importante, por qué sucedió (Pelegrín Campo, 2010, pp. 23-28; 2014b, pp. 118-119).

Esas iniciativas particulares de los docentes fueron dando paso a un tratamiento más académico al ser incorporadas a los estudios generales sobre didáctica de la historia. Fue pionero en este sentido el capítulo «Historical Imagination» de Peter J. Lee publicado en el volumen colectivo *Learning History* (Dickinson, Lee y Rogers, 1984) hasta la generalización del fenómeno ya en el siglo XXI y tras la publicación a finales del anterior de sendas aportaciones fundamentales a la defensa del pensamiento contrafáctico como instrumento de reflexión histórica formuladas por Alexander Demandt y por Niall Ferguson: el primero destacó su utilidad para comprender las diferentes situaciones y el potencial que encierran de cara al futuro, juzgar las causas, sostener juicios de valor y valorar posibilidades, pues «reflexionar sobre la historia que nunca sucedió (...) encuentra su valor didáctico en el conocimiento de la historia que ha sucedido (...). Arranca de la historia real y retorna a la historia real» (Demandt, 1993, p. 2 = *Id.*, 2011, p. 16)³⁵, mientras que el segundo de-

³⁵ La cita figura en las ediciones revisadas y ampliadas de la obra de Alexander Demandt *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...?* (Gottinga, 1984), la cual tiene su origen en un seminario que sobre el tema había impartido su autor durante el curso 1983/1984 en la Freie Universität de Berlín y cuya equivalencia en créditos para el alumnado matriculado en él no fue reconocida por la comisión de evaluación de dicha

fendió el uso de este tipo de aproximación para rechazar las teorías deterministas de la historia, explorar la solidez de las construcciones históricas y valorar la importancia de la acción del individuo y del azar (Ferguson, 1998, pp. 13-85)³⁶.

Los primeros años del siglo XXI han contemplado cómo el tratamiento de la cuestión ha evolucionado desde la descripción de experiencias de aula desarrolladas de manera aislada gracias a la iniciativa particular de determinados docentes hasta la generalización de este tipo de prácticas como consecuencia de su incorporación al mercado editorial de la enseñanza, en un primer momento mediante la formulación de propuestas basadas en el recurso a materiales preexistentes y posteriormente como resultado de la creación *ex profeso* de nuevos materiales tanto en el marco proporcionado por compilaciones generales de recursos pedagógicos y guías didácticas para uso del profesorado de historia, como bajo la forma de colecciones y libros de texto destinados a su alumnado (Pelegrín Campo, 2010, pp. 29-35; 2014b, pp. 119-121). Desde esas fechas hasta la actualidad hemos asistido a una notable expansión del recurso a la reflexión contrafáctica en el aula de historia que se ha plasmado en la difusión de un número cada vez mayor tanto de propuestas formuladas como de experiencias ya desarrolladas en diferentes niveles educativos, sobre todo tras la publicación en 2013 de la obra de Peter Seixas y Tom Morton *The Big Six Historical Thinking Concepts*, pues la que en estos últimos años se ha convertido en la biblia de la didáctica de la historia incluye entre sus páginas el razonamiento contrafáctico como uno de los recursos de especial utilidad para abordar la relación causa-consecuencia y la relevancia histórica en el aula³⁷. Y asimismo en España, donde a estudios pioneros que introdujeron la reflexión contrafáctica en el aula de historia asociándola al uso didáctico de los videojuegos (*vid.* los recogidos

universidad, lo cual constituye un buen ejemplo de las dificultades con las que tropezó la reivindicación de la reflexión contrafáctica en el ámbito académico (Jensen, 2005, pp. 155-156) y contrasta con su posterior reconocimiento tal como se refleja en la publicación en 2002 de la entrada «Kontrafaktische Geschichte», redactada por el mismo Demandt, entre los cien términos básicos que integran el *Lexikon der Geschichtswissenschaft* (2002, pp. 190-191).

³⁶ Más recientemente la utilidad didáctica del razonamiento contrafáctico ha sido reconocida asimismo desde la perspectiva del análisis histórico por Deluermoz y Singaravélou (2016), pp. 297-310.

³⁷ Seixas y Morton (2013), pp. 114 y 125-126. Además de la bibliografía recogida en Pelegrín Campo (2010) y (2014b), la incorporación de la reflexión contrafáctica a las publicaciones más recientes en el ámbito de la didáctica de la historia se constata en Smith (2010), Kitson, Husbands y Steward (2011), Woodcock (2011), Cooper (2013), Lévesque (2013), Rodwell (2013), Howorth (2015), Buxton (2016), Cercadillo, Chapman y Lee (2017), Clark y Nye (2018), Goldberg y Savenije (2018), Wright-Maley, Lee y Friedman (2018), Rodwell (2019) y Percival (2020). Contamos asimismo con ejemplos muy variados de su protagonismo como objeto de propuestas y de experiencias en el aula en Buxton (2010), Ferlazzo (2011), Roberts (2011), Worth (2012), Huijgen y Holthuis (2014), Maar (2014), Lieberoth (2015), Tarr (2016), Thomas (2017), Carroll (2018), Hailat, Eyadat y Zaid (2018), Simone (2018), Navey (2019), Beavers (2020) y Wendell (2020).

en Pelegrín Campo, 2010, pp. 37-43) y algunos que lo han hecho en relación con el aprendizaje de las nociones de causalidad histórica (Feliu y Hernández Cardona, 2011, pp. 113-114) y de cambio y continuidad (Miralles, Molina y Ortuño, 2011, pp. 105-106), como instrumento para la educación democrática (Santisteban, 2010, pp. 48-49) o como estímulo para el alumnado con altas capacidades (López Garzón, 2012, pp. 177-178), se han sumado otros más recientes que abordan la cuestión igualmente en relación con el uso didáctico de los videojuegos (Jiménez-Palacios y Cuenca, 2015; Jiménez Alcázar y Rodríguez, 2020) y de los juegos de simulación (Frutos, 2016), pero también en el ámbito de las relaciones internacionales (Moreno, 2020) e incluso en tanto que herramienta para la evaluación del desarrollo del pensamiento histórico entre el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (Domínguez Castillo, 2015 y 2016; Domínguez Castillo, Arias, Sánchez, Egea y García, 2016; Fuster, 2018).

En esa evolución un hito fundamental se halla representado por el reconocimiento definitivo de la utilidad didáctica de la historia contrafáctica como consecuencia de un acontecimiento clave en el tema que nos ocupa: la integración de la reflexión contrafáctica en el mismísimo currículo educativo. Un fenómeno inaugurado precisamente en el sistema educativo noruego.

5. LA HISTORIA CONTRAFÁCTICA EN EL CURRÍCULO NORUEGO

Ya hemos hecho referencia al protagonismo desempeñado por los objetivos competenciales tanto en *Kunnskapsløftet 2006* como en *Kunnskapsløftet 2020* en la medida en que definen la combinación de conocimientos y destrezas que en adelante el alumnado podrá aplicar en los diferentes escenarios en los que se desenvuelva tanto en la sociedad de la que forma parte como en el contexto laboral en el que vaya a desarrollar su trayectoria profesional. Y es precisamente entre los objetivos competenciales asociados a la impartición de la materia de historia durante la enseñanza obligatoria y durante la educación secundaria superior donde encontramos el recurso a la reflexión contrafáctica.

Tanto la reforma de 2006 como la revisión que de la misma tuvo lugar en 2009 recogían entre los objetivos competenciales del área de historia dentro de la asignatura *Samfunnsfag* impartida durante la enseñanza obligatoria que al finalizar el décimo y último curso de la misma el alumnado fuese capaz de

encontrar ejemplos de acontecimientos que han ayudado a dar forma a la actual Noruega y reflexionar sobre cómo la sociedad podría haber sido si estos acontecimientos se hubiesen desarrollado de un modo diferente³⁸.

³⁸ *Samfunnsfag* (SAF1-01) (2006) y *Samfunnsfag* (SAF1-02) (2009): «finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og reflektere over korleis samfunnet

Paralelamente, la misma reforma establecía como uno de los objetivos competenciales de la asignatura *Historie* impartida durante la educación secundaria superior que al finalizar el tercer y último curso de este ciclo el alumnado fuese capaz de

encontrar ejemplos de acontecimientos que han dado forma a la historia de un país no europeo después de 1900 y reflexionar sobre cómo podría haberse desarrollado el país si estos acontecimientos no hubieran tenido lugar³⁹.

La reforma de 2020 conserva el recurso al pensamiento contrafáctico entre los objetivos competenciales de las asignaturas de la materia de historia, si bien formulado en unos nuevos términos. En el caso de la asignatura *Samfunnsfag* su aplicación supera el marco nacional noruego y lo sustituye por una perspectiva universal, pero a la vez se limita al ámbito de la resolución de conflictos por cuanto se persigue que al finalizar el décimo y último curso de la enseñanza obligatoria el alumnado sea capaz de

explicar las causas y consecuencias de los conflictos históricos y contemporáneos centrales y reflexionar sobre si los cambios en algunas condiciones previas podrían haber prevenido los conflictos⁴⁰.

Y en relación con la asignatura *Historie* los objetivos competenciales incorporan el recurso al pensamiento contrafáctico en el aula de historia prescindiendo igualmente de cualquier limitación geográfica y vinculándolo al ámbito de la valora-

kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (<https://www.udir.no/kl06/SAF1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10-arssteget> y <https://www.udir.no/kl06/SAF1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-10-arssteget> respectivamente). Una segunda revisión, introducida en 2013 (*Samfunnsfag* [SAF1-03]), conservó básicamente el mismo texto al sustituir únicamente el término «reflexionar» por «discutir»: «finne døme på hendingar som har vore med på å forme dagens Noreg, og diskutere korleis samfunnet kunne ha vorte dersom desse hendingane hadde utvikla seg annleis» (<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10-arssteget>).

³⁹ *Læreplan i historie* (HIS01-01) (2006): «finne eksempler på hendelser som har formet et ikke-europeisk lands historie etter 1900, og reflektere over hvordan landet kunne ha utviklet seg hvis disse hendelsene ikke hadde funnet sted» (<https://www.udir.no/kl06/HIS1-01/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-vg3-i-studieforberedende-utdanningsprogram>). La posterior revisión de 2009 (*Læreplan i historie* [HIS01-02]) conservó el texto en los mismos términos y así sigue vigente en la actualidad hasta la introducción del nuevo plan de estudios en Vg2 durante el próximo año escolar 2021/2022 y en Vg3 al siguiente (<https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberedende-utdanningsprogram>).

⁴⁰ *Samfunnsfag* (SAF1-04) (2020): «gjere greie for årsaker til og konsekvensar av sentrale historiske og notidige konflikter og reflektere over om endringar av nokre føresetnader kunne ha hindra konfliktane» (<https://www.udir.no/lk20/saf01-04/kompetansemaal-og-vurdering/kv147>).

ción de las posibilidades existentes para actuar de un modo u otro en determinado contexto histórico y la consiguiente toma de decisiones por parte de los individuos envueltos en él tanto en términos generales como más concretamente en relación asimismo con la resolución de conflictos por cuanto se persigue que al finalizar el tercer y último curso de la educación secundaria superior el alumnado sea capaz de

investigar acerca de un personaje histórico y discutir su mentalidad, su margen de maniobra y sus opciones a la luz de la época en que vivió⁴¹,

así como de

investigar el margen de maniobra y de elección de los seres humanos en situaciones de conflicto y evaluar las consecuencias de las decisiones que han tomado⁴².

De igual modo, en los nuevos planes de estudios la consecución de tales objetivos, tal como se recoge en la evaluación de la adquisición de competencias correspondiente a la materia de historia tanto al finalizar la enseñanza obligatoria como al finalizar la educación secundaria superior, es considerada en función precisamente del recurso al razonamiento contrafáctico a través de la identificación y valoración de opciones y posibilidades alternativas respecto de la historia conocida. Así, en la asignatura *Samfunnsfag* el hecho de alcanzar tales metas obtiene un reconocimiento cada vez más positivo conforme aumenta el grado de complejidad de la reflexión por parte del alumno y éste «explica las opciones de acción planteadas en el pasado, presente y futuro» (grado bajo de adquisición de la competencia), «explica alternativas de acción en el pasado, presente y futuro y las consecuencias de éstas» (grado medio) o «explica las opciones de acción en el pasado, presente y futuro y las consecuencias de éstas e identifica matices» (grado alto)⁴³. Y lo mismo sucede en la asignatura *Historie* cuando el alumno «proporciona ejemplos de cómo las opciones de las personas en el pasado estaban limitadas por el tiempo en el que vivieron y las

⁴¹ *Læreplan i historie* (HIS01-03) (2020): «utforske en historisk person og diskutere hans eller hennes tenkning, handlingsrom og valg i lys av samtiden han eller hun levde i» (<https://www.udir.no/lk20/his01-03/kompetansemaal-og-vurdering/kv85>).

⁴² *Ibid.*: «utforske menneskers handlingsrom og valgmuligheter i konfliktsituasjoner og vurdere konsekvenser av valgene de har tatt».

⁴³ *Kjennetegn på måloppnåelse – samfunnsfag 10. trin*: «Eleven forklarer gitte handlingsalternativer i fortid, nåtid og fremtid» (Lav kompetanse i faget, karakteren 2); «Eleven forklarer handlingsalternativer i fortid, nåtid og fremtid og konsekvenser av disse» (God kompetanse i faget, karakter 4); «Eleven forklarer handlingsalternativer i fortid, nåtid og fremtid og konsekvenser av disse, og identifiserer nyanser» (Framifrå kompetanse i faget, karakter 6) (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-samfunnsfag-10-trinn/>).

compara con las suyas» (grado bajo de adquisición de la competencia), «muestra cómo las elecciones de las personas en el pasado estuvieron caracterizadas y limitadas por el tiempo en el que vivieron y compara estas elecciones con las suyas» (grado medio) o «muestra las posibilidades de acción de las personas del pasado presentando la historia con diferentes resultados y reflexiona sobre el hecho de que sus propias elecciones también dependen del contexto» (grado alto)⁴⁴.

Desde el primer momento la incorporación de la reflexión contrafáctica al currículo recibió la bienvenida por parte de los profesionales de la enseñanza de la historia, si bien no tanto por la novedad del planteamiento —pues hasta entonces no habían faltado docentes que recurriesen a él en sus aulas e incluso algunos libros de texto ya incorporaban actividades de este tipo⁴⁵—, sino por el reconocimiento oficial de su valor didáctico que tal decisión implicaba. Al poco de ser aprobada la reforma de 2006, el especialista en didáctica de la historia Harald F. Skram elogiaba la presencia de la historia contrafáctica «por primera vez en la escuela» en un artículo precisamente así titulado en el que subrayaba su utilidad para investigar las relaciones causa-consecuencia —y particularmente la multicausalidad— y destacaba el valor del razonamiento contrafáctico en tanto que «experimento mental emocionante», tal como ya lo habían advertido los primeros docentes que en la década de 1960 dieron a conocer sus experiencias al respecto (Skram, 2008, p. 53; 2011, p. 19). Posteriormente la reflexión contrafáctica ha sido analizada en tanto que recurso educativo en el manual de didáctica de la historia elaborado por Lise Kvande y Nils Naastad (2020²), los cuales la asocian igualmente con la identificación de las relaciones

⁴⁴ *Kjennetegn på måloppnåelse – historie Vg3 / Vg3 påbygging*: «Eleven gjengir eksempler på at menneskers valgmuligheter i fortiden var begrenset av tiden de levde i og sammenligner disse valgmulighetene med egne» (Lav kompetanse i faget, karakteren 2); «Eleven viser hvordan menneskers valgmuligheter i fortiden var preget og begrenset av tiden de levde i. og sammenligner disse valgmulighetene med egne» (God kompetanse i faget, karakter 4); «Eleven viser fortidens menneskers handlingsmuligheter ved å framstille historie med ulike utfall og reflekterer over at egne valg også er kontekststøttet» (Framifrå kompetanse i faget, karakter 6) (<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-historie-vg3-og-vg3pabygging/>).

⁴⁵ Implícitamente en los manuales editados en 1998 y 1999 por Fagbokforlaget dentro de la serie *Kosmos* para los cursos 9.º y 10.º de la enseñanza obligatoria en relación con el hundimiento del crucero alemán *Blücher* durante la invasión de Noruega en 1940 y con la crisis de los misiles de Cuba (J. H. Nomedal, *Kosmos 9: geografi, historie og samfunnskunnskap* y *Kosmos 10: geografi, historie og samfunnskunnskap*. Oslo, pp. 183 y 133 respectivamente *apud* Bjerke-Hagen, 2011, p. 33) y de manera explícita en el libro de texto de historia editado en 2000 por Aschehoug para educación secundaria superior al plantear al alumnado la cuestión «¿Qué hubiera pasado en Noruega si no hubiera sido posible emigrar?» («Hva ville ha skjedd i Norge dersom det ikke hadde vært mulig å utvandre?», F. Olstad, *Veier til vår tid. Norgeshistorie etter 1850*. Oslo, p. 32 *apud* Ask, 2009, pp. 67 y 107).

de causalidad⁴⁶. Pero también ha recibido una particular atención por parte de las investigaciones desarrolladas por los futuros docentes para obtener las titulaciones académicas de Máster que los habilitan profesionalmente, enmarcadas tanto en general en el ámbito educativo (Manum, 2016) o en el de las ciencias sociales (a través de los juegos de rol en Evensen, 2018) como más concretamente en el de la didáctica de la historia y, dentro de este último, bien para investigar acerca de la respuesta que despierta entre los docentes en ejercicio –desde un optimismo casi entusiasta al ver en ella un desafío especialmente estimulante hasta un escepticismo crítico dada la muy probable carencia de los conocimientos suficientes por parte del alumnado y del tiempo necesario por parte de esos mismos docentes (Paulssen, 2011; Vassbotn, 2014; Ytrebø, 2019)–, para apuntar su presencia en los libros de texto (Ask, 2009; Moesgaard, 2011) o para defender su valor didáctico junto con la ficción y la cultura popular (Schei Medrano, 2020), bien por su vinculación con el desarrollo del pensamiento crítico entre el alumnado (Reinsve, 2018) o con la utilización de videojuegos en el aula (Lavold, 2016; Stensletten, 2017; Clausen Waage, 2019). Entre estas últimas destaca el estudio de Marius Bjerke-Hagen por cuanto, bajo el título *Kontrafaktisk historie i undervisning: nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv?* («La historia contrafáctica en la enseñanza: ¿método de enseñanza útil o puro pasatiempo?»), aborda la cuestión de manera específica. En primer lugar define qué es la historia contrafáctica y explora su relación con la historia real, los argumentos que encuentra en los ámbitos de la psicología y la pedagogía y su vinculación con el desarrollo de la conciencia histórica. Seguidamente analiza su introducción en el currículo noruego a partir de la reforma de 2006, realiza una pequeña investigación acerca de su recepción en el aula mediante la utilización de un cuestionario con alumnado de los cursos 9.º y 10.º y apunta requisitos que condicionan la utilidad del recurso tales como la imprescindible exigencia de verosimilitud histórica de las alternativas propuestas, los temas más adecuados para elaborarlas, la recomendación de hacerlo bajo la forma de trabajo en grupo, la edad aconsejable en el caso del alumnado participante y los conocimientos previos necesarios tanto entre ese mismo alumnado como entre los docentes. Y finalmente hace referencia a la presencia de la reflexión contrafáctica en los manuales escolares de la asignatura *Samfunnsfag* publicados por tres conocidas editoriales tras la reforma de 2006 mediante la selección de algunos ejemplos recogidos en los volúmenes correspondientes a los tres cursos de la educación secundaria básica con los cuales se completa la enseñanza obligatoria (Bjerke-Hagen, 2011)⁴⁷, un ámbito de especial interés en el tema que nos ocupa.

⁴⁶ Kvande y Naastad (2020²), cap. 8, *Historie som prosess og sammenheng* («La historia como proceso y contexto»), pp. 203-222.

⁴⁷ En un trabajo anterior (Pelegrín Campo, 2014b) ya hemos comentado el análisis elaborado por Bjerke-Hagen a partir de los manuales escolares correspondientes a los cursos 8.º, 9.º y 10.º publicados entre 2006 y 2008 en las series *Underveis* (ed. Gyldendal), *Makt og menneske* (ed. Cappelen Damm) y *Kosmos* (ed. Fagbokforlaget).

6. LA REFLEXIÓN CONTRAFÁCTICA EN LOS LIBROS DE TEXTO NORUEGOS DE CIENCIAS SOCIALES Y DE HISTORIA

Ciertamente, la elevación oficial del razonamiento contrafáctico a la categoría de herramienta didáctica como consecuencia de su incorporación al currículo encuentra una manifestación especialmente interesante en su acogida en los libros de texto de historia asociados a las etapas educativas entre cuyos objetivos competenciales figura el desarrollo de este tipo de recurso, y con mayor razón dada la asociación existente entre esta práctica y la importancia concedida en los manuales escolares a actividades orientadas a desarrollar el pensamiento crítico entre el alumnado (Helgason, 2010, p. 165). En ese sentido Bjerke-Hagen critica no tanto el limitado número de actividades de este tipo que se observa en la serie *Underveis* editada por Gyldendal para los tres cursos de la educación secundaria básica, sino sobre todo la escasa utilidad didáctica derivada de su falta de continuidad, pues los dos únicos ejercicios de carácter contrafáctico que plantea –centrados en construir y comparar con la Noruega actual sendas alternativas a la separación respecto de Dinamarca en 1814 y a la independencia en 1905⁴⁸– figuran en el volumen destinado a 8.º curso, cuando en los manuales publicados por otras editoriales con destino a esos mismos tres últimos cursos de la enseñanza obligatoria el recurso a la reflexión contrafáctica no solo figura en todos ellos, sino que aumenta progresivamente desde 8.º hasta 10.º tanto en términos cuantitativos como cualitativos y paralelamente al cada vez mayor grado 1) de complejidad de los acontecimientos y de los procesos históricos abordados, 2) de profundización en las connotaciones éticas que se derivan de cada una de las alternativas propuestas y 3) de la capacidad del alumnado para argumentar el planteamiento, desarrollo y resultado de cada una de ellas (Bjerke-Hagen, 2011, pp. 33-34 y 65-66).

Así, en la serie *Makt og Menneske* editada por Cappelen Damm el volumen correspondiente al 8.º curso pregunta al alumnado acerca de las posibles consecuencias de una campaña napoleónica de Rusia más favorable y de una Noruega sin la constitución de 1814 o sin la modernización agrícola desarrollada durante el siglo

⁴⁸ H. Skjønberg (2006). *Underveis. Historie 8*. Oslo: Gyldendal, p. 77: «Forestill deg at unionen med Danmark aldri var blitt oppløst. Hva hadde vært likt, og hva hadde vært forskjellig i livet ditt da?» («Imagina que la unión con Dinamarca nunca se hubiera disuelto. ¿Qué habría sido similar y qué habría sido diferente en tu vida en ese caso?»); p. 191: «Tenk deg at Sverige har akseptert Norges krav under forhandlingene, og at landene hadde fortsatt i unionen. Hva ville vært likt, og hva ville vært forskjellig? Hvem ville vært konge? Hvordan ville flagget vårt se ut? Finn andre ting som hadde vært likt, og andre ting som hadde vært ulikt. Sammenlign med i dag!» («Imagina que Suecia ha aceptado las demandas de Noruega durante las negociaciones y que los países han permanecido en la unión. ¿Qué sería igual y qué sería diferente? ¿Quién sería el rey? ¿Cómo sería nuestra bandera? Encuentra otras cosas que hayan sido similares y otras cosas que hayan sido diferentes. ¡Compara con las de hoy!»); Bjerke-Hagen (2011), pp. 30-31 y 65-66.

xix⁴⁹. El de 9.º sugiere como escenarios alternativos de la Segunda Guerra Mundial una Finlandia apoyada por los Aliados contra Stalin durante la denominada Guerra de Invierno en noviembre de 1939, un Mediterráneo controlado por Italia tras la victoria del Eje y un acuerdo de paz diferente en Noruega tras el final de guerra⁵⁰. Y el de 10.º aborda escenarios lo mismo nacionales que internacionales para plantear como alternativas en el primer caso una Noruega revolucionaria durante el período de Entreguerras, no integrada en la OTAN o sin la riqueza del petróleo y el gas del mar del Norte⁵¹, y en el segundo un ataque nuclear norteamericano contra

⁴⁹ B. Ingvaldsen e I. Kristensen (2006). *Makt og Menneske. Historie 8*. Oslo: Cappelen Damm, tema 3 *Krig og må fred stoppes!* («¡La guerra y la paz deben ser detenidas!»), apartado *Slaget er tapt* («La batalla está perdida»), p. 59: «Hva tror du ville ha skjedd dersom Napoleon ikke hadde møtt alle disse problemene?» («¿Qué crees que hubiera pasado si Napoleón no se hubiera enfrentado a todos estos problemas?»); *ibid.*, tema 4 *Fra union til union – Norge får egen grunnlov* («De la unión a la unión – Noruega tiene su propia constitución»), pp. 62 (subtítulo) y 79, sección *Oppgave* («Ejercicio»), ejercicio 4 (para realizar por parejas y exponer ante el resto de la clase): «Hva hadde skjedd dersom Norge ikke hadde fått sin egen grunnlov i 1814? Hadde Norge vært annerledes dersom vi ikke hadde fått en grunnlov i 1814?» («¿Qué hubiera pasado si Noruega no hubiera tenido su propia constitución en 1814? ¿Noruega habría sido diferente si no hubiéramos tenido una constitución en 1814?»); *ibid.*, tema 5 *Maskinene kommer!* («¡Llegan las máquinas!»), p. 87, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta 6: «Hva tror du ville ha skjedd dersom endringene i jordbruket ikke hadde kommet før rundt 1900?» («¿Qué crees que hubiera sucedido si los cambios en la agricultura no se hubieran producido antes de 1900?»).

⁵⁰ B. Ingvaldsen e I. Kristensen (2007). *Makt og Menneske. Historie 9*. Oslo: Cappelen Damm, tema 5 *Den store fedrelandskrigen* («La gran guerra patria»), p. 93, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta 3: «Hva hadde skjedd dersom de allierte hadde gjennomført planene om å hjelpe Finland? Bruk fantasien og lag en hypotese» («¿Qué hubiera pasado si los Aliados hubieran puesto en marcha planes para ayudar a Finlandia? Usa la imaginación y construye una hipótesis»); *ibid.*, tema 5, sección *Italienerne trenger tysk hjelp* («Los italianos necesitan ayuda alemana»), p. 102: «Hvilke følger ville italiensk kontroll over Middelhavet ha fått for Storbritannia etter at krigen var slutt?» («¿Qué consecuencias habría tenido el control italiano del Mediterráneo para Gran Bretaña después del final de la guerra?»); *ibid.*, tema 7 *Krigen er over oss* («La guerra está sobre nosotros»), sección *Oppgjørets time* («Tiempo de liquidación»), p. 147: «Hvordan foregikk fredsoppgjøret? Kunne det norske fredsoppgjøret ha vært gjennomført annerledes? Begrunn svaret» («¿Cómo se llevó a cabo el acuerdo de paz? ¿Podría haberse llevado a cabo de otra manera el acuerdo de paz noruego? Justifica la respuesta»).

⁵¹ B. Ingvaldsen e I. Kristensen (2008). *Makt og Menneske. Historie 10*. Oslo: Cappelen Damm, tema 1 *Det moderne Norge* («La Noruega moderna»), apartado *Politisk turbulens – revolusjon i Norge?* («Turbulencia política: ¿revolución en Noruega?»), p. 12, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta 4: «Hvordan tror du det hadde vært i Norge om det virkelig hadde skjedd en revolusjon?» («¿Cómo crees que hubiera sido en Noruega si realmente hubiera habido una revolución?»); *ibid.*, tema 1, apartado *Den kalde krigen* («La guerra fría»), p. 21, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta 3: «Hvordan tror du det hadde vært i Norge i dag om landet ikke var blitt medlem av Nato?» («¿Cómo crees que hubiera sido Noruega hoy si el país no se hubiera convertido en miembro de la OTAN?»); *ibid.*, tema 1, apartado *Nye tider – Norge inn i EF?* («Nuevos tiempos: ¿Noruega en la CEE?»), p. 25, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta

China durante la Guerra de Corea y una solución diferente a la crisis de los misiles de Cuba⁵², propuestas a las que, tras solicitar al alumnado que construya preguntas utilizando las conocidas como 5W –quién, qué, dónde, cuándo y por qué– en relación con los temas de la desintegración de Yugoslavia, el conflicto palestino-israelí, la guerra entre Irak e Irán, la Guerra del Golfo y la guerra de Irak, se suma el ejercicio consistente en completar la pregunta de carácter contrafáctico «¿qué hubiera pasado si ... no ...?» en relación con el primero de esos temas y de hacer lo mismo según la doble fórmula «¿qué hubiera pasado si [+ seleccionar un acontecimiento o un conjunto de ellos] hubiera / no hubiera [+ seleccionar una acción]?» en relación con los restantes⁵³.

De un modo similar, en la serie *Kosmos* editada por Fagbokforlaget el volumen correspondiente a 8.º plantea cuestiones de carácter contrafáctico en relación con un desarrollo alternativo de la revolución francesa y con las consecuencias del estallido de un fenómeno similar al francés en Noruega⁵⁴. Pero también lo hace más allá

2: «Hva tror du hadde vært den største næringen i Norge dersom det ikke var blitt funnet olje og gass på norsk sokkel?» («¿Cuál crees que hubiera sido la industria más grande de Noruega si no se hubiera encontrado petróleo y gas en la plataforma noruega?»).

⁵² *Ibid.*, tema 4 *Mistro og mistenksomhet – da verden holdt pusten* («Desconfianza y sospecha: cuando el mundo contuvo la respiración»), apartado *Koreakrigen* («La guerra de Corea»), p. 80, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta 4: «Hva tror du hadde skjedd dersom general MacArthur hadde brukt atomvåpen mot Kina?» («¿Qué crees que hubiera sucedido si el general MacArthur hubiera usado armas nucleares contra China?»); *ibid.*, tema 4, apartado *Krigen kan ikke vinnes!* («¡La guerra no se puede ganar!»), p. 87, sección *Spørsmål* («Preguntas»), pregunta 3: «Hva kunne ha skjedd hvis Kennedy hadde valgt en annen løsning enn blokade av Cuba?» («¿Qué hubiera pasado si Kennedy hubiera optado por una solución distinta al bloqueo a Cuba?»).

⁵³ *Ibid.*, tema 5 *Jugoslavia eksploderer* («Yugoslavia explota»), apartado *Verdenssamfunnet prøver å hjelpe* («La sociedad mundial intenta ayudar»), p. 109, sección *Oppgave 4* («Ejercicio 4»), cuestión B.3: «Lag et spørsmål ved å fullføre denne setningen: Hva hadde skjedd dersom _____ ikke _____. Nå lar du en medelev svare på spørsmålene dine. Diskuter svarene» («Haz una pregunta completando esta oración: ¿Qué hubiera pasado si _____ no _____? Ahora deja que un compañero de clase responda tus preguntas. Discute las respuestas»); *ibid.*, tema 6 *Midtøsten – det vanskelige konfliktoområdet* («Oriente Medio: la difícil zona de conflicto»), p. 119, sección *Oppgave 1* («Ejercicio 1»), cuestión A.3: «Fyll ut de tomme rommene i disse setningene slik at de blir til spørsmål: a) Hva hadde skjedd dersom [en hendelse eller ei gruppe] hadde [en handling]_? b) Hva hadde skjedd dersom [en hendelse eller ei gruppe] ikke hadde [en handling]_?» («Completa los espacios en blanco en estas oraciones para que se conviertan en preguntas: a) ¿Qué hubiera pasado si [un acontecimiento o un conjunto de acontecimientos] hubiera [una acción]_? b) ¿Qué hubiera pasado si [un acontecimiento o un conjunto de acontecimientos] no hubiera [una acción]_?»).

⁵⁴ J. H. Nomedal (2006). *Kosmos 8. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Fagbokforlaget, bloque *Historie*, tema 3 *1789 – Den franske revolusjonen* («1789 – La revolución francesa»), p. 152, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 5: «Hvordan tror du utviklingen i Frankrike

del ámbito estrictamente histórico para estimular la reflexión del alumnado acerca de cuestiones tales como un planeta Tierra sin efecto invernadero o la importancia que para una democracia tiene evitar la concentración excesiva de poder, dentro de los bloques de la asignatura dedicados a la geografía y a las ciencias sociales respectivamente⁵⁵. El de 9.º pregunta acerca de las consecuencias para Noruega y Europa en la actualidad si en 1905 la independencia hubiese instaurado un sistema republicano en el caso de la primera y si la Segunda Guerra Mundial hubiese finalizado con la victoria de Alemania en el de la segunda, conflicto este último a propósito del cual se propone discutir además si los planes de Hitler podrían haber sido frenados antes del inicio de las hostilidades⁵⁶, pero de nuevo aplica el razonamiento contrafáctico más allá de lo propiamente histórico y dentro del bloque correspondiente al área de ciencias sociales para indagar acerca de las consecuencias del consumo

hadde blitt hvis tredjestanden hadde godtatt den gamle måten å stemme på?» («¿Cómo crees que hubiera sido la evolución en Francia si el tercer estado hubiera aceptado la antigua forma de votar?»); *ibid.*, tema 4 *Napoleon – en krigsglad herre* («Napoleón: un señor belicoso»), p. 166 (introducción): «Hvordan tror du forholdet hadde vært mellom folk i Norge hvis vi hadde opplevd det franskmennene gjorde under den franske revolusjonen?» («¿Cómo crees que hubiera sido la relación entre la gente de Noruega si hubiéramos experimentado lo que hicieron los franceses durante la revolución francesa?»).

⁵⁵ *ibid.*, bloque *Geografi*, tema 12 *Natur og samfunn på kollisjonskurs* («Naturaleza y sociedad en curso de colisión»), p. 82, sección *Finn svar i teksten* («Encuentra respuestas en el texto»), tarea 4: «Hva er middeltemperaturen på jorda? Hva ville den vært hvis det ikke hadde vært en drivhuseffekt?» («¿Cuál es la temperatura media de la tierra? ¿Cómo sería si no hubiera sido por el efecto invernadero?»); *ibid.*, bloque *Samfunnskunnskap*, tema 7 *Demokrati som styreform* («La democracia como forma de gobierno»), p. 264, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 1: «Snakk sammen i par om hvordan det ville vært på skolen eller i klassen hvis én person skulle hatt all makt og bestemt alt som skulle skje. Hvorfor er det viktig at ingen får for mye makt i et land?» («Hablad por parejas acerca de cómo sería en la escuela o en clase si una persona tuviera todo el poder y decidiera todo lo que iba a suceder. ¿Por qué es importante que nadie obtenga demasiado poder en un país?»).

⁵⁶ J. H. Nomedal y S. Bråthen (2007). *Kosmos 9. Samfunnsfag fur ungdomstrinnet*. Oslo: Fagbokforlaget, bloque *Historie*, tema 1 *Fra union til selvstendig nasjon* («De unión a nación independiente»), p. 106, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 9: «Hva ville vært annerledes i Norge i dag dersom et flertall ved folkeavstemningen i 1905 hadde stemt for republikk?» («¿Qué habría sido diferente en Noruega hoy si una mayoría en el referéndum de 1905 hubiera votado por una república?»); *ibid.*, tema 5 *Den andre verdenskrigen 1939-1945* («La segunda guerra mundial 1939-1945»), p. 166, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 4: «Diskuter i gruppa: a) Hvordan tror dere Europa hadde sett ut i dag hvis tyskerne hadde vunnet krigen?» («Discutid en grupo: a) ¿Cómo creéis que habría sido Europa hoy si los alemanes hubieran ganado la guerra?»); *ibid.*, tema 5, p. 161, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 3: «Drøft om Storbritannia og Frankrike kunne ha stoppet Hitler på et tidligere tidspunkt. Hva kunne ha skjedd dersom de hadde grepet inn tidligere?» («Discute si Gran Bretaña y Francia pudieron haber detenido a Hitler en una etapa anterior. ¿Qué podría haber pasado si hubieran intervenido antes?»).

de alcohol en el comportamiento de los adolescentes y de las responsabilidades derivadas de ello, así como sobre el funcionamiento del «Consejo de conflictos» (*Konfliktrådet*) instaurado en Noruega para resolver delitos menores mediante acuerdos y sin recurrir a procesos judiciales⁵⁷. Y el de 10.^º sugiere construir alternativas históricas que toman como punto de partida en el plano internacional la no intervención de Estados Unidos en Vietnam, el mantenimiento del control soviético sobre Europa del Este con Mijail Gorbachov, la ausencia de la Guerra Fría en Europa y la continuidad del apartheid en Sudáfrica⁵⁸, y en el marco nacional una Noruega

⁵⁷ *Ibid.*, bloque *Samfunnskunnskap*, tema 2 *Alkohol, narkotika og tobakk* («Alcohol, drogas y tabaco»), sección *Alkohol* («Alcohol»), apartado *Folk har ulike holdninger til alkohol* («Las personas tienen diferentes actitudes hacia el alcohol»), p. 224: «Noen tenåringer forbinder helg og fest med alkohol. (...) Merethe og Espen var begge påvirket av alkohol da de rota med hverandre. Tror du de hadde gjort det om de ikke hadde drukket? Kan alkoholen noen ganger brukes som en unnskyldning for visse handlinger?» («Algunos adolescentes asocian los fines de semana y las fiestas con el alcohol. (...) Merethe y Espen estaban bajo la influencia del alcohol cuando se metieron entre ellos. ¿Crees que lo habrían hecho si no hubieran estado bebiendo? ¿Se puede usar el alcohol a veces como excusa para ciertas acciones?»); *ibid.*, tema 3 *Kriminalitet og straff* («Crimen y castigo»), sección *Rettsystemet* («El sistema judicial»), apartado *Alternativet til konfliktrådet* («La alternativa al consejo de conflictos»), p. 247: «Hva ville skjedd dersom butikkeieren ikke hadde ønsket å møte Sara i konfliktrådet? Eller om de ikke greide å komme til enighet?» («¿Qué hubiera pasado si el dueño de la tienda no hubiera querido reunirse con Sara en el consejo de conflictos? ¿O si no logran llegar a un acuerdo?»).

⁵⁸ J. H. Nomedal y S. Bråthen (2007). *Kosmos 10. Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Fagbokforlaget, bloque *Historie*, tema 1 *Kald krig – en todelt verden* («Guerra Fría: un mundo en dos partes»), apartado *Den kalde krigen spredte seg til resten av verden* («La Guerra Fría se extendió al resto del mundo»), p. 125, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 10: «Diskuter i klassen: a) Hvorfor valgte USAs myndigheter å gå til krig i Vietnam? b) Hva synes du om begrunnelsene deres? c) Hva tror du hadde skjedd dersom de ikke hadde blandet seg inn i konflikten i Vietnam?» («Discute en clase: a) ¿Por qué el gobierno de Estados Unidos decidió ir a la guerra en Vietnam? b) ¿Qué opinas de sus motivos? c) ¿Qué crees que hubiera pasado si no hubieran intervenido en el conflicto de Vietnam?»); *ibid.*, tema 1, apartado *Hvorfor tok den kalde krigen slutt?* («¿Por qué terminó la Guerra Fría?»), p. 130, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 7: «Hvordan tror du historien hadde utviklet seg dersom Gorbatsjov hadde beholdt jerngrepet om Øst-Europa? Skriv en kort tekst om hvordan du tror Øst-Europa hadde vært» («¿Cómo crees que se habría desarrollado la historia si Gorbachov hubiera mantenido el férreo control sobre Europa del Este? Escribe un texto breve sobre cómo crees que habría sido Europa del Este»); *ibid.*, p. 131, cuestión 13: «Hvordan ville Europa sett ut i dag dersom den kalde krigen aldri hadde funnet sted? Skriv ned ti påstander og del dem med klassen» («¿Cómo sería Europa hoy si la Guerra Fría nunca hubiera tenido lugar? Escribe diez afirmaciones y compártalas con la clase»); *ibid.*, tema 3 *Koloniene ble selvstendige* («Las colonias se independizaron»), p. 161, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 12: «Apartheidregimet ble avskaffet på fredelig vis i Sør-Afrika. Hva ville skjedd dersom det hvite styret hadde tviholdt på makta? Lag en tekst der du beskriver hvordan du tror det ville gått» («El régimen del apartheid fue abolido pacíficamente en Sudáfrica. ¿Qué hubiera pasado si el gobierno blanco hubiera permanecido en el poder? Haz un texto que describa cómo crees que sería»).

sin petróleo en el mar del Norte o que en 1994 vota mayoritariamente a favor de su integración en la Unión Europea⁵⁹. En relación con este último contexto también propone al alumnado elegir diez acontecimientos de la historia noruega posteriores a 1945 y pensar en devenires alternativos en cada uno de ellos y elegir tres acontecimientos de los últimos dos siglos y comparar la alternativa resultante con la situación actual⁶⁰. Y finalmente, de nuevo en ámbitos ajenos a lo estrictamente histórico, plantea sendas hipótesis a propósito de la situación en una escuela en la que no se respetaran las normas y de las consecuencias que para la agricultura noruega tendría la liberalización del comercio a nivel mundial⁶¹.

⁵⁹ *Ibid.*, tema 6 *Norge utviklet velferdsstaten* («Noruega desarrolló el estado de bienestar»), apartado *1965-1980 – Velferdsstat og oljeeventyr* («1965-1980 – Estado del bienestar y aventura petrolera»), p. 211, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 11: «Tenk deg at det aldri hadde blitt funnet olje i Nordsjøen. Kunne dette på noen måte vært fordelaktig for Norge?» («Imagínate que nunca se hubiera encontrado petróleo en el Mar del Norte. ¿Podría haber sido esto beneficioso para Noruega de alguna manera?»); *ibid.*, tema 6, apartado *1981-1994 – Marked mot stat* («1981-1994 – Mercado contra estado»), p. 215, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 4: «I 1994 sa det norske folk nei til medlemskap i EU. På hvilken måte tror du Norge ville vært annerledes dersom vi hadde blitt medlemmer? Diskuter i klassen» («En 1994, la población noruega dijo no al ingreso en la UE. ¿De qué manera crees que Noruega habría sido diferente si nos hubiéramos convertido en miembros? Discútelos en clase»).

⁶⁰ *Ibid.*, tema 6 *Norge utviklet velferdsstaten* («Noruega desarrolló el estado de bienestar»), apartado *Norge etter 1995 – Velferdsstaten under press* («Noruega después de 1995: el estado del bienestar bajo presión»), p. 222, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 7: «Velg deg ut de ti viktigste begivenhetene for Norge i perioden etter 1945. Husk at du må begrunne hvorfor du mener at disse ti begivenhetene er de viktigste. Hvordan ville Norge ha sett ut i dag, dersom utviklingen hadde tatt en annen vei i disse tilfellene? Diskuter med de andre i gruppa etterpå» («Elige los diez eventos más importantes para Noruega en el período posterior a 1945. Recuerda que debes justificar por qué crees que estos diez eventos son los más importantes. ¿Cómo habría sido Noruega hoy si la evolución hubiera tomado un camino diferente en estos casos? Después discútelos con los demás en el grupo»); *ibid.*, cuestión 13: «Hvilke tre begivenheter de siste to hundre år har vært mest avgjørende for hvordan Norge ser ut i dag? Hva ville vært annerledes i dag dersom utviklingen hadde gått i en annen retning? Skriv en tekst der du reflekterer rundt disse spørsmålene» («¿Qué tres eventos en los últimos doscientos años han sido más decisivos para el aspecto actual de Noruega? ¿Qué habría sido diferente hoy si el desarrollo hubiera ido en una dirección diferente? Escribe un texto en el que reflexiones sobre estas preguntas»).

⁶¹ *Ibid.*, bloque *Samfunnskunnskap*, tema 1 *Samfunnet – der kulturer møtes* («Sociedad: donde las culturas se encuentran»), sección *Du er en del av flere samfunn* («Formas parte de varias comunidades»), p. 225: «Hva ville skjedd dersom ingen på skolen fulgte de reglene som gjelder?» («¿Qué pasaría si nadie en la escuela siguiera las reglas que se aplican?»); *ibid.*, tema 2 *Økonomi – mer enn penger* («Economía: más que dinero»), p. 272, sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 10: «Hva tror du ville skje med norsk landbruk dersom det var full frihandel?» («¿Qué crees que le pasaría a la agricultura noruega si hubiera un libre comercio total?»).

Paralelamente, por lo que se refiere a los libros de texto correspondientes a la educación secundaria superior, Liv Ask fue la primera en referirse a la presencia de cuestiones de carácter contrafáctico en los primeros manuales de la asignatura *Historie* publicados conforme a la reforma de 2006, concretamente a propósito de los acontecimientos que tuvieron lugar en Noruega en 1814 tal como son presentados en las series *Portal* y *Tidslinjer* editadas por Fagbokforlaget y Aschehoug⁶², si bien no encontramos mención alguna a este recurso en los publicados por Cappelen Damm, tanto en las ediciones de 2007 y 2008 destinadas respectivamente a esos cursos por separado como en la versión editada en 2013 para ambos en un único volumen⁶³. Por el contrario, y precisamente en uno de los casos mencionados por Ask, la serie *Tidslinjer* editada por Aschehoug por separado para Vg2 y para Vg3 en esos mismos años 2007 y 2008 y en un solo volumen para los dos cursos en 2011 ofrece un tratamiento modélico del tema. Para empezar introduce este recurso en el colofón del tema dedicado en Vg2 a Asia y Oriente Medio en época medieval cuando, al cuestionar la visión eurocéntrica de la historia y evocar el dominio persa y árabe de las rutas comerciales en torno al océano Índico entre los siglos VIII y XV, explica en primer lugar qué es la historia contrafáctica⁶⁴, plantea seguidamente la cuestión

⁶² O. A. Abrahamsen, S. Dyrvik, M.-B. Ohman Nielsen y A. Aase (2007). *Portal. Nyere historie: Verdenshistorie og Norgeshistorie etter 1750*. Oslo: Fagbokforlaget, p. 63: «Det er likevel fristende å komme med et lite kontrafaktisk spørsmål: Hva slags forfatning ville Norge ha fått dersom den norske oppstandelsen ikke hadde kommet, og dersom det helt fra februar 1814 hadde blitt ført forhandlinger med svenskene?» («Sin embargo, es tentador plantear una pequeña pregunta contrafáctica: ¿qué tipo de constitución habría recibido Noruega si no hubiese tenido lugar la insurrección noruega y si se hubieran llevado a cabo negociaciones con los suecos a partir de febrero de 1814?»); A. Øhren, E. Ertresvaag, H. Wiig, J. Eliassen, L. Skovholt, O. K. Grimnes y T. L. Eriksen (2008). *Tidslinjer 2. Verden og Norge Historie Vg3*. Oslo: Aschehoug, p. 87: «Vi har sett at Karl Johan kunne ha foretatt alternative valg som ville ha gitt norsk historie en annen retning. (...) I hvilken grad vil det endre historiens gang dersom personene som var involvert, hadde valgt annerledes? Synes du et er meningsfylt å leke med historien på denne måten?» («Hemos visto que Karl Johan podría haber tomado decisiones alternativas que hubieran dado a la historia de Noruega una dirección diferente. (...) ¿Hasta qué punto cambiaría el curso de la historia si las personas involucradas hubieran elegido de otra manera? ¿Crees que tiene sentido jugar con la historia de esta manera?»); *apud* Ask (2009), pp. 81 y 91-92 respectivamente.

⁶³ I. Libæk, Ø. Stenersen, A. Sveen y S. A. Aastad (2007). *Historie Vg2. Fra de eldste tider til 1700-tallet*. Oslo: Cappelen Damm; *Eid*. (2008). *Historie Vg3. Fra 1700-tallet til i dag*. Oslo: Cappelen Damm; *Eid*. (2013). *Historia Vg2-3. Ettbindsutgaven*. Oslo: Cappelen Damm.

⁶⁴ J. Eliassen, O. Engelién, T. L. Eriksen, E. Ertresvaag, O. K. Grimnes, S. V. Hellerud, L. Skovholt, K. Sprauten, H. Wiig y A. Øhren (2011). *Tidslinjer 1+2. Verden og Norge. Historie Vg2/Vg3*. Oslo: Aschehoug, tema 5 *Asia og Midtøsten i middelalderen* («Asia y Oriente Medio en la Edad Media»), sección final *Perspektiver* («Perspectivas») titulada *Fra nasjonal historie til globalhistorie* («De la historia nacional a la historia global»), p. 122: «I tillegg til at historikere velger å sammenligne det som faktisk fant sted i forskjellige land, slik vi har gjort i dette kapitlet, er det også noen som stiller spørsmål om hva som kunne ha skjedd. På fagspråket er det kjent

«¿Cómo habría sido la historia mundial si China hubiera enviado su flota alrededor del mundo, conquistado colonias y cerrado a los competidores europeos los océanos del mundo?»⁶⁵ y concluye apuntando como tema de discusión la utilidad de la reflexión contrafáctica como recurso para alcanzar una mayor comprensión de la historia⁶⁶. Más tarde el mismo volumen subraya la importancia que para la alimentación de los seres humanos en general representó el Descubrimiento de América y la expansión de los alimentos de allí originarios por todo el mundo y, a modo de ejemplo especialmente significativo para el alumnado dada la proximidad del mismo a su vida cotidiana, pregunta «¿Qué habría sido de la pizza sin los tomates?»⁶⁷. Y finalmente, en lugar de presentar una situación alternativa e interrogar acerca de las consecuencias derivadas de ella, lo que se hace es plantear un resultado alternativo y preguntar acerca de las posibles causas que podrían haberlo motivado cuando en el curso Vg3 el tema dedicado al período de Entreguerras se cierra abordando la cuestión «¿Se podría haber evitado el ataque alemán a Noruega?» con el objetivo de descubrir hasta qué punto la falta de previsión en política exterior y de defensa de los sucesivos gobiernos noruegos de la época ante la actitud cada vez más agresiva de Alemania terminó facilitando el éxito de la invasión del 9 de abril de 1940⁶⁸.

som kontrafaktiske hypoteser. Vi har så lett for å forestille oss at det som hendte i historien var nødt til å skje, (...) tenker ikke så ofte på at utviklingen kunne ha tatt en annen retning» («Además de los historiadores que eligen comparar lo que realmente sucedió en diferentes países, como hemos hecho en este capítulo, también hay algunos que se preguntan qué pudo haber sucedido. En lenguaje técnico, se conocen como hipótesis contrafácticas. Es muy fácil para nosotros imaginar que lo que sucedió en la historia tuvo que suceder, [...] no se suele pensar que el desarrollo podría haber tomado una dirección diferente»).

⁶⁵ *Ibid.*: «Ut fra dette vi har beskrevet ovenfor, kan vi for eksempel stille spørsmålet: Hvordan ville verdenshistorien ha sett ut om Kina hadde sendt flåten sin rundt hele jorden, erobret kolonier og stengt europeiske konkurrenter ute fra verdenshavene?» («A partir de lo que hemos descrito anteriormente, podemos, por ejemplo, hacer la pregunta: ¿cómo habría sido la historia mundial si China hubiera enviado su flota alrededor del mundo, conquistado colonias y cerrado a los competidores europeos los océanos?»).

⁶⁶ *Ibid.*: «Spørsmålet til slutt i teksten ovenfor kalles kontrafaktisk. Det vil si at det dreier seg om det som ikke skjedde i historien, men som likevel kunne ha skjedd. Prøv å besvare spørsmålet gjennom å sette opp noen punkter. I hvilken grad synes du det gir økt innsikt å diskutere slike problemstillinger?» («La pregunta final del texto anterior se denomina contrafáctica. Es decir, se trata de lo que no sucedió en la historia, pero que pudo haber sucedido. Intente responder la pregunta estableciendo algunos puntos. ¿En qué medida cree que proporciona una mayor comprensión para debatir estos temas?»).

⁶⁷ *Ibid.*, tema 8 *Oppdagelser, kolonier og slavehandel* («Descubrimientos, colonias y trata de esclavos»), sección *Et økologisk verdenssystem* («Un sistema mundial ecológico»), p. 206: «Hva ville vel pizza ha vært uten tomater?».

⁶⁸ *Ibid.*, tema 17 *De vanskelige mellomkrigsårene* («Los difíciles años de entreguerras»), sección final *Perspektiver* («Perspectivas») titulada «*Aldri mer 9. april*» («Nunca más 9 de abril»), p. 415: «Kunne det tyske angrepet på Norge ha vært unngått? (...) Hadde regjeringen

A partir de este momento, y en especial tras la revisión parcial del currículo que en 2013 generó una nueva edición de los libros de texto, en la enseñanza obligatoria los manuales de la asignatura *Samfunnsfag* confirman tanto el recurso a la reflexión contrafáctica en el ámbito histórico como su extensión a los bloques asociados a la geografía y a las ciencias sociales que integran asimismo dicha asignatura⁶⁹. Por su parte, en la educación secundaria superior los de la asignatura *Historie*

tolket disse signalene riktig, ville den trolig ha styrket den militære beredskapen og mest sannsynlig ha mobilisert det norske forsvaret. Kanskje ville det ha redusert mulighetene for et tysk angrep eller for at angrepet ville ha blitt vellykket) («Si el gobierno hubiera interpretado correctamente estas señales, probablemente habría fortalecido la preparación militar y tal vez habría movilizado la defensa noruega. Quizás hubiera reducido las posibilidades de un ataque alemán o de que el ataque hubiera tenido éxito»).

⁶⁹ Durante los cursos de la educación secundaria básica con los que se cierra la enseñanza obligatoria, en esos mismos ámbitos ajenos a lo propiamente histórico la reflexión contrafáctica, en tanto que mirada hacia un pasado diferente destinada a comprender mejor el presente, se ve complementada en dirección opuesta por lo que podríamos denominar «actividades de prospectiva» orientadas a mostrar al alumnado su propia responsabilidad en el presente mediante la reflexión acerca de cómo podría ser el futuro, y así algunos libros de texto correspondientes a estos cursos le ofrecen la posibilidad de especular, en el marco proporcionado por la conexión con los tres temas interdisciplinares, acerca del estado en el que se encontrarán los recursos naturales dentro de un siglo –en relación con el tema «desarrollo sostenible» (*bærekraftig utvikling*)– y de las amenazas para el futuro de la democracia en 8.º curso –con «democracia y ciudadanía» (*demokrati og medborgerskap*)–, así como de su propia situación a la edad de 27 años en 9.º y del acceso a la vida laboral dentro de 50 años en 10.º –con «salud pública y destrezas para la vida» (*folkehelse og livsmestring*)–; vid. respectivamente S. V. Hellerud, S. F. Erdal, I. M. Johnsen, M. Westersjø y O. Hove (2020). *Arena 8. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug, bloque tercero *En bærekraftig verden* («Un mundo sostenible»), tema 12 *Ressurser i Norge – hvordan bruke dem bærekraftig?* («Recursos en Noruega: ¿cómo utilizarlos de forma sostenible?»), sección *Oppgaver* («Ejercicios»), apartado *Vær kreativ* («Sé creativo»), pp. 244-245, ejercicio 5: «Se for deg at du har muligheten til å reise 100 år fram i tid, og at du nå skal rapportere tilbake. Har vi klart å bruke ressursene våre på en bærekraftig måte? Og hva skjedde hvis vi ikke klarte det? Hvordan bruker vi ressursene fra havet, jorda, berggrunnen og vannet om 100 år? Hvilke ressurser er viktige for norsk økonomi og arbeidsplasser? Skriv et brev eller send en videohilsen tilbake til vår tid» («Imagina que tienes la oportunidad de viajar 100 años hacia adelante en el tiempo y que ahora deberías informar. ¿Hemos logrado utilizar nuestros recursos de forma sostenible? ¿Y qué pasó si no lo logramos? ¿Cómo utilizaremos los recursos del mar, la tierra, el lecho rocoso y el agua en 100 años? ¿Qué recursos son importantes para la economía y el empleo noruegos? Escribe una carta o envía un saludo en vídeo a nuestro tiempo»); Heidenreich y Moe (2020), *op. cit.* n. 30, tema 4 *Vi bygger demokrati sammen* («Construimos la democracia juntos»), apartado *Trusler mot demokratiet* («Amenazas a la democracia»), p. 129: «Hva tenker du kan være de viktigste trusslene mot de norske demokratiet? (...) Velg et av stikkordene. Hva tror du kan skje hvis denne trusselen vokser til et stort problem? Skriv en framtidfortelling» («¿Cuáles crees que pueden ser las amenazas más importantes para la democracia noruega? (...) Elige una de las palabras clave. ¿Qué crees que podría suceder si esta amenaza se convierte en un problema importante? Escribe una historia futura»); Nomedal y Bråthen (2007), *op. cit.* n. 56, tema 4 *Arbeidsliv og utdanning*

contemplan la incorporación generalizada de apartados específicos destinados a explicar –a menudo a través de vías particularmente originales– qué es y para qué sirve la historia contrafáctica, una expresión cuyo uso quedará reservado a esta etapa educativa hasta su inclusión en el espacio web que la editorial Gyldendal asocia a la publicación en 2020 del volumen de la serie *Relevans* destinado al 8.º curso de la enseñanza obligatoria (*vid. infra* n. 92).

Por lo que se refiere al primer grupo, ya hemos apuntado con anterioridad cómo la editorial Cappelen Damm había publicado manuales escolares individualizados para las áreas de Historia, Geografía y Estudios sociales de la asignatura *Samfunnsfag* durante los cursos 8.º, 9.º y 10.º de la enseñanza obligatoria en sus series *Makt og Menneske* (2006) y *Nye Makt og Menneske* (2014-2016). Dentro de esta última encontramos nuevos ejemplos de la aplicación del razonamiento contrafáctico en ámbitos no propiamente históricos en el marco de esa misma asignatura y entre los volúmenes dedicados específicamente a las ciencias sociales, concretamente en el correspondiente al 9.º curso a propósito de la atención sanitaria infantil⁷⁰ y en el de 10.º a través de una ucronía personal que persigue suscitar la empatía del propio alumnado en relación con los problemas de niños y jóvenes para acceder a la educación en los países asolados por la guerra⁷¹. Paralelamente, entre los manuales de esa misma serie correspondientes a la parte histórica de la asignatura, en el volumen destinado a 8.º se pregunta al alumnado acerca de una Europa sin Napoleón y más adelante se le propone la redacción de un texto para el

(«Vida laboral y educación»), sección *Tenk selv* («Piensa por ti mismo»), cuestión 12, p. 279: «Skriv fortellingen om deg selv som 27-åring. Hva har skjedd siden ungdomsskolen?» («Escribe la historia sobre ti a los 27 años. ¿Qué ha pasado desde la escuela secundaria?»); T. Helland y B. Ingvaldsen (2016). *Nye Makt og Menneske 10. Samfunnskunnskap*. Oslo: Cappelen Damm, tema 3 *Levedyktige samfunn* («Sociedades viables»), p. 50, texto del pie de foto de la segunda imagen: «På grunn av rask teknologisk utvikling jobber mange mennesker i yrker som ikke fantes for 30 år siden. Hvordan tror du arbeidslivet er når du skal begynne å jobbe? Hvordan tror du det er om 50 år?» («Debido al rápido desarrollo tecnológico, muchas personas trabajan en ocupaciones que no existían hace 30 años. ¿Cómo crees que es la vida laboral cuando empiezas a trabajar? ¿Cómo crees que será en 50 años?»).

⁷⁰ T. Helland y B. Ingvaldsen (2015). *Nye Makt og Menneske 9. Samfunnskunnskap*. Oslo: Cappelen Damm, tema 2 *Det aller meste er politikk* («La mayoría de las cosas son política!»), sección *Politikk angår deg!* («¡La política te concierne!»), texto del pie de foto de la p. 34: «Helsekontroll av barn har med politikk å gjøre. Hva tror du hadde skjedd hvis dette tilbudet ikke var gratis?» («El control de la salud de los niños tiene que ver con la política. ¿Qué crees que hubiera pasado si esta oferta no fuera gratuita?»).

⁷¹ Helland e Ingvaldsen (2016), *op. cit.* n. 69, tema 4 *“Likegyldigheten er vår verste fiende”* («“La indiferencia es nuestro peor enemigo”»), sección *Når krigen gjør barn til soldater* («Cuando la guerra convierte a los niños en soldados»), texto del pie de foto, p. 85: «Hvilke muligheter ser du for deg at du selv ville hatt uten noen form for skolegang? Hva ville du i så fall gjort for å overleve?» («¿Qué oportunidades imaginas que hubieras tenido sin ningún tipo de educación? ¿Qué hubieras hecho entonces para sobrevivir?»).

periódico escolar sobre una Noruega sin constitución en 1814⁷². En el de 9.º curso de nuevo se plantea una hipótesis alternativa a la historia real para, a continuación, preguntar acerca de las posibles causas que la justificarían cuando, a modo de cuestiones introductorias formuladas inmediatamente después de los títulos correspondientes a los temas 4 y 5, se interpela al lector «¿Cómo se pudo haber evitado la Segunda Guerra Mundial?»⁷³. Y en el de 10.º se plantean cuestiones de carácter contrafáctico en apartados muy diversos del libro de texto, ya sea para cerrar un apartado de contenidos interrogando acerca de la posibilidad de un ataque nuclear norteamericano contra China durante la Guerra de Corea, como ejercicio final de un tema para plantear la ausencia de una descolonización en África o en el texto de un pie de foto para indagar acerca de un Japón sobre el que no fueron arrojadas las bombas atómicas y que no fue ocupado por Estados Unidos⁷⁴.

En cuanto a los manuales destinados a la educación secundaria superior, el volumen *Alle tiders historie Vg2-Vg3* editado ese mismo año por Cappelen Damm inclu-

⁷² B. Ingvaldsen e I. H. Kristensen (2014). *Nye Makt og Menneske 8. Historie*. Oslo: Cappelen Damm, tema 2 *Opprør i Europa!* («¡Levantamiento en Europa!»), sección *Oppgaver* («Ejercicios»), p. 85, ejercicio 6: «Hva tror du ville skjedd dersom Napoleon ikke hadde kommet til makten i Frankrike? Hvordan hadde situasjonen vært i 1815 for a) Frankrike, b) Storbritannia, c) Russland og d) Danmark-Norge?» («¿Qué crees que hubiera pasado si Napoleón no hubiera llegado al poder en Francia? ¿Cómo habría sido la situación en 1815 para a) Francia, b) Gran Bretaña, c) Rusia y d) Dinamarca-Noruega?»); *ibid.*, tema 3 *Vi ere en Nation, vi med... – Norge på 1800-tallet* («Somos una nación, nosotros con... – Noruega en el siglo XIX»), sección *Oppgaver* («Ejercicios»), p. 127, ejercicio 5: «Hva tror du hadde skjedd dersom Norge ikke hadde fått egen grunnlov i 1814? Skriv en fagtekst om det norske demokratiet til skoleavisa, og pass på at du besvarer spørsmålet med begrunnelser i teksten din» («¿Qué crees que hubiera sucedido si Noruega no hubiera tenido su propia constitución en 1814? Escribe una redacción sobre la democracia noruega para los periódicos escolares y asegúrate de responder razonadamente a la pregunta en el texto»).

⁷³ B. Ingvaldsen e I. H. Kristensen (2015). *Nye Makt og Menneske 9. Historie*. Oslo: Cappelen Damm, pp. 93 (tema 4 *Kampen om makten – mellomkrigstiden* [«La lucha por el poder: el período de entreguerras»]) y 123 (tema 5 *Andre verdenskrig – den dødeligste konflikten i historien* [«La Segunda Guerra Mundial: el conflicto más mortífero de la historia»]): «Hvordan kunne andre verdenskrig vært unngått?».

⁷⁴ B. Ingvaldsen e I. H. Kristensen (2016). *Nye Makt og Menneske 10. Historie*. Oslo: Cappelen Damm, tema 2 *Den kalde krigen* («La Guerra Fría»), apartado *Koreakrigen* («Guerra de Corea»), p. 54: «Hva ville ha skjedd om MacArthur hadde brukt atomvåpen mot Kina?» («¿Qué hubiera pasado si MacArthur hubiera usado armas nucleares contra China?»); *ibid.*, ejercicio 10 de la sección *Oppgaver* («Ejercicios») del tema 3 *Avkolonisering og maktkamp* («Descolonización y lucha por el poder»), p. 117: «Hva hadde skjedd dersom de tidligere koloniene ikke hadde fått selvstendighet?» («¿Qué hubiera pasado si las antiguas colonias no se hubieran independizado?»); *ibid.*, tema 6 *Økonomi og makt* («Economía y poder»), apartado *Japan* («Japón»), texto del pie de foto de la p. 210: «Hva tror du hadde skjedd med Japan dersom USA ikke hadde sluppet atombomber over Japan og okkupert landet?» («¿Qué crees que le habría pasado a Japón si Estados Unidos no hubiera lanzado bombas atómicas sobre Japón y ocupado el país?»).

ye en el capítulo dedicado a la Europa moderna un apartado breve, pero específico, titulado «¿Qué hubiera pasado si los otomanos hubieran logrado conquistar Viena en 1683?» en el que se especula con la posibilidad planteada en el propio título para concluir cuestionando semejante alternativa con argumentos de carácter histórico⁷⁵. Y a propósito de la independencia de Noruega en 1905 un nuevo apartado igualmente breve titulado «¿Pudo haber sucedido la unión?» plantea la posible continuidad de la unión con Suecia, define la historia contrafáctica como «la historia de lo que no sucedió» y termina cuestionando la posibilidad de semejante alternativa⁷⁶.

También en 2013 la editorial Gyldendal publica el ya mencionado volumen *Perspektiver. Historie Vg2-Vg3*, el cual introduce cuestiones de carácter contrafáctico centradas fundamentalmente en el caso noruego a propósito de una independencia que en 1905 provoca una guerra con Suecia, de la evolución histórica del país a lo largo del siglo XIX y de una Noruega actualmente dominada por el partido nazi de Vidkun Quisling o integrada en la Unión Europea⁷⁷, así como en relación con una Primera

⁷⁵ Heum et al. (2013), *op. cit.* n. 33, capítulo 6 *Religion og styreformer i Europa* («Religión y formas de gobierno en Europa»), apartado *Statene i Europa / Det osmanske riket* («Los estados de Europa» / «El imperio Otomano»), p. 192, sección *Fortid og forklaring* («Pasado y explicación»): «Hva hadde skjedd om osmanene hadde klart å erobre Wien i 1683?».

⁷⁶ *Ibid.*, capítulo 13 *Det moderne Norge tar form* («La Noruega moderna está tomando forma»), apartado *Forhandlingsbrudd og unionsoppløsning* («Incumplimiento de negociaciones y disolución de la unión»), p. 361, sección *Fortid og forklaring* («Pasado y explicación»): «Kunne unionen ha bestått? Hva hadde skjedd hvis svenskene hadde vært mer imøtekommende overfor det norske ønsket om eget konsulatvesen? Ville unionen da bestått, og i så fall hvor lenge? Historien om hva som ikke skjedde, kalles kontrafaktisk historie» («¿Qué hubiera pasado si los suecos se hubieran mostrado más complacientes con el deseo noruego de tener su propio consulado? ¿Se habría aprobado entonces la unión y, de ser así, por cuánto tiempo?»).

⁷⁷ Madsen et al. (2013), *op. cit.* n. 31, capítulo 9 *Nasjonsbygging og vekst* («Construcción y crecimiento de la nación»), sección *Historie nedenfra* («Historia desde abajo»), apartado *Ut av unionen* («Fuera de la unión»), subapartado *Et selvstendig, demokratisk Norge* («Una Noruega democrática, independiente»), p. 261: «Tenk om det hadde blitt krig med Sverige i 1905» («Imagina si hubiera estallado una guerra con Suecia en 1905»); *ibid.*, capítulo 9, sección *Gjøre* («Tareas»), p. 262, ejercicio 11: «Velg deg ut en av de store endringene som skjedde i Norge på 1800-tallet. Hvordan kunne Norge sett ut i dag om denne endringen ikke hadde funnet sted? Hva kunne vært annerledes?» («Elige uno de los principales cambios que se produjeron en Noruega en el siglo XIX. ¿Cómo sería Noruega hoy si no se hubiera producido este cambio? ¿Qué podría haber sido diferente?»); *ibid.*, capítulo 15 *Ny krig og et vanskelig oppgjør* («Nueva guerra y un arreglo difícil»), p. 389, sección *Gjøre* («Tareas»), ejercicio 9: «Tenk deg at NS har makten i Norge i dag. Hvordan ser samfunnet rundt deg ut?» («Imagínate que el NS tiene el poder en Noruega hoy. ¿Cómo es la sociedad que te rodea?»); *ibid.*, apartado *Essay*, ensayo del político noruego Jonas Gahr Støre titulado *Europa og den lunefulle historien* («Europa y la historia caprichosa»), p. 585, sección *Gjøre* («Tareas»), ejercicio 6: «Skriv deretter en tekst der du drøfter hvordan Norge ville sett ut i dag om vi hadde sagt ja til medlemskap i 1972 eller 1994» («Escribe un texto en el que discutas cómo sería Noruega hoy si hubiéramos acordado ser miembro en 1972 o en 1994»).

Guerra Mundial sin la participación de los Estados Unidos o incluso sin el atentado de Sarajevo⁷⁸, e igualmente define y explica la utilidad de la reflexión contrafáctica en el ámbito de la historia⁷⁹. Pero la originalidad de esta propuesta reside en el hecho de que casi todos los pasajes citados remiten a la lectura de uno de los textos recogidos en la ya mencionada sección *Essay* con la que se cierra este manual, titulado de manera muy significativa *Historien om det som ikke skjedde*, esto es, «La historia de lo que no sucedió» (pp. 586-589). Su autor, Øystein Sørensen, historiador y docente en la Universidad de Oslo, anteriormente ya había publicado un libro con el mismo título en el que repasaba diferentes momentos de la historia universal y de la historia noruega a modo de encrucijadas a partir de las cuales el devenir histórico podría haber sido diferente, desde la batalla de Salamina en 480 a.C. hasta la Segunda Guerra Mundial, pasando por la derrota de la Gran Armada en 1588 o la independencia noruega en 1905⁸⁰. Precisamente en la elaboración del ensayo Sørensen toma como punto de partida la primera parte de la introducción de su libro para, a continuación, centrarse en lo que denomina «situaciones históricas abiertas» («*åpne historiske situasjoner*», pp. 586-587) por cuanto su evolución ofrece posibilidades alternativas tan verosími-

⁷⁸ *Ibid.*, capítulo 11 *Første verdenskrig - den store katastrofen* («Primera Guerra Mundial: la gran catástrofe»), apartado *Den europeiske krigen blir en verdenskrig* («La guerra europea se convierte en una guerra mundial»), sección *USA går inn i krigen og gir de allierte overtaket* («Estados Unidos entra en guerra y da ventaja a los aliados»), p. 296 (comentario al margen): «Tror du utfallet av første verdenskrig hadde vært annerledes om USA ikke hadde kommet med i krigen?» («¿Crees que el resultado de la Primera Guerra Mundial hubiera sido diferente si Estados Unidos no se hubiera unido a la guerra?»); *ibid.*, p. 301, sección *Gjøre* («Tareas»), ejercicio 3: «Hva ville skjedd hvis attentatet hadde blitt avverget, tror du?» («¿Qué crees que hubiera pasado si se hubiera evitado el atentado?»).

⁷⁹ *Ibid.*, capítulo 9 *Nasjonsbygging og vekst* («Construcción y crecimiento de la nación»), p. 262, sección *Gjøre* («Tareas»), ejercicio 11: «Hva er kontrafaktisk historieskriving? (...) Hva kan vi lære av kontrafaktisk historieskriving?» («¿Qué es la historiografía contrafáctica? (...) ¿Qué podemos aprender de la historiografía contrafáctica?»).

⁸⁰ Ø. Sørensen (2004). *Historien om det som ikke skjedde. Kontrafaktisk historie*. Oslo: Aschehoug. Precisamente el capítulo dedicado a Salamina (*Salamis 480 f.Kr – persisk seier, ingen europeisk sivilisasjon?* [«Salamina 480 a. C. – ¿Victoria persa, sin civilización europea?»]) figura entre los materiales que en su página web la editorial Cappelen Damm ofrece asociados a su libro de texto para la asignatura *Historie og filosofi 1* –T. Moum y A. Sævareid (2017). *Historie og filosofi 1*. Oslo: Cappelen Damm – impartida durante la enseñanza secundaria superior dentro del *Programområde for språk, samfunnsfag og økonomi* (área programática de Lenguaje, ciencias sociales y economía) que da acceso a la enseñanza universitaria, y allí incorpora además las cuestiones «¿Qué podría haber sucedido si Temístocles hubiera sido expulsado de Atenas?» («Hva kunne ha skjedd dersom Themistokeles hadde blitt utvist fra Aten?») y «¿Conoces situaciones históricas en las que otro resultado podría haber provocado que la historia se hubiera desarrollado de manera completamente diferente?» («Kjenner du til historiske situasjoner der et annet utfall kunne ha ført til at historien hadde utviklet seg helt annerledes?»): <https://historieogfilosofi.cappelendamm.no/kat/aktivitet.html?tid=2149775&sek=2128472>.

les como diferentes, distinguir seguidamente entre el análisis bien del momento del cambio, bien de la evolución posterior desde ese momento y ya sea desde la investigación histórica o desde el ámbito de la ficción, y finalmente concluir abordando el caso concreto de las consecuencias que para Noruega podrían haberse derivado de una victoria alemana en la Segunda Guerra Mundial. El ensayo se completa con seis actividades, las cuales, como ya apuntamos más arriba, permiten al alumnado profundizar en el tema abordado y figuran asimismo en el espacio que a este manual se dedica en la página web de la editorial⁸¹.

Finalmente, entre los temas que integran el volumen *I ettertid. Lærebok i historie for Vg2 og Vg3* publicado por Aschehoug en 2016 el titulado *Cuba i verdens søkelys* («Cuba en el centro de atención del mundo», pp. 216-227) se centra en la denominada «crisis de los misiles» de 1962. Y dentro del apartado *Hva kunne ha skjedd?* («¿Qué podría haber sucedido?») una de las lecturas en función de las cuales dicho tema se articula consiste en un resumen del ensayo redactado por el historiador estadounidense Robert L. O'Connell *The Cuban Missile Crisis: Second Holocaust*, presentado como «ejemplo de lo que denominamos historia contrafáctica» mediante la cual «uno intenta imaginar un posible resultado de una situación diferente al que realmente sucedió»⁸². Dado que la hipótesis de O'Connell plantea la posibilidad de que la crisis de Cuba hubiese provocado el estallido de una Tercera Guerra Mundial, a continuación se interroga al alumnado acerca de hasta qué punto resulta verosímil dicha alternativa para seguidamente explicar la historia real en el apartado titulado *Hva skjedde faktisk?* («¿Qué pasó realmente?») y retomar la cuestión entre los ejercicios de recapitulación planteados al final del capítulo con la pregunta «¿Qué se entiende por historia contrafáctica?»⁸³.

⁸¹ Recogidas en la sección *Gjøre* («Tareas»), estas seis actividades se centran en 1) la utilidad de la historia contrafáctica según la plantea Sørensen en el ensayo, 2) las encrucijadas históricas que este autor denomina «situaciones históricas abiertas», 3) la posibilidad de que una hipotética admisión de Hitler en la Academia de Artes de Viena hubiese cambiado la historia de la Alemania de Entreguerras, 4) las consecuencias derivadas de una crisis de los misiles de Cuba resuelta de un modo diferente, 5) la aplicación de la reflexión contrafáctica a un episodio de la vida de cada alumno para construir una ucronía personal y, finalmente, 6) la elaboración por parte de cada alumno de una presentación centrada en un acontecimiento histórico seleccionado entre los mencionados en el ensayo; *vid.* <https://podium.gyldendal.no/perspektiver/elev/ressursbank-elev?chapter=essay&content=sorensen-oppgave-1-arbeidsark>.

⁸² Dørum *et al.* (2016), *op. cit.* n. 32, p. 222: «Dette er et eksempel på det vi kaller kontrafaktisk historie (...) prøver man å forestille seg et annet mulig utfall av en situasjon enn det som faktisk skjedde». El texto de O'Connell forma parte de la compilación de ensayos contrafácticos editada por Robert Cowley (2003), *What Ifs? of American History. Eminent Historians Imagine What Might Have Been*. Nueva York: Putnam, pp. 251-272.

⁸³ *Ibid.*, p. 223: «Hvor sannsynlig tror du det er at dette kunne ha skjedd? Hvilke andre hendelsesforløp kan du se for deg?» («¿En qué medida crees probable que esto hubiese sucedido? ¿Qué otro curso de eventos puedes imaginar?»); p. 227: «Hva menes med kontrafaktisk historie?».

Los libros de texto publicados de acuerdo con la reforma introducida en 2020 no hacen sino confirmar la aplicación del mismo planteamiento. Por una parte en la educación obligatoria la asignatura *Samfunnsfag* incorpora el recurso al razonamiento contrafáctico en contextos de nuevo ajenos al ámbito propiamente histórico y asociados fundamentalmente a la educación ciudadana y a la participación democrática, si bien desde un momento mucho más temprano. Así se observa en el volumen correspondiente a los cursos 1.º y 2.º de la serie *Arena* (2020) cuando en relación con las normas básicas de convivencia vigentes en los escenarios de su vida cotidiana se interroga al alumnado más joven acerca de cómo sería un mundo sin reglas⁸⁴. Profundizando en esa misma línea y a propósito del sistema democrático el manual de 5.º curso de la serie *Refleks* (2021) se sirve de la reflexión contrafáctica para introducir el tema dedicado a la democracia y, dentro del mismo, para preguntar al alumnado a propósito de la monarquía constitucional y para mostrar el esfuerzo que en una democracia implica dedicar tiempo a abordar los problemas y discutir las opciones⁸⁵, pero también la encontramos en relación con ámbitos interdisciplinares como las nuevas tecnologías, el respeto a las minorías étnicas y el desarrollo sostenible⁸⁶. Y de nuevo en relación con el

⁸⁴ Eie y Lien (2020), *op. cit.* n. 19, tema 1 *Ny på skolen* («Nuevo en la escuela»), apartado *Reglen* («Reglas»), p. 12: «Det fins mange ulike regler. Det fins regler på fotballbanen. Det fins regler på skolen. Det fins regler hjemme. (...) Hvordan hadde det vært uten regler?» («Hay muchas reglas diferentes. Hay reglas en el campo de fútbol. Hay reglas en la escuela. Hay reglas en casa. (...) ¿Cómo hubiera sido sin reglas?»).

⁸⁵ S. Hosteland, T. G. Lie, J. Maliks e Y. Skjæveland (2021). *Refleks 5. Samfunnsfag*. Oslo: Gyldendal, tema 3 *Demokrati* («Democracia»), p. 55: «Hvordan hadde det vært hvis du hadde bestemt alt? Hvordan hadde det vært hvis en annen person hadde bestemt alt?» («¿Cómo hubiera sido si tú lo hubieras decidido todo? ¿Cómo hubiera sido si otra persona lo hubiera decidido todo?»); *ibid.*, tema 3, sección *Monarkiet* («Monarquía»), p. 71, cuestión 2: «Hva tror du hadde skjedd om kongen nektet å signere en lov?» («¿Qué crees que hubiera pasado si el rey se negara a firmar una ley?»); *ibid.*, tema 3, sección *Hva kan være vanskelig med demokrati?* («¿Qué puede ser difícil de la democracia?»), apartado *Demokrati tar tid* («La democracia lleva tiempo»), p. 74: «Hva om kongen eller statministeren hadde bestemt alt? Det hadde vært mye enklere» («¿Y si el rey o el primer ministro lo hubieran decidido todo? Habría sido mucho más fácil»).

⁸⁶ *Ibid.*, tema 5 *Vår digitale verden* («Nuestro mundo digital»), sección *Internett kan brukes til mye* («Internet puede ser utilizada para muchas cosas»), p. 109, cuestión 3: «Hvordan hadde det vært hvis vi ikke hadde internett? Hva hadde vært annerledes?» («¿Cómo sería si no tuviéramos internet? ¿Qué hubiera sido diferente?»); *ibid.*, tema 6 *Hvem er vi?* («¿Quiénes somos?»), sección *Samene – et folk i Norge* («Los Sami: un pueblo indígena en Noruega»), p. 140: «Hvordan hadde det vært hvis det var forbudt å snakke språket ditt på skolen?» («¿Cómo sería si estuviera prohibido hablar tu idioma en la escuela?»); *ibid.*, tema 7 *Bærekraftig utvikling* («Desarrollo sostenible»), sección *Befolkningsvekst og ressursgrunnlag* («Crecimiento de la población y base de recursos»), cuestión 3, p. 157: «Hva ville skjedd hvis alle insektene på jorda forsvant?» («¿Qué pasaría si todos los insectos de la tierra desaparecieran?»).

ámbito social en el libro de texto correspondiente al 8.º curso de la serie *Arena* (2020) se pregunta al alumnado «¿Y si hubieras vivido en otro lugar del mundo, por ejemplo, en la selva tropical de Nicaragua? ¿Cómo sería entonces tu ciudad natal?», «¿Cómo crees que hubiera sido vivir en una sociedad en la que todos fuesen exactamente iguales?» y finalmente, evocando la ley imperante en la ciudad ficticia de Cardamomo –escenario del libro infantil del autor noruego Thorbjørn Egner *Folk og rovere i Kardemomme by* (1955)– según la cual «No debes molestar a los demás, debes ser amable y bondadoso. Y, además, puedes hacer lo que quieras», se formula la cuestión «¿Cómo crees que hubiera sido la sociedad si ésta hubiera sido la única ley en Noruega?»⁸⁷.

En este mismo volumen de la serie *Arena* destinado a 8.º curso encontramos aplicaciones específicas de la reflexión contrafáctica al ámbito propiamente histórico, por una parte con una actividad grupal en la que, tras «elegir un evento histórico e investigar con más detalle cómo el evento ha afectado las condiciones de vida en Noruega» –a saber, entre «“la gran transformación” [i. e., la modernización de la agricultura durante la segunda mitad del siglo XIX], la llegada de la patata a Noruega, la emigración a Estados Unidos, diversos avances médicos, la instauración del estado del bienestar o la digitalización»–, se planteará un debate sobre «qué podría haber sucedido si el acontecimiento no hubiera tenido lugar»⁸⁸, y, por otra, al plantear en relación con las conquistas sociales la pregunta «¿cómo crees que hubiera sido la vida laboral en Noruega hoy si los trabajadores nunca hubieran comenzado a organizarse, protestar y hacer huelga?»⁸⁹. Y en el volumen correspondiente al 9.º curso (2020) las cuestiones contrafácticas apuntan al estallido de la Primera Guerra Mundial y al papel desempeñado en el mismo por los asesinatos de Sarajevo, al atentado cometido contra Hitler el 20 de julio de 1944 –con sus consiguientes

⁸⁷ Hellerud *et al.* (2020), *op. cit.* n. 69, pp. 26 («Men hva om du hadde bodd et helt annet sted i verden, for eksempel i regnskogen i Nicaragua? Hvordan ville hjemstedet ditt sett ut da?»), 27 («Hvordan tror dere det hadde vært å leve i et samfunn der alle var helt like?») y 42 («Hvordan tror du samfunnet hadde vært dersom dette hadde vært den eneste loven i Norge?»).

⁸⁸ *Ibid.*, primera parte *Individ og samfunn* («Individuo y sociedad»), tema 4 *Norge – fra fattigdom til velstand* («Noruega: de la pobreza a la prosperidad»), sección *Oppgaver* («Ejercicios»), p. 86, apartado *Utforsk* («Explorar»), ejercicio 5: «Diskuter hva som kunne skjedd dersom hendelsen ikke hadde skjedd».

⁸⁹ *Ibid.*, segunda parte *Demokrati og deltakelse* («Democracia y participación»), tema 8 *Streik og samarbeid – fra kamp til rettigheter i arbeidslivet* («Huelgas y cooperación: de la lucha a los derechos en la vida laboral»), p. 157, apartado *Bedre rettigheter for arbeiderne* («Mejores derechos para los trabajadores»), entrada *Reflekter* («Reflexionar»): «Hvordan tror du arbeidslivet ville ha vært i Norge i dag om arbeiderne aldri hadde begynt å organisere seg, protestere og streike?».

implicaciones éticas— y a una Noruega carente de la legislación que el Parlamento aprobó en 2005 sobre los derechos humanos⁹⁰.

Paralelamente, la editorial Gyldendal está publicando en la actualidad la serie *Relevans*, que en el volumen destinado a 8.º curso (2020) interroga al alumnado en relación con las revoluciones americana y francesa⁹¹. Precisamente en relación con los mismos temas la página web de la editorial recoge sendos artículos que plantean la reflexión contrafáctica en términos idénticos en el caso americano, mientras que en el francés incorpora además una explicación básica acerca de qué es la historia contrafáctica para remitir a continuación al capítulo correspondiente del manual⁹².

⁹⁰ S. V. Hellerud, S. F. Erdal, I. M. Johnsen y M. Westersjø (2020). *Arena 9. Samfunnsfag*. Oslo: Aschehoug, tema 5 *Første verdenskrig – årsaker og konsekvenser* («Primera Guerra Mundial: causas y consecuencias»), apartado *Krigens gang* («El curso de la guerra»), sección *Første verdenskrig 1914-1918* («La Primera Guerra Mundial 1914-1918»), p. 114: «Kan du tenke deg hva som kunne vært gjort for å unngå krigen? (...) Hva tror du ville skjedd hvis denne hendelsen ikke hadde funnet sted?» («¿Te imaginas lo que se podría haber hecho para evitar la guerra? (...) ¿Qué crees que hubiera pasado si este incidente no hubiera ocurrido?»); *ibid.*, tema 6 *Mot en ny storkrig – mellomkrigstid og annen verdenskrig* («Hacia una nueva gran guerra: entreguerras y la Segunda Guerra Mundial»), sección *Oppgaver* («Ejercicios»), p. 148: «Hvis attentatet hadde lyktes, kunne historien sett annerledes ut. Kanskje ville krigen blitt avsluttet tidligere, og tusenvis av menneskeliv kunne vært spart. Hvilken holdning har du til attentatmennene? Er det riktig å hedre dem og arrangere minnestund knyttet til attentatforsøket?» («Si el ataque hubiera tenido éxito, la historia podría haber sido diferente. Quizá la guerra habría terminado antes y se podrían haber salvado miles de vidas. ¿Cuál es tu actitud hacia los asesinos? ¿Es correcto honrarlos y organizar un servicio conmemorativo en relación con el intento de asesinato?»); *ibid.*, tema 8 *Mot en bedre verden – FN og internasjonalt samarbeid* («¿Hacia un mundo mejor? – La ONU y la cooperación internacional»), apartado *Menneskerettigheter i dag* («Los derechos humanos hoy»), sección *Hva med Norge?* («¿Qué pasa en Noruega?»), p. 182: «Tror du det hadde vært annerledes å bo i Norge hvis vi ikke hadde hatt en menneskerettslov?» («¿Crees que hubiera sido diferente vivir en Noruega si no hubiéramos tenido una ley de derechos humanos?»).

⁹¹ Heidenreich y Moe (2020), *op. cit.* n. 30, tema 3 *Kamp for rettigheter* («Lucha por los derechos»), sección *Den amerikanske revolusjonen* («La revolución americana»), p. 81, apartado *Spørsmål* («Preguntas»), cuestión 3: «Hva tror du hadde vært annerledes i USA i dag, hvis det ikke hadde vært en revolusjon der i 1776?» («¿Qué crees que hubiera sido diferente en los Estados Unidos hoy si no hubiera tenido lugar una revolución allí en 1776?»); *ibid.*, tema 3, sección *Den franske revolusjonen* («La revolución francesa»), p. 96, apartado *Kapitteloppgaver* («Ejercicios del capítulo»), ejercicio 4: «Hva om det ikke hadde vært revolusjon i Frankrike? a) Hvordan tror du samfunnet ville ha vært i dag hvis det ikke hadde vært revolusjon i Frankrike? Skriv ned stikkord. b) Skriv en fortelling eller en annen type tekst om hvordan du tror et slikt fantasisamfunn hadde vært» («¿Y si no hubiera tenido lugar una revolución en Francia?: a) ¿Cómo crees que hubiera sido la sociedad hoy si no hubiera tenido lugar una revolución en Francia? Anota las palabras clave. b) Escribe una historia u otro tipo de texto sobre cómo crees que hubiera sido una sociedad imaginaria»).

⁹² *Hvordan ble USA til USA? – Den amerikanske revolusjonen* («¿Cómo se convirtió Estados Unidos en Estados Unidos? – La revolución americana»: <https://www.gyldendal.no/artikler/>

En cuanto a los libros de texto de historia correspondientes a la educación secundaria superior, aun cuando durante el presente curso 2020/2021 la nueva reforma todavía no se ha aplicado a la asignatura *Historie* impartida en los cursos Vg2 y Vg3, sin embargo hemos apuntado más arriba que ya disponemos del volumen *Alle tiders Historie* editado para ambos cursos por Cappelen Damm (2020), el cual evidencia en este punto una marcada continuidad respecto de su antecesor publicado en 2013 por cuanto volvemos a encontrar la reflexión contrafáctica aplicada a los mismos episodios históricos, si bien introduciendo un mayor grado de complejidad. Así, en el caso del segundo sitio de Viena por los turcos resultan novedosos no tanto el título del apartado «¿Y si los otomanos hubieran logrado conquistar Viena en 1683?»⁹³, sino sobre todo el texto inicial que explica en qué consiste la historia contrafáctica⁹⁴ y la interpelación final «¿Qué crees que hubiera pasado si Viena hubiera caído en 1683?» a la que se asocia la actividad «Realiza una búsqueda sobre la historia contrafáctica y explora una o más preguntas»⁹⁵. En relación con

[relevans-den-amerikanske-revolusjonen/](#)). *Hva om det ikke hadde vært revolusjon i Frankrike?* («¿Y si no hubiera tenido lugar una revolución en Francia?», <https://www.gyldendal.no/artikler/relevans-den-franske-revolusjonen/>): «Tenk deg at historiske hendelser ikke hadde skjedd eller at de hadde endt opp helt annerledes enn de gjorde. Det kalles for kontrafaktisk historiefortelling» («Imaginate que los acontecimientos históricos no hubieran sucedido o que hubieran resultado de un modo completamente diferente a como lo hicieron. Eso se denomina narración contrafáctica»). En el mismo volumen se introduce una última cuestión de tipo condicional –si bien no contrafáctica– cuando, a propósito de la cesión del territorio de Noruega a Suecia que Dinamarca se ve obligada a aceptar tras la derrota de su aliado Napoleón en 1814, se pregunta al alumnado «Hva tror du ville ha skjedd hvis herskere prøvde å fordele land mellom seg på denne måten i dag?» («¿Qué crees que sucedería si los gobernantes intentasen dividir el territorio entre ellos hoy de esta manera?»), *ibid.*, tema 4 *Vi bygger demokrati sammen* («Construimos la democracia juntos»), sección *Storkrigen. Som gjorde Norge til et selvstendig land* («La Gran Guerra. Lo que convirtió a Noruega en un país independiente»), p. 119, cuestión 2.

⁹³ Heum *et al.* (2020), *op. cit.* n. 33, capítulo 6 *Religion og styreformer i Europa* («Religión y formas de gobierno en Europa»), apartado *Statene i Europa / Det osmanske riket* («Los estados de Europa» / «El imperio Otomano»), p. 206, sección *Perspektiver* («Perspectivas»): «Hva om osmanene hadde klart å erobre Wien i 1683?».

⁹⁴ *Ibid.*: «Mye av historiefaget dreier seg om å forklare hvorfor noe skjedde. Når hendelser framstilles som årsak til en seinere utvikling, betyr det samtidig at hvis den første hendelsen ikke hadde inntruffet, så kunne utviklingen blitt annerledes. Kontrafaktisk historieskrivning viser at historien var full av muligheter. Kontrafaktisk historie dreier seg om det som kunne ha skjedd, men som ikke skjedde» («Gran parte de la asignatura de historia trata de explicar por qué sucedió algo. Cuando los eventos se presentan como la causa de un desarrollo posterior, también significa que si el primer evento no hubiera ocurrido, el desarrollo podría haber sido diferente. La escritura de la historia contrafáctica muestra que la historia estaba llena de posibilidades. La historia contrafáctica trata de lo que pudo haber sucedido, pero que no sucedió»).

⁹⁵ *Ibid.*: «Hva tror du hadde skjedd om Wien hadde falt i 1683? Gjør et søk på kontrafaktisk historie og utforsk ett eller flere spørsmål».

la independencia de Noruega en 1905 se plantea la posible continuidad de la unión con Suecia bajo los mismos interrogantes que en la edición anterior, se define la historia contrafáctica en los mismos términos y únicamente se añade como colofón del apartado la pregunta «¿Crees que la unión podría haber sobrevivido hoy?»⁹⁶. Y como novedad encontramos un pasaje sobre la constitución noruega de 1814 que en la edición de 2013 no incluía ninguna propuesta relacionada con el razonamiento contrafáctico y que, a propósito del siglo de las Luces y de las revoluciones, ahora en la de 2020 pregunta directamente al alumnado «¿Qué crees que habría sucedido si Noruega no hubiera tenido una constitución libre en 1814? ¿Habríamos sido suecos o daneses en la actualidad?»⁹⁷.

Finalmente cabe destacar cómo, más allá de los libros de texto, encontramos asimismo materiales didácticos relacionados con la historia contrafáctica destinados a la enseñanza obligatoria y a la educación secundaria superior en plataformas educativas *on-line* designadas con el término *læringsarena*, «espacios de aprendizaje» virtuales en continuo crecimiento que ofrecen recursos multimedia en abierto tanto al alumnado que cursa dichas etapas como a los profesionales que imparten su docencia en ellas.

En relación con la enseñanza obligatoria la página web de Nettskolen (<https://nettskolen.no/>) alberga recursos y actividades concebidas para los cursos 5.º a 10.º y distribuidas por áreas coincidentes con las asignaturas impartidas durante los mismos. Así, en la sección *Samfunnsfag* encontramos cinco de ellas publicadas en fechas muy recientes por Morten Hetland, responsable de esta página web, y asociadas de manera explícita al objetivo competencial de la asignatura homónima recogido en la reforma de 2020 en el que se plantea el recurso a la reflexión contrafáctica (*vid. supra*, n. 40), concretamente a propósito de los escenarios históricos correspondientes a las revoluciones americana y francesa, el ascenso de Hitler, la crisis de los misiles de Cuba y el Muro de Berlín, tema este último entre cuyos «ejercicios de inmersión» (*fordjupingsoppgåver*) figura además la pregunta «¿Cómo podría haberse desarrollado de manera diferente Alemania si el país no se hubiera dividido entre el oeste y el este durante 45 años?»⁹⁸.

⁹⁶ *Ibid.*, capítulo 11 *Det moderne Norge tar form* («La Noruega moderna está tomando forma»), apartado *Demokratisering* («Democratización»), p. 409, sección *Fortid og forklaring* («Pasado y explicación»): «Tror du unionen kunne ha bestått i dag?».

⁹⁷ *Ibid.*, capítulo 8 *Opplysningstid, revolusjoner og ideologier* («La era de las Luces, revoluciones e ideologías»), apartado *1814: En norsk revolusjon?* («1814: ¿una revolución noruega?»), p. 289, sección *Historiebevissthet* («Conciencia histórica»): «Hva tror du hadde skjedd om Norge ikke hadde fått en fri grunnlov i 1814. Hadde vi da vært svenske eller danske nå?».

⁹⁸ *Den amerikanske revolusjonen* («La revolución americana», 28 de marzo de 2021): <https://nettskolen.no/den-amerikanske-revolusjonen/>. *Den franske revolusjonen* («La revolución francesa», 28 de marzo de 2021): <https://nettskolen.no/den-franske-revolusjonen/>. *Hitler sin*

Más ambicioso resulta el proyecto para educación secundaria superior representado por la Nasjonal Digital Læringsarena (NDLA: <https://ndla.no/>). Impulsada en 2006 por el Ministerio de Educación e Investigación y gestionada por una agrupación de condados, NDLA reúne textos, imágenes, grabaciones de vídeo y de audio, enlaces, tareas y herramientas de evaluación hasta actuar, en la práctica, como sustituto digital del libro de texto por cuanto se propone cubrir todos los objetivos competenciales establecidos en el plan de estudios e incluso ir más allá al posibilitar el intercambio de materiales, la escritura colaborativa y la incorporación de comentarios (Knutsen, 2017, pp. 119-129). Esta página web ofrece materiales asociados con la impartición de la asignatura *Historie* durante el curso Vg3 en el marco del área «Sociedad y seres humanos en el tiempo» (*Samfunn og mennesker i tid*) correspondiente a la estructura establecida por la reforma de 2006 –pues, como ya se ha apuntado anteriormente, será a partir del curso 2021/2022 cuando la reforma de 2020 se aplique a la enseñanza de la historia durante la educación secundaria superior– tanto dentro del programa de Especialización de estudios (SF Vg3) como durante el curso puente que desde la formación profesional permite acceder a la educación universitaria (PB Vg3).

Un primer grupo de materiales figura asociado al tema de la Primera Guerra Mundial, entre cuyos objetivos figura explícitamente que el alumno sea capaz de «discutir la historia contrafáctica y diferentes puntos de vista de la historia sobre la Primera Guerra Mundial»⁹⁹. En primer lugar con un artículo dotado de un enlace a un texto de Øystein Sørensen publicado en la página web de la corporación de radiodifusión pública de Noruega (NRK) y en el que este autor plantea la posibilidad de una rápida victoria alemana sobre Francia y, en consecuencia, de un siglo XX mucho más pacífico para Europa y para el mundo (Sørensen, 2014)¹⁰⁰. Y seguidamente en la sección *Oppgaver og aktiviteter* («Ejercicios y actividades») con la propuesta

veg til makta («El camino de Hitler hacia el poder», 28 de marzo de 2021): <https://nettskulen.no/hitler-sin-veg-til-makta/>. *Cubakrisa* («La crisis de Cuba», 28 de marzo de 2021): <https://nettskulen.no/cubakrisa/>. *Berlinmuren* («El Muro de Berlín», 10 de enero de 2021: «Korleis kunne Tyskland ha utvikla seg annleis, dersom landet ikkje hadde vore delt mellom vest og aust i 45 år?»): <https://nettskulen.no/berlinmuren/>.

⁹⁹ *Første verdenskrig – avslutning og oppgjør. Introduksjon*: «Kunne drøfte kontrafaktisk historie og ulike historiesyn om første verdenskrig» (<https://ndla.no/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184957/topic:1:168025/resource:1:185169?filters=urn:filter:e0a0faa8-cefd-481f-bf79-b45ad4d7c5e7>).

¹⁰⁰ J. Saakvitne y S. U. Larsen (Senter for nye medier, Høgskolen i Bergen), *Kontrafaktisk historie* («Historia contrafáctica», 3 de enero de 2018): <https://ndla.no/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184957/topic:1:168025/resource:1:168714?filters=urn:filter:9132d125-4d8f-41a6-b61d-77741662d5a9>. El mismo artículo de Sørensen figura como recurso complementario del libro de texto de E. Arnesen (ed.) (2010). *Portal. Påbygging: verdenshistorie og Norgeshistorie vg3*. Oslo: Fagbokforlaget, en el apartado que esta editorial le dedica en su página web: <http://portal.fagbokforlaget.no/menypunkt.cfm?id=76-286-1&mpid=1405,7744>.

de una serie de tareas consistentes en 1) resumir los argumentos que permiten a este autor defender semejante hipótesis y responder a las cuestiones «¿Y si Alemania / Austria-Hungría hubieran ganado la Primera Guerra Mundial? ¿Qué Europa habríamos tenido hoy? ¿Nunca habrían surgido el nazismo y el comunismo? ¿Tendríamos una Europa más pacífica?»; 2) redactar un texto sobre «lo que podría haberle sucedido a Hitler y al nazismo si los alemanes hubieran ganado la Primera Guerra Mundial» para así indagar sobre las razones del ascenso nazi en la historia real y plantear otras alternativas –incluso tan a largo plazo como, por ejemplo, el nacimiento de la Unión Europea–; y finalmente 3) discutir si la historia contrafáctica «es un juego mental o algo de lo que podemos aprender»¹⁰¹.

A su vez, el segundo grupo de materiales se halla vinculado al tema de la Segunda Guerra Mundial. Por una parte encontramos un artículo con toda una batería de preguntas acerca de alternativas en las que o bien Hitler no existe, o bien Alemania derrota a Gran Bretaña y a la Unión Soviética, el atentado de 1944 contra Hitler tiene éxito o el desembarco de Normandía fracasa, todo ello para mostrar que «lo emocionante» de «investigar y encontrar respuestas alternativas a estas preguntas» requiere «conocer las razones de lo que realmente sucedió y ser capaz de evaluar las posibilidades de cursos alternativos de eventos»¹⁰². Y por otra contamos con dos tipos de tareas: una, más sencilla, limitada a la simple formulación de la pregunta «¿Qué hubiera pasado si los americanos no hubieran usado las bombas atómicas?»¹⁰³; y otra, más compleja y variada, centrada en la valoración de diferen-

¹⁰¹ J. Saakvitne y S. U. Larsen (Senter for nye medier, Høgskolen i Bergen), *Hva om Tyskland hadde vunnet første verdenskrig?* («¿Y si Alemania hubiera ganado la Primera Guerra Mundial?»), 7 de marzo de 2017: <https://ndla.no/nn/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184957/topic:1:168025/resource:1:168718?filters=urn:filter:e0a0faa8-cefd-481f-bf79-b45ad4d7c5e7>): 1) «Hva om Tyskland/Østerrike-Ungarn hadde vunnet første verdenskrig? Hvilket Europa hadde vi da hatt i dag? Ville nazismen og kommunismen aldri oppstått? Ville vi fått et fredeligere Europa?»; 2) «hva som kunne ha skjedd med Hitler og nazismen om tyskerne hadde vunnet første verdenskrig (...) Diskuter ulike scenarier, og se på mulighetene for andre utfall enn dem som faktisk skjedde. Hva med langsiktige virkninger som for eksempel EU?»; 3) «Diskuter: Er kontrafaktisk historiesyn bare lek med tanker eller noe vi kan lære av?».

¹⁰² J. Saakvitne y S. U. Larsen (Senter for nye medier, Høgskolen i Bergen), *Kontrafaktisk historiefortelling om andre verdenskrig* («Narración contrafáctica sobre la Segunda Guerra Mundial», 2 de noviembre de 2017: <https://ndla.no/nn/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184957/topic:1:168758/resource:1:169220?filters=urn:filter:9132d125-4d8f-41a6-b61d-77741662d5a9>): «Det som er spennende, er å undersøke og finne alternative svar på disse spørsmålene. Da må du kjenne årsakene til det som faktisk skjedde, og kunne vurdere mulighetene for alternative forløp av begivenhetene».

¹⁰³ J. Saakvitne y S. U. Larsen (Senter for nye medier, Høgskolen i Bergen), *Atombombene* («Las bombas atómicas», 7 de marzo de 2017: <https://ndla.no/nn/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184957/topic:1:168758/resource:1:169019?filters=urn:filter:9132d125-4d8f-41a6-b61d-77741662d5a9>): «Hva hadde skjedd om amerikanerne ikke hadde benyttet atombombene?».

tes aproximaciones contrafácticas de carácter ficcional al tema de una victoria del Eje durante la Segunda Guerra Mundial generadas en el marco de la cultura popular contemporánea, mediante el recurso a sendos enlaces a una entrevista a Philip Roth en relación con su novela *The Plot Against America* (2004), a una reseña de la novela *1957* del autor noruego Jon Ewo (2014) y al tráiler de la primera temporada de la serie televisiva *The Man in the High Castle* (Amazon Studios, 2015, inspirada en la novela homónima de Philip K. Dick publicada en 1962), así como al mapa del territorio de los Estados Unidos repartido entre las potencias victoriosas del Eje en el mundo alternativo en el que se desarrolla el argumento de dicha serie, aproximaciones a las que el usuario puede añadir otra de elaboración propia, pero siempre con la finalidad de reflexionar acerca de hasta qué punto resulta históricamente probable la evolución de la sociedad que se presenta en ellas¹⁰⁴.

7. CONCLUSIÓN

El caso noruego constituye un modelo por lo que implica en tanto que reconocimiento oficial del valor didáctico que encierra la historia contrafáctica al incluir de manera explícita este tipo de reflexión en el texto que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje como un aspecto de las competencias que el alumno debe adquirir a lo largo del mismo con la finalidad última de desarrollar el pensamiento crítico y comprender las nociones de causalidad y, particularmente, de multicausalidad. La sustitución de los planes de estudios derivados de la reforma de 2006 por los que en la actualidad se están introduciendo como consecuencia de la implantación de la nueva reforma de 2020 incorpora evidentes novedades, pero establece asimismo una continuidad tanto por lo que se refiere a la finalidad que atribuye a la enseñanza de la historia como en relativo a la presencia del razonamiento contrafáctico entre los objetivos competenciales del currículo educativo que debe alcanzar el alumnado que cursa la asignatura interdisciplinar de Estudios sociales durante los tres años de la educación secundaria básica –los tres últimos de la enseñanza obligatoria– y el que cursa la asignatura específica de Historia durante los cursos segundo y tercero de la educación secundaria superior.

¹⁰⁴ J. Saakvitne y S. U. Larsen (Senter for nye medier, Høgskolen i Bergen), *Kontrafaktiske problemstillinger* («Problemas contrafácticos», 6 de septiembre de 2018: <https://ndla.no/nn/subject:9/topic:1:182163/topic:1:184957/topic:1:168758/resource:1:169446?filters=urn:filter:9132d125-4d8f-41a6-b61d-77741662d5a9>): «Ta for deg en eller flere av disse kontrafaktiske problemstillingene, eller lag din egen, som du utvikler og viser mulige konsekvenser av. Vurder ideen som ligger bak. Hvor sannsynlig er den samfunnsutviklingen som beskrives?» («Considera uno o más de estos problemas hipotéticos o elabora uno propio que desarrolle y muestre las posibles consecuencias. Considera la idea subyacente. ¿Cuán probable resulta la evolución de la sociedad que se discute aquí?»).

Ello se traduce en la incorporación de la reflexión contrafáctica como recurso didáctico a los materiales curriculares, fundamentalmente a los manuales escolares asociados a la impartición de cada una de esas dos asignaturas. Y si bien en ellos encontramos esta fórmula aplicada a cuestiones vinculadas con la vida en sociedad, con la participación democrática y con el desarrollo sostenible –los tres temas transversales en función de los cuales se articulan los nuevos planes de estudios–, sin embargo predomina, con mucho, en el ámbito de la historia, plasmada en propuestas asociadas a episodios que actúan a modo encrucijadas a partir de las cuales ciertamente la historia podría haber sido diferente, sobre todo como resultado de la adopción de otras decisiones por parte de los individuos que los protagonizaron. Tales propuestas se ubican casi exclusivamente en el período correspondiente a la edad contemporánea y particularmente en acontecimientos de especial relevancia para la historia de Noruega –la constitución de 1814, la independencia en 1905, la Segunda Guerra Mundial, la consecución del estado del bienestar durante la segunda mitad del siglo xx– por tratarse del marco cronológico y espacial más atractivo para el alumnado dada su mayor proximidad a su propio contexto histórico, social y cultural y, en consecuencia, más útil para despertar su interés, por oposición a épocas más lejanas de cuyo devenir alternativo sería mucho más difícil deducir unos resultados significativos para el presente en el que ese mismo alumnado se desenvuelve. Y lo hacen tomando como punto de partida los conocimientos adquiridos en cada tema acerca de la historia de lo que realmente sucedió y a través de actividades centradas en la posibilidad de contemplar escenarios alternativos históricamente verosímiles y de reflexionar acerca de las causas que, bien por acción o por omisión, los podrían haber motivado, así como de las consecuencias derivadas de los mismos y de la utilidad misma de la historia contrafáctica. Estas actividades alcanzan desde la formulación de una simple pregunta dirigida al alumnado y destinada a ser contestada individualmente hasta el diseño de este tipo de cuestiones por parte del mismo –ya sea libre o guiado de acuerdo con fórmulas prediseñadas–, en uno y otro caso bien de manera individual, por parejas o por grupos (incluso rotando sus integrantes) y a menudo con la finalidad última de suscitar un debate dentro del aula, pero incluyen igualmente la redacción de ensayos –incluso para publicar en el periódico escolar–, la elaboración de resúmenes o la deducción de palabras clave mediante el recurso a fuentes históricas primarias y secundarias e incluso a productos de carácter ficcional –unas y otros facilitados en el propio texto o a través de enlaces web–. Bajo fórmulas tales como «qué crees que hubiera sucedido», «usa tu imaginación», «imagina» o «fantasea», unas y otras se ubican fundamentalmente en preguntas asociadas al texto explicativo tanto en secciones específicas situadas al margen como en otras dispuestas al final del apartado o incluso del tema junto a otros ejercicios destinados a la recapitulación de los contenidos y a la consolidación de los aprendizajes realizados, pero también en subtítulos localizados en la primera página del tema e incluso en pies de foto.

Ciertamente, no podemos negar la existencia de cierta «sensibilidad especulativa» que, entre otros factores –la crisis de las ideologías en Occidente, la evolución de la ciencia moderna, la revolución de las TIC, la cultura del ocio y la influencia del pensamiento posmoderno–, contribuiría a explicar el éxito de la historia contrafáctica desde fechas recientes tanto en el ámbito de la investigación histórica como en el de la cultura popular contemporánea (Rosenfeld, 2005, pp. 5-11). Sin embargo, tal vez la «juventud» de Noruega como país independiente tan solo desde 1905 y tras siglos de subordinación respecto a sus vecinos –cuestión directamente vinculada con la definición de la propia identidad nacional– haya influido en tanto que factor determinante a la hora de reconocer la importancia de la contingencia histórica –un elemento íntimamente ligado a la práctica de la reflexión contrafáctica en este ámbito– hasta el punto de incorporarla entre los objetivos que el sistema educativo establece para la formación de sus ciudadanos. Un fenómeno, en suma, a propósito del cual cabe recordar las reflexiones de Fredrik W. Thue (2019, p. 187) cuando apunta que la progresiva sustitución de la enseñanza de una historia de los acontecimientos y de los procesos por otra de la que el alumnado debe extraer aprendizajes que le sirvan para desenvolverse en el mundo que le rodea –un mundo en el que el conocimiento se torna obsoleto a un ritmo cada vez más rápido– no hace sino reflejar hasta qué punto en este cometido se erige como recurso fundamental la capacidad del individuo para orientarse y actuar en un presente siempre nuevo y cuando tanto el pasado como el futuro se han vuelto radicalmente contingentes y ya no sirven como guía.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ask, L. T. V. (2009). *Hvordan sikter lærebøker i historie mot å utvikle historiebevissthet. En sammenligning av lærebøker i den videregående skole fra 1976-2007* [Cómo los libros de texto de historia tienen como objetivo desarrollar la conciencia histórica. Una comparación de los libros de texto en la escuela secundaria superior 1976-2007]. Masteroppgave i historiedidaktikk (Det humanistiske fakultet – Universitetet i Stavanger). Recuperado el 29 de marzo de 2021, de <http://hdl.handle.net/11250/185350>
- Beavers, S. M. (2020). *The Informal Learning of History with Digital Games*. Tesis Doctoral (Institute of Educational Technology – The Open University). <https://doi.org/10.21954/ou.ro.0001111f>
- Bjerke-Hagen, M. (2011). *Kontrafaktisk historie i undervisning: nyttig undervisningsmetode eller rent tidsfordriv?* [Historia contrafáctica

- en la enseñanza: ¿método de enseñanza útil o puro pasatiempo?]. Mastergradsoppgave i historie (Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning – Universitetet i Tromsø). <http://munin.uit.no/handle/10037/3489>
- Bratholm, B. (2001). Godkjenningsordningen for lærebøker 1889-2001. En historisk gjennomgang [El sistema de aprobación de los libros de texto 1889-2001. Una reseña histórica]. En S. Selander y D. Skjelbred (eds.), *Fokus på pedagogiske tekster*, 5. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2001-05/not5-2001-02.html>
- Buxton, E. (2010). Fog over channel; continent accesible? Year 8 use counterfactual reasoning to explore place and social upheaval in eighteenth-century France and Britain. *Teaching History*, 140, pp. 4-15.
- Buxton, E. (2016). Historical Causation: Counterfactual Reasoning and the power of Comparison. En Ch. Counsell, K. Burn y A. Chapman (eds.), *MasterClass in History Education. Transforming Teaching and Learning* (pp. 23-42). Londres – Nueva York: Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474285476.ch-002>
- Carroll, J. E. (2018). Couching counterfactuals in knowledge when explaining the Salem witch trials with Year 13. *Teaching History*, 172, pp. 18-29.
- Cercadillo, L., Chapman, A. y Lee, P. (2017). Organizing the Past: Historical Accounts, Significance and Unknown Ontologies. En M. Carretero et al. (eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 529-552). Londres: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_28
- Clark, J. y Nye, A. (2018). The Three Contexts of Writing About History Teaching. En Ead. (eds.), *Teaching the Discipline of History in an Age of Standards* (pp. 1-19). Singapur: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0047-9_1
- Clausen Waage, T. L. (2019). *Spillifiseringen av den første verdenskrig i FPS-spill, og hva det kan bety for spillernes historiebevissthet* [La jugabilidad de la Primera Guerra Mundial en los juegos de FPS y lo que puede significar para la conciencia histórica de los jugadores]. Masteroppgave i historiedidaktikk (Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora – Universitetet i Stavanger). <http://hdl.handle.net/11250/2601403>
- Cooper, H. (2013). Why must teaching and learning in History be creative? En Ead. (ed.), *Teaching History Creatively* (pp. 3-18). Londres – Nueva York: Routledge.

- Delgado-Algarra, E. J. y Pelegrín Campo, J. (2018). El manga como recurso didáctico en la enseñanza de la Historia: el caso de *Adolf*, de Osamu Tezuka. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (eds.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 205-217). Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <http://libros.um.es/editum/catalog/view/2031/2711/2651-1>
- Deluermoz, Q., y Singaravélou, P. (2016). *Pour une histoire des possibles*. París: Éditions du Seuil.
- Demandt, A. (1993). *History That Never Happened: A Treatise on the Question, What Would Have Happened If ...?* Jefferson: McFarland.
- Demandt, A. (2002). Kontrafaktische Geschichte. En S. Jordan (ed.), *Lexikon der Geschichtswissenschaft. Hundert Grundbegriffe* (s.v., pp. 190-191). Stuttgart: Reclam Verlag.
- Demandt, A. (2011). *Ungeschehene Geschichte. Ein Traktat über die Frage: Was wäre geschehen, wenn...?* Gotinga: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Domínguez Castillo, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Domínguez Castillo, J. (2016). Enseñar y evaluar el pensamiento histórico: competencias, conceptos y destrezas cognitivas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 82, pp. 43-49.
- Domínguez Castillo, J., Arias, L., Sánchez, R., Egea, A. y García, Fco. J. (2016). Cómo evaluar el pensamiento histórico en la ESO: primeros resultados de una prueba piloto. En R. López Facal (ed.), *Ciencias sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 176-187). Santiago de Compostela: Red 14 – Universidad de Santiago de Compostela. http://docs.wixstatic.com/ugd/79b507_b442e42c951f4ba68cd44babe07b03ee.pdf
- Dumas, W. (1969). Speculative Reconstruction of History: A New Perspective on an Old Idea. *Social Education*, 33(1), pp. 54-55.
- Eurydice (2008). *Autonomía y responsabilidades del profesorado en Europa*. Bruselas: Eurydice. https://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2008_eurydice_-_levels_of_autonomy_and_responsibilities_of_teachers_in_europe_sp.pdf

- Eurydice (2010). *History in the curriculum*. Slough: Eurydice at NFER. http://www.herrflynn.com/htai/docs/2012_docs/2012_eurydice_stats_history_europe_schools.pdf
- Eurydice (2021). *Norway*. Bruselas: Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en
- Evensen, A. (2018). *Rollespill som metodisk verktøy i samfunnsfag – En studie om abstrakte og komplekse samfunnsfaglige begreper og sammenhenger i rollespill* [El juego de rol como herramienta metodológica en ciencias sociales: un estudio de conceptos y contextos abstractos y complejos de las ciencias sociales en el juego de rol]. Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag (Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier – OsloMet - storbyuniversitetet). <https://oda.oslomet.no/handle/10642/6190>
- Feliu Torruella, M.^a y Hernández Cardona, F. X. (2011). *12 ideas clave. Enseñar y aprender historia*. Barcelona: Graó.
- Ferguson, N. (1998). Historia virtual: hacia una teoría caótica del pasado. En *Id.* (dir.), *Historia virtual. ¿Qué hubiera pasado si...?* (pp. 11-86). Madrid: Taurus (orig. 1997).
- Ferlazzo, L. (2011). *The Best Resources For Teaching “What If?” History Lessons*. <http://larryferlazzo.edublogs.org/2012/05/19/the-best-resources-for-teaching-what-if-history-lessons/>
- Frutos, J. I. de (2016). *Juegos de simulación en el aula: una práctica que fomenta el pensamiento histórico*. Tesis Doctoral (Facultad de Ciencias de la Educación – Universidad de Málaga). Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/12617>
- Fuster, C. (2018). Niveles de desarrollo de pensamiento histórico y narrativo en alumnos de 2º Bachillerato: un modelo conceptual y metodológico. En J. Monteagudo-Fernández, A. Escribano-Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (eds.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 77-87). Murcia: Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia. <https://publicaciones.um.es/publicaciones/public/obras/ficha.seam?numero=2648&edicion=1>

- Gibson, C. A. (2004). Learning Greek History in the Ancient Classroom: the Evidence of the Treatises on Progymnasmata. *Classical Philology*, 99, pp. 103-129. <https://doi.org/10.1086/423858>
- Goldberg, T. y Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. En S. A. Metzger y L. McA. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). Nueva York: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch19>
- Hailat, S., Eyadat, Y. y Zaid, Kh. (2018). The Effect of Using a Virtual History Strategy on the Development of Historical Thinking Skills for Undergraduate Classroom Teachers. *The New Educational Review*, 51(1), pp. 115-124. <https://doi.org/10.15804/tner.2018.51.1.09>
- Helgason, Þ. (2010). Critical Thinking and the Textbook in History: an Odd Couple? En Þ. Helgason y S. Lässig (eds.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (pp. 163-184). Gottinga: V&R unipress. Recuperado el 29 de marzo de 2021, de <http://www.gei.de/fileadmin/gei.de/pdf/publikationen/Schriftenreihe/fulltext/SRfulltext122.pdf>
- Howorth, M. (2015). *Teaching Primary History*. Londres – Nueva York: Bloomsbury.
- Huijgen, T. y Holthuis, P. (2014). Towards bad history? A call for the use of counterfactual historical reasoning in history education. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1(1), pp. 103-110. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/36>
- Jensen, B. E. (2005). Counterfactual History and its Educational Potential. En P. Kemp (ed.), *History in Education: Proceedings from the Conference History in Education (Danish University of Education, 24-25 March 2004)* (pp. 151-158). Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag. <http://bernardericjensen.dk/wp-content/uploads/2012/01/counterfactual-history.pdf>
- Jiménez Alcázar, J. F. (2018). ‘La historia no fue así’: reflexiones sobre el fenómeno de la historia contrafáctica en los videojuegos históricos. *CLIO. History and History Teaching*, 44. <http://clio.rediris.es/n44/articulos/monografico2018/07MonJimenez.pdf>

- Jiménez Palacios, R. y Cuenca López, J. M.^a (2015). El uso didáctico de los videojuegos. Concepciones e ideas de futuros docentes de ciencias sociales. *CLIO. History and History Teaching*, 41. Recuperado el 29 de marzo de 2021, de <http://clio.rediris.es/n41/articulos/JimenezCuenca2015.pdf>
- Johanson, L. B. (2015). The Norwegian Curriculum in History and Historical Thinking: A case study of three lower secondary schools. *Acta Didactica Norge*, 9(1), pp. 1-24. <https://doi.org/10.5617/adno.1301>
- Justvik, N. M. (2012). Tradisjonisme og faktaorientering blant historielærere? Utvelgelsesprosesser for læreverker i historie i videregående skole: en pilotundersøkelse [¿Tradicionalismo y orientación fáctica entre los profesores de historia? Procesos de selección de materiales didácticos de historia en la educación secundaria superior: un estudio piloto]. *Acta Didactica Norge*, 6(1), pp. 1-19. <https://doi.org/10.5617/adno.1083>
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld? [La posición dominante del libro de texto en la enseñanza de la historia: ¿solo por el bien de los estudiantes?]. *Acta Didactica Norge*, 8(1), pp. 1-20. <https://doi.org/10.5617/adno.1098>
- Kiefer, H. C. y Kiefer, A. D. (1935-1936). Just suppose... *New Comics*, 1-4 (diciembre de 1935 - marzo/abril de 1936). Recuperado el 29 de marzo de 2021, de: <http://readallcomics.com/category/adventure-comics/>
- Kiefer, H. C. y Kiefer, A. D. (1936). Imagine that... *More Fun Comics*, 10 (mayo de 1936). <https://comicbookplus.com/?dlid=64670>
- Kiefer, H. C. y Kiefer, A. D. (1936-1937). Just suppose... *More Fun Comics*, 11-25 (julio de 1936 - octubre de 1937). <https://comicbookplus.com/?cid=736>
- Kitson, A., Husbands, Ch. y Steward, S. (2011). *Teaching and Learning History 11-18. Understanding the Past*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Knutsen, K. (2017). Historiekompetanse for det digitale demokratiet. Undervisningsnettstedet NDLA i et dramatistisk perspektiv [Competencia histórica para la democracia digital. El sitio web de educación NDLA en una perspectiva dramática]. En P. Brunbech, K. Knutsen y J. A. Poulsen (eds.), *Historie – didaktik, dannelse og bevidsthed. Rapporter til det 29. Nordiske Historikermøde* (vol. 1, pp. 114-137). Aalborg: Aalborg Universitetsforlag. https://www.cgs.aau.dk/digitalAssets/314/314795_konferencerapport-bd-

1--nordisk-historikermoede-2017-.pdf?iframe=true&width=1079.2&heigt=485.6

Kunnskapsdepartementet (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* [Informe al Storting 28 (2015-2016). Asignaturas – Especialización – Comprensión. Una renovación de Promoción del Conocimiento]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kvande, L. y Naastad, N. (2020²). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis* [¿Qué vamos a hacer con la historia? Didáctica de la historia en la teoría y en la práctica]. Oslo: Universitetsforlaget (orig. 2013).

Lavold, A. (2016). “Like we have a choice”. *En studie av historisk narrativ i dataspill* [«Like we have a choice». Un estudio de la narrativa histórica en los juegos de ordenador]. Masteroppgave i historie – femårig lektorutdanning (Institutt for historiske studier. Det humanistiske fakultet – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2431377>

Lee, P. J. (1984). Historical Imagination. En A. K. Dickinson, P. J. Lee y P. J. Rogers (eds.), *Learning History* (pp. 85-116). Londres: Heinemann Educational Books.

Lévesque, S. (2013). *Enseigner la pensée historique*. Vancouver: The Critical Thinking Consortium.

Lieberoth, A. (2015). April 9th 1940, the Nazis are Coming: A Correlational Study of History Game’s Mixed Effects on Knowledge, Attitudes and Thinking Skills. En R. Munkvold y L. Kolås (eds.), *9th European Conference on Games Based Learning 2015 (ECGBL 2015)* (pp. 294-302). Reading: Academic Conferences and Publishing International Limited. <http://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/10/ECGBL2015-Proceedings-embedded.pdf>

López Garzón, J. C. (2012). *Didáctica para alumnos con altas capacidades*. Madrid: Síntesis.

Lund, E. (2012). Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk – teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan [El concepto de conciencia histórica en la didáctica de la historia inglesa: desarrollo de la teoría y concretización didáctica en un nuevo plan de estudios]. En P. Eliasson, K. G. Hammarlund, E. Lund y C. T. Nielsen (eds.), *Historiedidaktik i Norden 9. Del*

- 1: *Historiemedvetande – historiebruk* (pp. 96-116). Malmö: Malmö högskola – Högskolan i Halmstad. <http://hh.diva-portal.org/smash/get/diva2:515559/FULLTEXT01.pdf>
- Maar, A. (2014). Possible Uses of Counterfactual Thought Experiments in History. *Principia*, 18(1), pp. 87-113. <https://doi.org/10.5007/1808-1711.2014v18n1p87>
- Manum, K. M. (2016). "Kunne jeg ha handlet annerledes?". *Betydninger av kontrafaktisk tenkning i en pedagogisk kontekst* [«¿Podría haber actuado de manera diferente?». Significados del pensamiento contrafáctico en un contexto pedagógico]. Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning (Pedagogisk forskningsinstitutt. Det utdanningsvitenskapelige fakultet – Universitetet i Oslo). <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53906>
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Moesgaard, H. (2011). *Skolens 1814. Fremstillinger av 1814 i norske lærebøker 1945-2010* [1814 de la escuela. Presentaciones de 1814 en los libros de texto noruegos 1945-2010]. Masteroppgave i historie (Institutt for arkeologi, konservering og historie – Universitetet i Oslo). <https://www.duo.uio.no/handle/10852/23329>
- Moreno, A. C. (2020). *What if? La historia alternativa como herramienta educativa. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 99, pp. 60-65.
- Moum, T. (2020, 7 de junio). Alle tiders historie og fagfornyelsen [Historia de todas las épocas y renovación profesional]. *Fagsnakk fra Cappelen Damm*. <https://www.fagsnakk.no/historie/alle-tiders-historie-og-fagfornyelsen/>
- Navey, M.-A. (2019). What do we want students to do when they are studying historical consequences? An exploratory case study based on a series of lessons taught to a Year Seven History class on the Black Death. *Journal of Trainee Teacher Educational Research*, 10, pp. 1-42. <https://jotter.educ.cam.ac.uk/volume10/01-042-naveyma/>
- Paulssen, Ch. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt. En undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør- Trøndelag* [Conciencia histórica: cercana a la experiencia, pero lejos de la teoría. Una encuesta sobre la orientación docente de una selección de profesores de historia en las escuelas secundarias superiores

- en Sør-Trøndelag]. Masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk (Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse – Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet). <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/270276>
- Pelegrín Campo, J. (2010). La historia alternativa como herramienta didáctica: una revisión historiográfica. *CLIO. History and History Teaching*, 36. <http://clio.rediris.es/n36/articulos/pelegrin.pdf>
- Pelegrín Campo, J. (2013). Entre la realidad y la ficción. Posibilidades didácticas del falso documental en el aula de Historia. En J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban y Á. Cascajero (eds.), *XXIV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales. Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social (Guadalajara, 2013)* (pp. 491-498). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares. <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/publiGDJA.pdf>
- Pelegrín Campo, J. (2014a). Historia contrafáctica y didáctica de la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 78, pp. 53-60.
- Pelegrín Campo, J. (2014b). La historia contrafáctica en los manuales de Historia de ESO y Bachillerato: modelos y propuestas. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 29(1), pp. 115-130. <https://revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/download/501/453>
- Pelegrín Campo, J. (2018). Otra Segunda Guerra Mundial: cómic, ucronía y didáctica de la Historia. En J. Gracia Lana y A. Asión Suñer (eds.), *Nuevas visiones sobre el cómic. Un enfoque interdisciplinar. Actas del I Congreso Internacional de Estudios Interdisciplinarios sobre Cómic (Zaragoza, 4-6 de abril de 2017)* (pp. 301-307). Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Percival, J. (2020). *Understanding & Teaching Primary History*. Londres: Sage Publishing.
- Radio Nospace (2013-). *Stroke of Fate*. Programa radiofónico estadounidense integrado por trece episodios emitidos entre el 4 de octubre y el 27 de diciembre de 1953 por la National Broadcasting Company (NBC). <http://www.radionospace.net/programs/strokeoffate/>
- Reinsve, C. (2018). *Kritisk tenkning i samfunnsfag. Samfunnsfaglæreres forståelse av kritisk tenkning og hvordan de fremmer det hos elever i samfunnsfag* [Pensamiento crítico en ciencias sociales. La comprensión de los profesores

- de ciencias sociales acerca del pensamiento crítico y cómo lo promueven en los estudiantes de ciencias sociales.]. Masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i samfunnsfag (Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier – OsloMet - storbyuniversitetet). <https://oda.oslomet.no/handle/10642/6241>
- Roberts, S. L. (2011). Using Counterfactual History to Enhance Students' Historical Understanding. *The Social Studies*, 102(3), pp. 117-123. <https://doi.org/10.1080/00377996.2010.525547>
- Rodwell, G. (2013). *Whose History? Engaging History Students through Historical Fiction*. Adelaida: The University of Adelaide Press. <https://doi.org/10.20851/whose-history>
- Rodwell, G. (2019). Using fiction to develop higher-order historical understanding. En T. Allender, A. Clark y R. Parkes (eds.), *Historical Thinking for History Teachers. A new approach to engaging students and developing historical consciousness* (pp. 194-207). Londres: Allen & Unwin. <https://doi.org/10.4324/9781003115977-17>
- Rosenfeld, G. D. (2005). *The World Hitler Never Made: Alternate History and the Memory of Nazism*. Cambridge – Nueva York: Cambridge University Press.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, pp. 34-56. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Schei Medrano, S. (2020). *Historiefaget mellom fag og folk. En studie av innspillsrundene til læreplanen for historie i videregående opplæring* [La disciplina de historia entre asignaturas y personas. Un estudio de las rondas de aportaciones al plan de estudios de historia en la educación secundaria superior]. Mastergradsoppgave i historie ved lektorutdanninga (Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Institutt for historie og religionsvitenskap – UiT Norges arktiske universitet). <https://hdl.handle.net/10037/18780>
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Simone, G. C. De (2018). Counterfactuals, Possible Worlds and Smartphones. En I. A. Sánchez, P. Isaías y L. Rodrigues (eds.), *14th International Conference Mobile*

- Learning 2018 (Lisbon, Portugal, 14-16 April 2018)* (pp. 201-204). Lisboa: International Association for Development of the Information Society. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590369.pdf>
- Skjæveland, Y. (2016). Teaching Cultural Heritage in Culturally Diverse Early Childhood Centres in Norway. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 13(2), pp. 82-92. <https://doi.org/10.18546/HERJ.13.2.10>
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood. Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), pp. 8-22. <https://doi.org/10.1177/1463949117692262>
- Skram, H. F. (2008). For første gang i skolen: Kontrafaktisk historie [Por primera vez en la escuela: historia contrafáctica]. *Fortid*, 2, pp. 52-54. https://www.fortid.no/tidsskrift/fortid_0802.pdf
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre [La asignatura de historia en Promoción del Conocimiento: empoderamiento y concienciación]. *Acta Didactica Norge*, 5(1), pp. 1-29. <http://doi.org/10.5617/adno.1063>
- Smith, N. (2010). *The History Teacher's Handbook*. Londres – Nueva York: Bloomsbury.
- Solhaug, T., Borge, J. A. O. y Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway. A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), pp. 47-68. <https://doi.org/10.4119/jsse-1748>
- Statistisk sentralbyrå (2021). *Utdanning* [Educación]. <https://www.ssb.no/en/utdanning>
- Stensletten, A. (2017). *Digital historiesimulering i undervisning. Muligheter og begrensninger* [Simulación histórica digital en la docencia. Oportunidades y limitaciones]. Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga (Institutt for historie og religionsvitenskap – UiT Norges arktiske universitet). <https://munin.uit.no/handle/10037/11540>
- Sætre, P. J. (2021). Kontinuitet eller brot? Geografi i grunnskolen etter 'fagfornyninga' 2020 [¿Continuidad o ruptura? La geografía en la educación primaria después de la «renovación de asignaturas» 2020]. *Norsk Geografisk Tidsskrift – Norwegian*

- Journal of Geography*, 75(2), pp. 114-121. <https://doi.org/10.1080/00291951.2021.1884595>
- Sørensen, Ø. (2014, 28 de julio). Hva om Tyskland hadde vunnet? [¿Y si hubiera vencido Alemania?]. *NRK Ytring*. https://www.nrk.no/ytring/hva-om-tyskland-hadde-vunnet_-1.11824878
- Tarr, R. (2016). *A History Teaching Toolbox. Practical strategies for the secondary classroom*. Scotts Valley: Createspace.
- Thomas, E. (2017). *100 Ideas for Secondary Teachers. Outstanding History Lessons*. Londres – Nueva York: Bloomsbury.
- Thue, F. W. (2019). Den historiske allmenndannelse. Historiefaget i høyere/videregående skole, 1869-2019 [La educación general histórica. La asignatura de historia en la escuela superior / secundaria superior, 1869-2019]. *Historisk Tidsskrift*, 98(2), pp. 167-190. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2944-2019-02-04>
- Vassbotn, Ch. (2014). *Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata. En undersøkelse om lærernes mål med bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen* [Fuentes históricas en el aula: para arañar la superficie. Una encuesta sobre los objetivos de los profesores con el uso de fuentes y la crítica de fuentes en la enseñanza de la historia]. Mastergradsoppgave i historie (Institutt for historie og religionsvitenskap – UiT Norges arktiske universitet). de <https://munin.uit.no/handle/10037/6411>
- Wendell, J. (2020). Qualifying counterfactuals: Students' use of counterfactuals for evaluating historical explanations. *History Education Research Journal*, 17(1), pp. 50-66. <https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.05>
- Woodcock, J. (2011). Causal explanation. En I. Davies (ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 124-136). Londres – Nueva York: Routledge.
- Worth, P. (2012). Competition and counterfactuals without confusion: Year 10 play a game about the fall of the Tsarist empire to improve their causal reasoning. *Teaching History*, 149, pp. 28-35.
- Wright-Maley, C., Lee, J. K. y Friedman, A. (2018). Digital Simulations and Games in History Education. En S. A. Metzger y L. McA. Harris (eds.), *The Wiley*

International Handbook of History Teaching and Learning (pp. 603-629). Nueva York: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119100812.ch23>

Ytrebø, A. O. (2019). *Utformingen av de nye kjerneelementene for historiefaget i videregående opplæring. En historiedidaktisk studie* [El diseño de los nuevos elementos centrales de la asignatura de historia en la educación secundaria Superior. Un estudio sobre didáctica de la historia]. Masteroppgave i historie ved lektorutdanninga (Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning – UiT Norges arktiske universitet). <https://munin.uit.no/handle/10037/15411>



OPENING OR CLOSING PANDORA'S BOX? – THIRD-ORDER CONCEPTS IN HISTORY EDUCATION FOR POWERFUL KNOWLEDGE¹

*¿Abrir o cerrar la caja de Pandora? - Conceptos de tercer orden
en la educación histórica para un conocimiento poderoso*

Fredrik Alván

fredrik.alven@mau.se

Malmö University, Sweden

Date of reception: 19/04/2021

Date accepted: 18/05/2021

Abstract: In this article, I introduce third-order concepts in the history teaching as a way to reach powerful knowledge. If we understand powerful knowledge as a means to give students a competence to understand the contemporary world, to help them to engage in society's conversations and debates about itself, and to understand the grounds for accepting or rejecting knowledge claims, we must then help them to understand what ontology the discipline of history rests upon. Consequently, third-order concepts can help students as these concepts shed a light on what perception of reality the historical narratives and the first-order concepts build upon in the history classroom. However, at the end of the day, I have my doubts – what if we provide arguments for groups that have an anti-liberal and anti-democratic agenda?

Keywords: Third-order concepts; powerful knowledge; history education; historical consciousness; historical culture; use of history.

Resumen: En este artículo, presento conceptos de tercer orden en la enseñanza de la historia como una forma de alcanzar un conocimiento poderoso. Si entendemos el conocimiento poderoso

¹ This article is a result of the research project at Malmö University entitled «Disciplinary literacy and inclusive teaching».

como un medio para dar a los estudiantes la competencia para comprender el mundo contemporáneo, ayudarlos a participar en las conversaciones y debates de la sociedad sobre sí misma, y comprender las bases para aceptar o rechazar las afirmaciones del conocimiento, entonces debemos ayudarles a comprender en qué ontología se basa la disciplina de la historia. En consecuencia, los conceptos de tercer orden pueden ayudar a los estudiantes, ya que estos conceptos arrojan luz sobre la percepción de la realidad sobre la que se basan las narrativas históricas y los conceptos de primer orden en el aula de historia. Sin embargo, al final del día, tengo mis dudas: ¿qué pasa si proporcionamos argumentos para grupos que tienen una agenda antiliberal y antidemocrática?

Palabras clave: conceptos de tercer orden; conocimiento poderoso; educación en historia; conciencia histórica; cultura histórica; uso de la historia.

CONTENTS: 1. The story of the nation is no longer enough. 2. Powerful knowledge and the possibility to criticize contemporary society. 3. First- and Second-order concepts as the solution? 4. Third-order concepts to understand the use of history in the contemporary. 5. First-, second- and third-order concepts to teach and understand democracy in the Swedish history classroom. 6. Are we opening or closing Pandora's box with third order concepts? 7. References.

In 1933 Adolf Hitler came to power in Germany. In elections held soon after he became chancellor; he won a massive majority of the votes. Pictures taken during his chancellorship suggest his popularity with the German people. He presided over an increasingly prosperous nation. A treaty signed with France in 1940 enabled Hitler to organize defenses for Germany along the Channel coast, and for a time Germany was the most militarily secure power in Europe. Hitler expressed on many occasions his desire to live peacefully with the rest of Europe, but in 1944 Germany was invaded from all sides by Britain, the United States, and the Soviet Union. Unable to defeat this invasion of his homeland by superior numbers, Hitler took his own life as the invading Russian armies devastated Berlin. He is still regarded as one of the most important and significant figures of the twentieth century.

(Lee, 2005, p. 59).

Peter Lee uses the above to highlight the fact that a trustworthy historical account rests not only on singular factual statements. Although each fact in the account is true, few would accept it as a true story about Hitler and World War Two. Historical accounts, or narratives, bear a meaning that forms a plot and drawn conclusions (Ricoeur, 1984; White, 2014; Rösen, 2005). The plot and drawn conclusions in this historical account are in conflict with how we understand concepts such as democracy, free elections, peace and what defending your nation truly means. An election should, for example, include that voters have free choices and not are under threat when voting. Furthermore, wanting peace usually entails respecting other nations, not demanding unconditional capitulation, and invading other nations

to rescue people from a terrible totalitarian regime we often regarded such aspects as something desirable. According to Lee (2005), students in different ways deal with the fact that historical accounts cannot be perspective-free. Some hold them true only if the facts are true, some see it as a personal choice to believe the historical accounts most in congruence with their own beliefs, while others see historical accounts as really true stories and think that different perspectives arise from some historians having access to wrong facts as they build their historical accounts. Lee's solution to the problem is to have the students ask questions of historical accounts. Such questions are as follows: «What are the accounts trying to tell us? What questions are the historians asking? Are the historical accounts dealing with the same themes?» (Lee, 2005, p. 60). Though this is a good start, it is not enough if we, at the same time, want to relate to recent history didactics and its research results over the last decades.

Something other than historical methodologies causes us to invalidate the Hitler account. It is our cultural language, our moral values and a meta narrative in our historical culture that make us see the account as untrustworthy. According to this insight, critical thinking in history becomes something more than just sticking to history methods related to what is called second-order concepts.

In this article, I will outline and problematize research that promotes a history teaching containing multi perspectives and that indicates the necessity of integrating the history of minorities, immigrants and indigenous people in the history classroom. I will put this research in relation to that of powerful knowledge in the history classroom. Henceforth, my intention is to show why first-order and second-order concepts are not enough to support a history teaching for powerful knowledge. With this as a setting, I present the idea of third-order concepts as a possible solution for students to understand and to evaluate historical accounts, thereby giving them powerful knowledge. Here, I will analyse the concept democracy in the history education for the compulsory school's last year in Sweden as an example. Last, I suggest how to let students deal with historical accounts from third-order concepts, but I also warn of possible severe consequences.

1. THE STORY OF THE NATION IS NO LONGER ENOUGH

For a long time, professional historians understood and wrote history from a nationalistic perspective. In school, history education was seen as an instrument to strengthen citizens' sense of national identity through histories about the nations' heroes (Foster, 2011). Subsequently, national master narratives have played a central role in the subject of school history (Barton & Levstik, 2004; Carretero, 2011). The catastrophic 20th century with its two world wars, however, showed the destruction fanatic nationalism can lead to. This resulted in a new kind of history research and,

not least, made another teaching important (Berger, 2017; Zander, 2001), which led to a very different approach when mass schooling first became compulsory (Jenkins, 1991; Henry, 1993). Since the end of World War Two, the history education has been regarded as particularly important in stimulating democracy and peace (Nygren, 2011). Currently, there is a general discussion that history education plays an important role in teaching students to become responsible and active citizens in democratic societies – citizens not only well-informed of their civic responsibilities but also capable of paying attention to human co-existence (Barton, 2012; Martyn, 2017; Vella, 2007; Jordan *et al.*, 2012). Nevertheless, history education remains a strong tool to foster loyalty to the country and to legitimise the nation and its associated acts (Carretero, 2011), and it is still supporting collective national identities by telling meta stories of we and the other and our nation (Rosa & Brescó, 2017). Undoubtedly, these national master narratives give students insight into important cultural themes, heroes, values and expected ethical behaviour (Kessler & Wong-Mingji, 2009). However, this is still a simplistic history without nuances or different perspectives, and this simplistic way of understanding the nation's history involves what Wertsch (1998) calls schematic narrative templates. Such schematic narrative templates may not only underpin destructive nationalist ideas but also promote ideas about globalism, democracy, mutual international understanding and peace; yet they are often without nuances and immune to different perspectives (Alvén, 2017; Foster, 2011; Pingel, 2010; Ribbens, 2007).

Substantial research has shown that minorities do not always choose to include themselves in the school history nor perceive history as an important subject in school. This is due to their alienation and exclusion from mainstream meta narratives (Nordgren, 2006; Wertsch, 2000, 2002; Rosenzweig & Thelen, 1998; Barton & McCully, 2005). Instead, they cultivate counter stories that often break with that of the majority's narrative (Wertsch, 2000; Nordgren, 2006). The history teaching as a way to build the nation through patriotic feelings, often characterized as a collective memory approach (Seixas, 2007; VanSledright, 2011), has recently come to be questioned. Many researchers consider that this approach to teaching history belongs to the past – to a time when ethnically homogeneous nations were built with the help of a collective national master narrative (Carretero, 2017).

2. POWERFUL KNOWLEDGE AND THE POSSIBILITY TO CRITICIZE CONTEMPORARY SOCIETY

In addition to the discussion to find a new purpose and content for the subject of history after World War Two, there has been an interest in history teaching as a way to strengthen the students' identities and to enable them to emancipate themselves from societal obstructive traditions. In Germany, the concept of historical

consciousness during the 70s was taken up by history didactics such as Jeismann and Pandel. This meant a move from seeing the subject of history as, first and foremost, a methodological discipline to a mental process where history is interpreted in support of present and future understandings about identity, collective memory and social processes (Jensen, 1997). Understanding these processes helps us to consider what people perceive as challenges and what they want to do to shape their own lives (Rüsen 2004). Rüsen (2017, p. 13) states, «everywhere and at all times human beings draw on the past to understand the present and to anticipate and plan for the future». Using the concept of historical consciousness, the human being has been described as partly being history and partly being an emancipated creature able to orient in new directions and to break cultural traditions, and in that way doing history (Jeismann, 1979; Levstik & Barton, 2011). Being history, or being in time, appeals to humanity's historicity, while doing history can be interpreted as our ability to recognize our own being in time, a temporal orientation, and thereby act as emancipated subjects (Gadamer, 2006; Ricoeur, 1988). By creating a clear connection over time, our historical consciousness helps us create historical meaning (Ricoeur, 1988). Here is also a moral imperative. If we understand humans as mainly emancipated from the frames of history and able to do history, they also are equipped with a moral responsibility for their actions.

While researchers interested in historical consciousness for history education mostly have tried to answer the didactic questions why and what history, others have tried to answer the how question: how to teach a history that emancipates and gives power to the students. Mainly two themes have surrounded this ambition. The first is how to include minorities, immigrants and indigenous students in the history teaching (Epstein, 1997; Yeager, Foster & Greer, 2002; Wertsch, 2000; Wertsch, 2002; Rosenzweig & Thelen, 1998; Barton & McCully, 2005; Nordgren, 2006). The second emphasizes how to handle different perspectives in the history classroom (Seixas, 2018; Grever, 2007; Lorenz, 2006; Ribbens, 2007; Nordgren & Johansson 2015; Nordgren, 2017). Grever wants to see a teaching that «combine[s] narrative templates stemming from different parts of the world, so that multiple histories and perspectives can be offered», while «students from non-Western backgrounds will have specific memory cultures linked to a cultural heritage that probably does not fit into the white subject matter they are at present offered by school history» (Grever 2007, pp. 42-43). Lorenz, on the other hand, asserts that «the most we can strive for is a sound knowledge of the different points of view, leading to a maximum empathy and to mutual understanding of past and present positions (Lorenz, 2006, p. 39).

At the beginning of the 21st century, the debate about the role of knowledge in the school curriculum gained vitality as Young and Muller used the concept powerful knowledge to ask what schools should teach and why (Young & Muller, 2010; Young & Muller, 2013). They raised the question how to offer a discipline-informed

curriculum to students to gain social justice. Chapman maintains powerful knowledge «will enable them [the students] to act in and on the world with confidence» (Chapman, 2021, p. 10). Alison Kitson (2021) explicitly suggests what this can mean in history education: to help students discover new ways to understand the contemporary world, to help them to engage in society's conversations and debates about itself, and to understand the grounds for accepting or rejecting knowledge claims. In relation to the research that calls for an inclusion of marginalized groups and different perspectives in the history classroom, this has quite profound implications for what we teach and how we educate the students to organize this knowledge. It must pay attention to the fact that not only the «past is a foreign country» (Lowenthal, 1985) but also the contemporary for those who have different (pre)conceptions than the majority of how the world works. If these students truly should be included in history as a school subject, it must refer actively to the contemporary world to make sense. Such an education should help the students to understand how history influences contemporary identities, values and choices in order to allow them to question how we have chosen to live our lives and to see what reasonable alternatives actually exist.

3. FIRST- AND SECOND-ORDER CONCEPTS AS THE SOLUTION?

An elaborated way to make ontological and epistemological categories in history visible has been to separate first-order and second-order knowledge concepts from each other. First-order concepts correspond to historical facts, narratives and content concepts one has to manage to understand history and historical processes. Concepts as historical divisions such as the Cold War, medieval, post-modernism and historical remain as feudal, knight or Jacobin. The same applies to general substantive concepts such as inflation, starvation and agriculture. First-order concepts are lexical in that they do not help to order history or to see ontological or epistemological starting points and consequences. Rather, they must be learnt like vocables, with ready-made significances, and relate to substantive knowledge and ready-made historical narratives. First-order concepts answer questions such as the «who», «what», «when» and «where» in history.

Second-order knowledge or concepts, on the other hand, order and structure historical knowledge. And to know and master them gives one tools to make valid historical accounts, or to judge and handle historical sources or the quality of others' historical accounts. Second-order concepts are knowledge that historians impose on the past to interpret it, structure it and give meaning to it. Concepts like historical evidence, historical significance, historical empathy and historical causality refer to methods historians use to interpret and to make the past understandable. Unlike first-order concepts, these concepts do not figure explicitly in the historical accounts; rather, they control the selection of historical facts and structure them

into historical accounts. In this way, second-order concepts relate to epistemology. Instead of opting to memorizing a master narrative built on first-order concepts, recent research has related to second-order concepts, thereby emphasizing that the teaching of history should consider how history is constructed. A number of models have been developed internationally to help historical knowing through second-order concepts.

In Great Britain, research that stressed second-order concepts started during the 1970s. Lee and Ashby (2000, p. 199) explain that «the changes in English history education can be described as a shift from the assumption that school history was only a matter of acquiring substantive history to a concern with students' second-order ideas», that is, second order concepts. Investment in a new way of teaching history – the New History – was started. The Schools Council History Project managed the project (Berger, 2012). Aspiring influential researchers such as Ashby, Blow, Lee and Shemilt documented results from the Schools Council History Project, and later their further development of research over the following decades (Ashby & Edwards, 2010; Shemilt, 2000, 2009; Blow *et al.*, 2015; Lee, 2004; Lee & Howson, 2009). These researchers advocate a history teaching grounded in the discipline of history. Students should thereby learn historical disciplinary methods. Much of this research is focused on second-order historical disciplinary concepts (Lee & Ashby, 2000), such as source criticism, historical causation, historical significance and historical empathy, which are supposed to help students understand the epistemology of history. Lee (1991, pp. 48-9) summarizes the totally different approach compared to views about history education that rested on memorizing narratives:

... it is absurd to say that schoolchildren know any history if they have no understanding of how historical knowledge is attained. The ability to recall accounts without any understanding of the problems involved in constructing them or the criteria involved in evaluating them has nothing historical about it.

In the wake of this project, much research about history teaching has focused on students' own construction of history, that is, how they can be encouraged to think as historians and construct historical narratives on their own (Semmet, 2012; Lavielle, 2004). In Canada, Peter Seixas, among others, developed the Historical Thinking Project from 2006 (<http://historicalthinking.ca>). Seixas and Mortons' (2013) ground-breaking book *The Big Six Historical Thinking Concepts* is a result of this project. In Germany, Andreas Körber is involved in the project Hitch: Historical Thinking: Competencies in History (Körber & Meyer-Hamme, 2015).

Ercikan and Seixas (2015, p. 255) point out that «history educators around the world have mobilized curricular reform movements toward including complex thinking in history education, advancing historical thinking, developing historical consciousness, and teaching competence in historical sense making».

Second-order concepts help us to organize first-order concepts and to understand how they build historical knowledge. Still, they rest on a certain (historical) culture that frames their functioning. This certain culture is not exposed by them; rather, the second-order concepts confirm an ontology they are used within. Regarding Lee's quotation: with the help of historical significance, historical causation and historical evidence, we can criticize the historical account of Hitler. However, this critique does not explicitly make clear who we are and what life we want to live, or, in other words, point out our life world that opposes the plot and conclusions drawn in the account. Are we so accustomed to these concepts standing for knowledge that we take their functioning for granted and do not think to ask how they do this? For four months, VanSledright (2002) taught historical evidence in a class, resulting in most of the students learning how to use, problematize and evaluate historical sources. However, when the students were confronted with sources that presented the USA negatively, their newfound knowledge was not used. Instead, they used less trustworthy sources to build historical accounts that showed the USA as a great nation. Feelings and values were favoured rather than cognitive skills, while the students' culture limited their use of the second-order concepts. In this way, the second-order concepts did not lead to powerful knowledge that helped the students to think about how history is used in the contemporary and what that says about its' ontological starting points for understanding.

4. THIRD-ORDER CONCEPTS TO UNDERSTAND THE USE OF HISTORY IN THE CONTEMPORARY

Rüsen (2017) has showed us how normative elements of historical thinking are characteristic to its cognitive processes. If we want to give students powerful knowledge, we also must provide them with tools to make these normative elements visible. Ricoeur (1993) highlights our life in relation to history and postulates that we can either surrender to history's traditions and live our lives in line with them, or we can challenge this «false consciousness» (p. 101) and show how they confirm power relations. Ricoeur calls the later approach a hermeneutics of suspicion. Being history, or being in time, appeals to humanity's historicity, while doing history can be interpreted as our ability to recognize our own being in time, a temporal orientation, and thereby understand ourselves (Gadamer, 2006; Ricoeur, 1988). Using the concept of historical consciousness, the human being has been described as partly being history and partly being an emancipated creature able to orient in new directions and to break cultural traditions, and in that way doing history (Jeismann, 1979; Levstik & Barton, 2011). It is problematic to think that we can totally break free from our contexts, or our historicity. History is namely a two-way process: one process going forward from the past to the contemporary and another process where historical questions are asked in the

contemporary to the past. We cannot detach ourselves from this hermeneutic situation. However, Gadamer (2006) gives us the access to the naive question, where we allow ourselves to question what first can be seen as self-evident. Habermas (1984) maintains that our historical being asks what we need in our life, while the critic part of us can ask questions about how we want to live and how we could live.

Perhaps we never can elude history as a science with norms and values (White, 2014; Gaddis, 2002), but we should at least equip students with the tools to analyse how and why history includes these normative elements, and why, for example, historical evidence and historical causation also take a starting point in this fact. In fact, to understand historical causation, you must understand the intentions of the actors in the past. As you do that, you use a vision of what it means to be a human being with a certain will, and thereby you give her norms and values to understand her. Either we do this as historical beings, and do not question this process, or we do it as partly emancipated creatures and try to understand ourselves and our own starting points as we ask questions to the past.

The idea of third-order concepts was given to me in a discussion among history didactics in 2015 (Scandia, 2015). The discussion was investigative in nature, with the perspective being how history is used and how it orients us today. Although it is difficult to ascertain what constitutes third-order concepts, at least three concepts should be among them: historical consciousness, historical culture and use of history. As there is no room to fully describe the three concepts here, I will present them briefly and then show how they could be used as tools in the history education.

The definition of historical consciousness in the history didactic discourse is in one way similar in a broad context. The history didactics that use the concept indicate that it covers three time dimensions: the past, the present and the future (Jensen, 1997; Rösen, 2004; Karlsson, 2011; Lee & Howson, 2009; Shemilt, 2009; Seixas, 2004). Thereby, the concept of historical consciousness attempts to capture the mental and deeply human process whereby humans, by building on perceptions of the past, imagine the future to be able to act in the present. The concept of historical consciousness also contains processes of creating meaning for both the individual and the collective: the way we look at the past affects our perception of the present and what we think needs to be done for the future. The reverse is also true: the present affects the way we look at the past, and thereby the historical consciousness works under the same double process, or hermeneutic situation, as history as a discipline (Alvén, 2017). The naive question, as Gadamer puts it, working with historical consciousness as a third-order concept can give the students is the following: What does a historical consciousness look like that produces a historical account like the one in front of me?

Karlsson (2011) asserts that reflections, manifestations and articulations of historical consciousness are best analysed in what we call the historical culture. Historical culture is the arena where history is communicated. In this arena, certain

kinds of history are embraced and other ones rejected. In this selection, of what is and what is not selected, one can catch a glimpse of collective expressions of historical consciousness. Here, history that collectives find worth preserving, teaching, learning and celebrating about the past are gathered. Even what the collective wants to forget about the past can be found. In the historical culture, not only the production of history is of interest but also the mediation and consumption of history, and, by extension, the reception of history. The naive question historical culture as a third-order concept can give the students is: How does a historical account like the one in front of me fit into the historical culture?

«The past can be used for almost anything you want to do in the present», declares MacMillan (2009). The use of history emanates from different needs in the contemporary (Karlsson, 2009). Often, several different needs can be at work constructing the same use of history. Womens' history became important, from several needs –as an answer to both moral and existential needs to bring new perspectives to history, but it was at the same time constructed in a scientific method and used within the discipline of history, a scientific need. History is, as an answer to a need, used for a purpose and is in that way forward-looking. What the naive question use of history as a third-order concept can give the students is thereby, who is using history and for what purpose?

Third-order concepts would be ontological, and thereby help us to see what we, or somebody else, hold true. The process the third-order concepts can highlight is when we in the contemporary look to the past to ask questions that are important to us today. The questions shed light on who we are, what is important for us and where we are heading: in short, our contemporary culture. If students are given tools to see this, they also can do what Kitson (2021) asserts powerful knowledge should mean in history education: discovering new ways to understand the contemporary world, engaging in society's conversations and debates about itself, and understanding the grounds for accepting or rejecting knowledge claims.

Let us try to summarize the reasoning so far through a figure (see Figure 1.). The first-order concepts are substantial knowledge. As such they are the puzzle pieces for the second-order concepts. With these, students have something to apply their second order knowledge to. With the third-order concepts, they work as sources for self-understanding. How the concepts are used, perceived and interpreted in a certain context or culture gives students the opportunity to look upon themselves in a meta perspective. The second-order concepts structure the first-order concepts, and they explain how they fit in certain narratives. The relation to the third-order concepts is a qualitative one. There are still certain methods new historical narratives and understanding must meet. In that way, they are gatekeepers to opinions without disciplinary anchoring. The third-order concepts, at last, can problematize how history is used and perceived in the contemporary. If this understanding is relegated, they can bring new understanding to the second-order concepts.

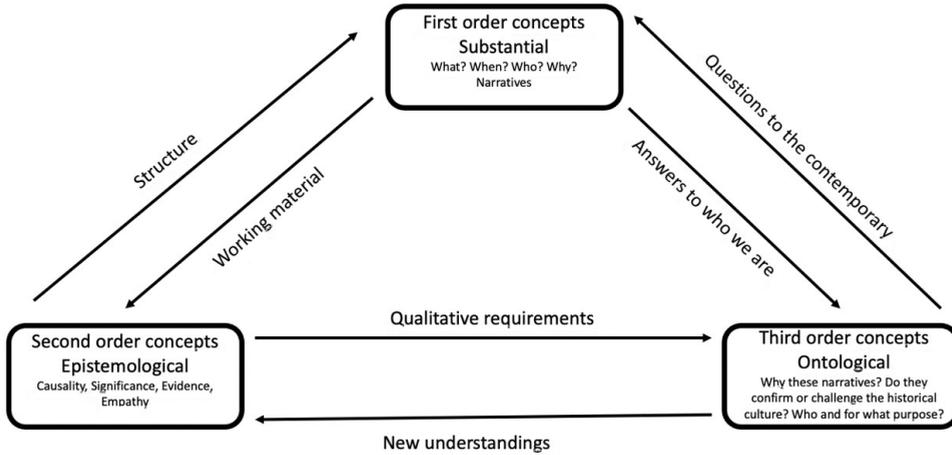


Figure 1. The three categories of concepts and how they are related to each other in the history classroom.

5. FIRST-, SECOND- AND THIRD-ORDER CONCEPTS TO TEACH AND UNDERSTAND DEMOCRACY IN THE SWEDISH HISTORY CLASSROOM

According to the Swedish syllabus in history, the students are supposed to be taught about democratisation in Sweden (National Agency of School, 2011). This is assumed to be taught in the compulsory school when the students are 15-16 years old. The syllabus contains three parts: aims, core content and knowledge requirements. They answer to the following didactic questions: Why history? What history? How to assess the students' knowledge? In the core content, there is a heading «Democratisation, the post-war period and globalisation, from around 1900 to the present» (p. 213), beneath which you can, for instance, read «Democratisation in Sweden». This core content relates to a ready-made narrative telling us how Sweden became a democracy. The democratisation narrative contains first-order concepts such as democracy, equality, voting rights, gender equality and class struggle, all concepts that can be interpreted in different ways and anchored to different values and perceptions of justice. The first-order concepts in this ready-made narrative also contain certain actors, such as Hjalmar Branting, Gustav V, Elin Wägner and Kerstin Hesselgren, but also political parties and different movements. The second-order concepts can be used to order these first-order concepts in a timeline, in causal relations or to find significant course of events, or to handle evidence from the period, and even to judge historical acts in moral terms. The third-order concepts could, on the contrary, be used to shed light on contemporary society and its basic ideas about democracy and Sweden as a democratic country. Let us start with single concepts in the narrative about the Swedish democratisation. What

does democracy, equality, gender equality and class struggle mean in the narrative about Swedish democracy? Who is excluded and included, and why? How do these concepts relate to the main actors in the narrative? Who is democratic and why in the narrative? When this is done, questions can be applied to the narrative; for example, in a text book, who has written the narrative and for what obvious purpose? What does the narrative say about what is desirable and not desirable in our society? How does the author look upon history, and what can we say about his wishes, or implicit purposes with the narrative? How does this fit the students wishes and perceptions of democracy? How does it fit in a broader conception of democracy, and how it is used in the historical culture? Does the narrative confirm or challenge this historical culture? Questions like these would emanate from concepts such as historical consciousness, historical culture and use of history. That is, concepts that deal with how we orientate in time, how we identify ourselves, with or against others: in short, concepts that make history a subject that is current for the student here and now. If the ontological knowledge for, say democracy, changes in the classroom, the second-order concepts can help to build new narratives or fill the first-order concepts with new meaning. Depending on what happens in the classroom, the democratisation narrative in the syllabus might then be changed to a narrative with the headline «How Sweden during the eighteenth century approached a democratic society». This might be a narrative that shows who still stands outside the democratic rights: immigrants and children, for example.

6. ARE WE OPENING OR CLOSING PANDORA´S BOX WITH THIRD ORDER CONCEPTS?

With this article, I have argued for the introduction of third-order concepts into the teaching of history. This, I maintain, would give the students a truly powerful knowledge – a knowledge based on history one can use to understand one’s own being in a certain context. Third-order concepts can, by extension, help students to understand the contemporary world, engage in society’s conversations and debates about itself, and understand the grounds for accepting or rejecting knowledge claims. Working only with first- and second-order concepts certainly qualifies the students to act and to be successful in contemporary society. However, if we want to help them to be critically engaged in building a society through education and to interrogate counterhegemonic possibilities, this is not enough. For that, we must not only give them substantial and epistemological knowledge, but also ontological knowledge. That is, the knowledge that gives us the framework for what we are able to see and learn. Third-order concepts are all about ontological knowledge.

That said, I must admit I have my doubts and concerns regarding introducing third-order concepts to the teaching of history. We live in a time when past (Krause,

2019) horrors are threatening what we thought were to be stable democracies. In measurements from 2020, the Economic Intelligent Unit points out that democracy, both as a democratic form and as cultural expressions, is decreasing in the world. It has reached the lowest level since 2006. Threats towards democracy are far from new, but lately they have accelerated in terms of increased support of authoritarian regimes (Kellemen, 2017; Lührman *et al.*, 2018; Lührman & Lindberg, 2019), far-right movements, post truth (Edling & Macrine, 2021), and a tendency to use history education as a means to foster narrow patriotism (Carretero, 2011). Can a teaching of third-order concepts provide such groups with this agenda? Will they be able to move our ontology in a direction we do not want? Or, are the second-order concepts enough as qualitative gate keepers against such tendencies? Undoubtedly, these groups have an ontology other than what liberal democracy builds upon. This is an urgent question, as the history education in liberal democracies still has problems including groups with other life experiences than the common ones (Abdi & Carr, 2013). Consequently, are the third-order concepts opening or closing Pandora's box?

7. REFERENCES

- Abdi, A. & Carr, P. (2013). *Educating for democratic consciousness: counter-hegemonic possibilities*. New York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-1-4539-0917-1>
- Alvén, F. (2017). *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö Högskola.
- Ashby, R. & Edwards, C. (2010). Challenges facing the disciplinary tradition: Reflections on the history curriculum in England. In I. Nakou & I. Barca (eds), *Contemporary Public Debates Over History Education* (pp. 27-46). Charlotte, NC: IAP.
- Barton, K. C. & McCully, A. W. (2005). History, identity, and the school curriculum in Northern Ireland: An empirical study of secondary students' ideas and perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), pp. 85-116. <https://doi.org/10.1080/0022027032000266070>
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004) *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410610508>

- Berger, S. (2017). History Writing and Constructions of National Space: The Long Dominance of the National in Modern European Historiographies. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever, *Palgrave Handbook in Historical Culture and Education*. McMillan Publishers Ltd.: London.
- Berger, S. (2012). De-nationalizing history teaching and nationalizing it differently! Some reflections on how to defuse the negative potential of national(ist) history teaching. In M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez-Moneo (eds), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 33-47). Charlotte, NC: Information Age Publishing. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_2
- Blow, F., Rogers, R., Shemilt, D. & Smith, C. (2015). Only connect: How students form connections within and between historical narratives. In A. Chapman & A. Wilschut (eds.), *Joined-Up History: New directions in history education research* (pp. 279-315). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Carretero, M. (2017). Teaching history master narratives: Fostering Imagi-Nations. In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 511-528). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_27
- Carretero, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Edling, S., & Macrine, S. (2021). *Transnational Feminist Politics, Education and Social Justice: Post Democracy and Post Truth*. London: Bloomsbury.
- Epstein, T. L. (1997). Learning History from Whose Perspective? Conflicts between textbook depictions and what students experience in life. *The Education Digest*, 62(8).
- Ercikan, K. & Seixas, P. (2015a). Issues in designing assessments of historical thinking. *Theory into Practice*, 54(3), pp. 255-262. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044375>
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), pp. 5-20. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959>
- Gadamer, H.-G. (2006). *Truth and method*. London & New York: Continuum Impacts.

- Gaddis, J. L. (2002). *The landscape of history: How historians map the past*. Oxford: University Press.
- Grever, M. (2007). Plurality, Narrative and the Historical Canon. In M. Grever & S. Stuurman (eds.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230599246>
- Habermas, J. (1984). *Den rationella övertygelsen: en antologi om legitimitet, kris och politik*. Stockholm: Akademilitt.
- Henry, M. (1993). A Fifty-Year Perspective on History Teaching's »crisis«. *Magazine of History*, 7(3), pp. 5-8.
- Jensen, B. E. (1997). Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik. In C. Karlegård & K.-G. Karlsson (eds.), *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Jeismann, K. E. (1979). Geschichtsbewusstsein. In K. Bergman et al. (eds), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Düsseldorf.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking history*. London & NY: Routledge.
- Karlsson, K.-G. (2011). Processing Time – On the Manifestations and Activations of Historical Consciousness. In H. Bjerg, C. Lenz & E. Thorstensen (eds.), *Historizing uses of the Past. Scandinavians Perspectives on History Culture, Historical Consciousness and Didactics of History Related to World War II*. Bielefeld: Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839413258.129>
- Kelemen, R. D. (2017). Europe's Other Democratic Deficit: National Authoritarianism in Europe's Democratic Union. *Government and Opposition*, 52(2), pp. 211-238. <https://doi.org/10.1017/gov.2016.41>
- Kessler, E. H. and Wong-Mingji, D. J. (eds.). (2009). *Cultural Mythology and Global Leadership*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781848447387>
- Krause, M. (2019). What is Zeitgeist? Examining period-specific cultural patterns. *Poetics*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2019.02.003>
- Körber, A. & Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement: Challenges and approaches. In K. Ercikan & P. Seixas (eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 89-101). New York: Routledge.

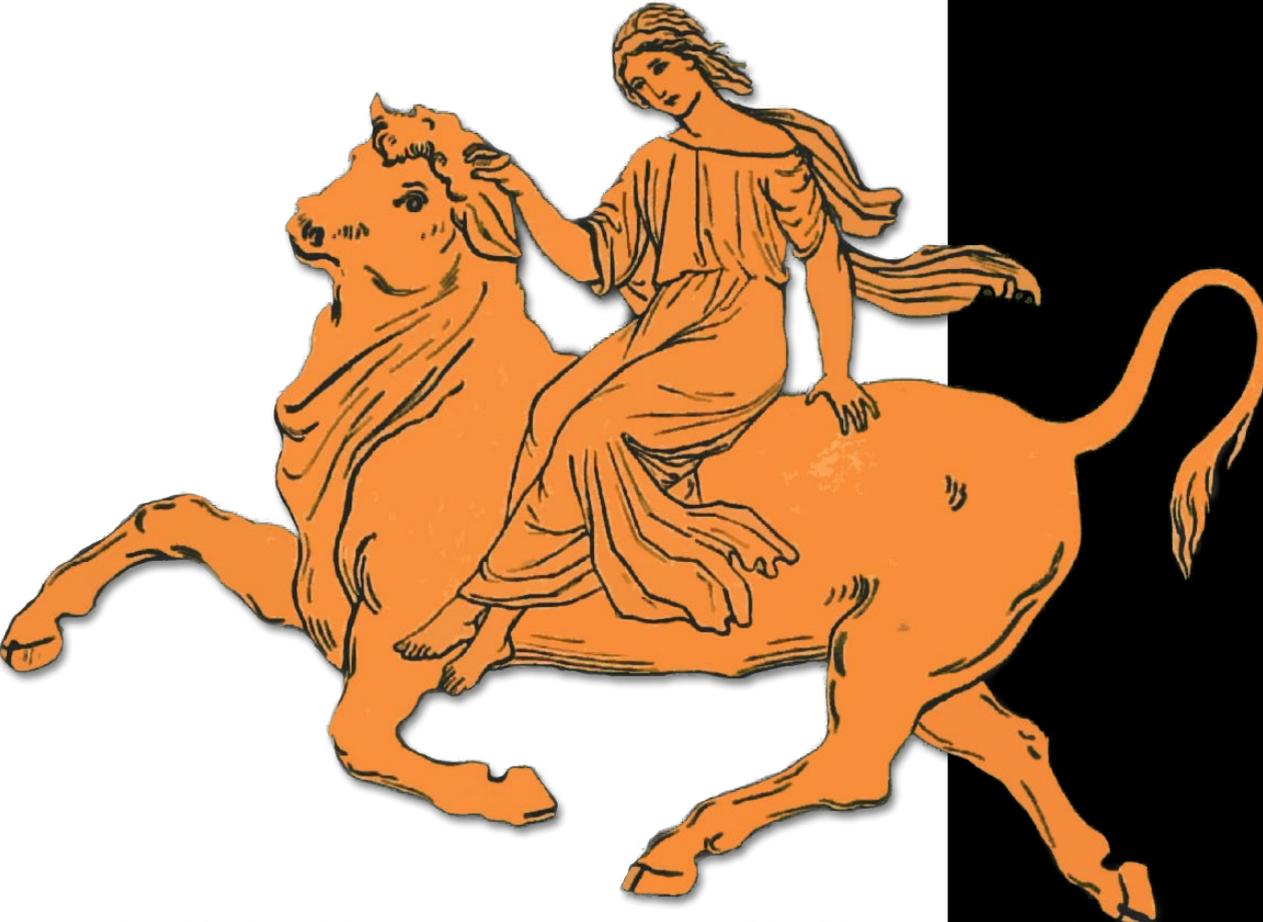
- Laville, C. (2004). Historical consciousness and historical education: What to expect from the first for the second. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 165-182). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. & Howson, J. (2009). Two out of five did not know that Henry VIII had six wives: History education, historical literacy, and historical consciousness. In L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 211-261). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practice: Understanding History. In National Research Council, *How students Learn*. Washington DC: National Academies Press.
- Lee, P. (2004). Understanding history. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 129-164). Toronto: University of Toronto Press.
- Lee, P. & Ashby, R. (2000). Progression in historical understanding among students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and international perspectives* (pp. 199-122). New York: New York University Press.
- Lee, P. (1991). Historical knowledge and the national curriculum. In R. Aldrich (ed.), *History in the National Curriculum* (pp. 39-65). London: Kogan Page.
- Levstik, L. & Barton, K. (2011). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203834930>
- Lorenz, C. (2004). Towards a Theoretical Framework for Comparing Historiographies: Some Preliminary Considerations. In P. Seixas (ed.), *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto.
- Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lührmann, A. & Lindberg, S. (2019). A Third Wave of Autocratization is Here: What is New About it? *Democratization*, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1080/13510347.2019.1582029>

- Lührmann, A., Valeriya M., Dahlum, S., Maxwell, L., Olin, M., Sanhueza Petrarca, C., Sigman, R., Wilson, M. & Lindberg, S. (2018). State of the world 2017: Autocratization and exclusion? *Democratization*, 25(8), pp. 1321-1340. <https://doi.org/10.1080/13510347.2018.1479693>
- National Agency of Education. (2018). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare*. Stockholm.
- Nordgren, K. (2017). Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, 49(5), pp. 663-682, <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>
- Nordgren, K. & Johansson, M. (2015). Intercultural historical learning: a conceptual framework», *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), pp. 1-25. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.956795>
- Nordgren, K. (2006). *Vems är historien? Historia som medvetande, kultur och handling i det mångkulturella Sverige*. Umeå: Karlstad Universitet .
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Ribbens, K. (2007). A Narrative that Encompasses Our History: Historical Culture and History Teaching. In M. Grever & S. Stuurman (eds.), *Beyond the Canon. History for the Twenty-First Century*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230599246_5
- Ricoeur, P. (1993). *Från text till handling*. Stockholm: B. Östlings bokförl. Symposion.
- Ricoeur, P. (1988). *Time and narrative*. Vol. 3. Chicago: Univ. of Chicago. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226713533.001.0001>
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Vol. 1. Chicago: Univ. of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226713519.001.0001>
- Rosa, A. & Brescó, I. (2017). What to Teach in History Education When the Social Pact Shakes? In M. Carretero, S. Berger & M. Grever (eds.), *Palgrave Handbook in Historical Culture and Education*. McMillan Publishers Ltd.: London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-52908-4_22

- Rosenzweig, R. & Thelen, D. (1998). *The Presence of the Past: Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press.
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning: a theory of historical studies*. New York: Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvw04dhg>
- Rüsen, J. (2005). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76fc2>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In P. C. Seixas (ed.), *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2018). Foreword: History educators in a new era. In S. A. Metzger & L. M. Harris (eds.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six: historical thinking concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Scandia (2015). Rundabordsdiskussion: Var står historiedidaktiken idag? *Scandia*, 81(2).
- Semmet, S. (2012). Controversiality and consciousness: Contemporary history education in Germany. In T. Taylor & R. Guyver (eds.), *History Wars and the Classroom: Global perspectives* (pp. 77-88). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Shemilt, D. (2009). Drinking an ocean and pissing a cupful: How adolescents make sense of history. In L. Symcox & A. Wilschut (eds.), *National History Standards: The problem of the canon and the future of teaching history* (pp. 141-209). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Shemilt, D. (2000). The caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and international perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. New York: Teachers College Press.

- Wertsch, J. V. (2002) *Voices of Collective Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511613715>
- Wertsch, J. V. (2000) Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history? In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and international perspectives* (pp. 38-50). New York: New York University Press.
- White, H. (2014). *The practical past*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv47w51r>
- Zander, U. (2001). *Fornstora dagar, moderna tider: bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Nordic Academic Press.
- Yeager, E. A., Foster, S, J. & Greer, J. (2002) How eighth Graders in England and the United States View Historical Significance. *Elementary School Journal*, 103(2). <https://doi.org/10.1086/499723>
- Young, M. & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, 1(3), pp. 229-250. <https://doi.org/10.1002/rev3.3017>
- Young, M. & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education*, 45(1), pp. 11-27. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01413.x>

ESTUDIOS





EPIGRAFÍA DEL PAISAJE EN EL ANÁLISIS DE LA MATERIALIDAD FUNERARIA

Landscape Epigraphy in the Analysis of Funerary Materiality

Rodrigo Cabrera

cabrera.pertusatti@gmail.com

Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina

María Laura Iamarino

mlaiamarino@gmail.com

Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina

Liliana M. Manzi

lm_manzi@yahoo.com.ar

Universidad de Buenos Aires / CONICET. Argentina

Resumen: En el presente trabajo, proponemos estudiar la dimensión funeraria a través de representaciones iconográficas y descripciones sobre la provisión de ofrendas en relación con las instituciones políticas (templos y palacios) y la administración estatal de Ur en Mesopotamia y de Tebas en Egipto, considerando los lugares en el paisaje, valorando tanto sus propiedades físicas como ponderando sus aspectos intangibles. A tal fin, nos focalizamos en un abordaje que se sustenta en el análisis de documentos que refieren a espacios funerarios, pero destacando también aspectos concernientes a su producción, distribución y almacenamiento. De este modo, enfatizamos elementos relativos a sus contextos sistémicos y sus caracteres semánticos (o componentes internos). Por tal motivo, a esta perspectiva de análisis, la denominamos Epigrafía del Paisaje y puede ser pensada en paralelo a la de «materialidad del signo lingüístico», la cual sostiene que la escritura puede considerarse una materialidad que recrea el universo de las relaciones sociales, al reunir en la modalidad de textos e iconografías, intervenciones culturales y representaciones mentales con los lugares seleccionados en el espacio regional. Para ello, se contempla una tripartición del paisaje entre humanos, lugares y objetos haciendo foco en: (a) las prácticas, (b) los agentes intervinientes y (c) las espacialidades reconocibles.

Palabras clave: Epigrafía del Paisaje; materialidad funeraria; Mesopotamia; Egipto.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Cabrera, R., Iamarino, M.^ª L. y Manzi, L. M. (2021). Epigrafía del Paisaje en el análisis de la materialidad funeraria. *El Futuro del Pasado*, 12, 267-300. <https://doi.org/10.14201/fdp202112267300>.

Abstract: In this paper, we propose to study the funerary dimension through iconographic representations and descriptions about the provision of offerings in relation to political institutions (temples and palaces) and the state administration of Ur in Mesopotamia and Thebes in Egypt, considering the places in the landscape, valuing both its physical properties and weighing its intangible aspects. To this end, we focus on an approach that is based on the analysis of documents that refer to funeral spaces, but also highlighting aspects concerning their production, distribution, and storage. In this way, elements related to their systemic contexts and their semantic characters (or internal components) are emphasized. For this reason, we call this analysis perspective Landscape Epigraphy and it can be thought of in parallel to that of «materiality of the linguistic sign», which maintains that writing can be considered a materiality that recreates the universe of social relations, by bring together in the modality of texts and iconographies, cultural interventions, and mental representations with the selected places in the regional space. To do this, a tripartition of the landscape between humans, places, and objects is contemplated, focusing on: (a) practices, (b) agents, and (c) spatialities.

Keywords: Landscape Epigraphy; funerary materiality; Mesopotamia; Egypt.

Sumario: 1. Introducción. 2. Interpretaciones sobre el paisaje y sus contribuciones para nuestra perspectiva. 3. Metodología. 4. Estudios de caso. 4.1. Mesopotamia. 4.2. Egipto. 5. Agentes, espacios y prácticas en la dimensión funeraria. 6. Discusión. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo, analizaremos los paisajes funerarios correspondientes a Ur (Mesopotamia) durante el período neo-sumerio (ca. 2110-2003 a. C.) y a Tebas (Egipto) en el Reino Nuevo (ca. 1550-1070 a. C.), a partir de una perspectiva analítica que denominamos «Epigrafía del Paisaje», en la cual se integran enfoques dirigidos al estudio de la «materialidad» (Miller, 2005) y la «textualidad» (Chartier, 2004) de los documentos referidos a la provisión de ofrendas funerarias. Dicho concepto también puede ser discutido en paralelo al de «materialidad del signo lingüístico», tópico que propusimos para analizar los sistemas de escritura del Próximo Oriente antiguo (Cabrera y Manzi, 2018; Cabrera, 2019a) y que alude a las formas de producción y procesamiento de información, y a sus modalidades de comunicación a través de la lógica de lo abstracto y el pensamiento concreto (*sensu* Lévi-Strauss, 1962) al integrar aspectos míticos con prácticas específicas.

Una discusión inicial con respecto a los sistemas de escritura del Próximo Oriente antiguo ha sido propuesta por Jan Assmann (1994, p. 15), al sostener que la materialidad de los signos tiene la capacidad para erigirse en un conjunto referencial del «mundo» que existe más allá de la escritura en sí. La escritura nace a partir de los objetos y de los eventos a los que refiere y alude a «cosas», independientemente de los sonidos y de las abstracciones que surgen de la lengua. De esta manera, adherimos a la idea de que la función primaria de la escritura no sería fonémica,

sino más bien conceptual al etiquetar y nombrar entidades concretas (Eyre, 2018, p. 2).

Por otro lado, la materialidad del signo lingüístico se asemeja a la noción de «objetivación» hegeliana, la cual señala que, al fabricar objetos, las personas se constituyen a sí mismas a través del proceso. A propósito de esto, pensamos que la objetivación es un proceso de significación y, por lo tanto, la cultura material es susceptible de ser analizada por medio de una perspectiva semiótica (Preucel, 2006). De este modo, el registro arqueológico contempla narrativas a la manera de un texto (Tilley, 1990) y, por consiguiente, puede ser entendido como un conjunto de signos lingüísticos integrados a la cultura material.

Siguiendo esta línea analítica, escritura e iconografía constituyen una materialidad reconocible en tanto contenido activo de todo documento, comprendiendo la plasmación de mensajes impresos o grabados, las tecnologías de la escritura –papel, arcilla, papiro o piedra– y el soporte (Cabrera, 2017; 2019a; 2019b). Esto implica que se contemplen los soportes de la escritura y las prácticas sociales en las que se hallan inmersos, desde la preparación de las superficies para la plasmación de los textos hasta su posterior visualización, archivado y/o descarte (Piquette y Whitehouse, 2013, p. 3). Por consiguiente, en tanto elementos dinámicos del universo de relaciones sociales, se contemplan las condiciones de producción del mensaje como las ideas que se transmiten.

A partir de este marco de referencia, analizamos elementos epigráficos para la reconstrucción material e inmaterial de las prácticas mortuorias. A propósito, consideramos las ofrendas para entender la elección de lugares para el depósito del muerto como parte de los sistemas de creencias, en los cuales operan dimensiones: *a)* sociales, referidas a las interacciones entre personas, y *b)* trascendentales, que posibilitan la integración de los difuntos en el más allá y con quienes renuevan las prácticas en el mundo terrenal. No solo se constatan a partir de adecuaciones específicas de sectores del paisaje y lugares, en el sentido de espacios funcional y simbólicamente definidos –en la conformación de necrópolis o cementerios–, sino que también existen referencias documentales directas e indirectas en cuanto a la circulación de bienes y las instituciones que las favorecen. Sin embargo, algunas de dichas referencias podrían contar con existencia comprobable, como es el caso de los registros administrativo-contables en tablillas de arcilla; otras constituirían una evocación, a partir de una selección y agrupamiento de rasgos concretos junto a otros imaginarios; y, finalmente, un conjunto de representaciones y menciones que aluden a lugares, objetos y sus cantidades, que podrían definirse como ficcionales.

En documentos egipcios y mesopotámicos, reconocemos este tipo de alusiones y observamos su plasmación en espacios específicos, tales como enterratorios, donde individuos y linajes entablan relaciones con instituciones del estado. Esto conduce a la conformación de paisajes funerarios, puesto que la organización del espacio responde a las especificidades de las prácticas mortuorias de la elite en

diálogo con las acciones de los gobernantes y las instituciones del estado. Dichas observaciones motivaron a que propusiéramos la Epigrafía del Paisaje como una herramienta metodológica que nos permite analizar aquellas tres formas de representación –señaladas en el párrafo precedente– y sus respectivos componentes, es decir, si las mismas se presentan de forma concreta, concreta-abstracta o imaginaria.

De esta manera, a partir del análisis de un conjunto de iconografía e inscripciones cuneiformes y jeroglíficas, la Epigrafía del Paisaje posibilita el análisis de la incrustación de la dimensión funeraria para la discusión de sus contextos de producción, distribución y almacenamiento. Así, textos e imágenes pueden ser entendidos como representaciones «en/sobre/desde» el paisaje, que entablan relaciones con estructuras arquitectónicas particulares (tumbas, templos, palacios), dando cuenta de su materialidad (Miller, 2005) e inmaterialidad (Cabrera, 2020), en cuanto a su eficacia trascendental y como posibilitantes de invocación y evocación (Manzi, 2016) en la conexión de los humanos con la esfera divina.

2. INTERPRETACIONES SOBRE EL PAISAJE Y SUS CONTRIBUCIONES PARA NUESTRA PERSPECTIVA

En la actualidad, coexisten diversos enfoques que tienen como objetivo el estudio de las distribuciones de artefactos y estructuras, y, a través de los paisajes, de los sujetos y sus prácticas sociales, resultando de esas perspectivas una serie de conceptos importantes para nuestra propuesta. Algunas de esas posiciones han privilegiado aspectos vinculados con las escalas de análisis espaciales y temporales (Bailey, 2007; Binford, 2001; Butzer, 1982; Dincauze, 1987; Gamble y Soffer, 1990; entre otros)¹, examinando capas de información, generalmente, a partir de las cronologías de dichos materiales (Criado Boado, 1999; Manzi, 2017; 2018).

En algunas instancias, se ha discutido cómo se distribuye el registro arqueológico haciendo referencia a la noción de yacimiento, ya sea como lugares de actividad (Binford, 1992) o bien como superficies en donde se disponen distintas cantidades de artefactos (Dunnell, 1992; Ebert, 1992; Foley, 1981). Incluso, en algunos casos, en los que se reconocía la existencia de yacimientos –micro-escala o escala local, independientemente de su acepción–, se planteó el estudio de las interrelaciones entre ciertas clases de evidencia, pero tomando a cada uno de ellos como la unidad de análisis (Belardi, 1992; Thomas, 1975), en vez de considerar a los yacimientos (Binford, 1991) como depositarios del conjunto de materiales.

¹ Sobre los temas tratados en esta sección, existe una extensa bibliografía, incluso más reciente. No obstante, preferimos citar a aquellos que iniciaron tales líneas de análisis.

En la escala regional y más amplias aún –supra y mega-regional–, se ha planteado una gama diversa de enfoques, siendo posible sostener que existen tantas miradas como investigadores. Al introducir el concepto de paisaje, se han considerado perspectivas fisiográficas, a partir del reconocimiento de las distintas unidades geomorfológicas que lo conforman, atribuyéndoles distintas valoraciones por sus potencialidades de uso, sin descartar que parte de su elegibilidad también se sustenta en las connotaciones simbólicas otorgadas por los agentes humanos.

En un sentido foucaultiano, los paisajes son producto de relaciones de poder (Orejas, 1991; Criado Boado, 1993; Orejas, 1995; Criado Boado, 1999) que originan sus propios «mecanismos de representación». Coincidimos con Criado Boado (1999) en el reconocimiento de por lo menos tres dimensiones: *a*) el espacio en tanto entorno físico o medioambiental; *b*) el espacio como entorno social o medio construido; y *c*) el espacio como entorno pensado.

En este trabajo, entendemos por paisajes funerarios al juego de relaciones entre lugares, humanos y objetos para vincular el universo de los vivos con el de los muertos a partir de un conjunto pautado de prácticas sociales. En la selección de sitios, se debieron favorecer aquellos lugares o sectores que presentaban ciertas características o fisionomías aptas para el depósito de difuntos, la celebración de rituales funerarios y el culto a los antepasados. En tanto espacios liminales, se mantuvieron separados, aunque vinculados con los vivos, a pesar de su evitación a causa de cuestiones de salubridad y de la sustanciación de los misterios que se predicaban, a la vez que favorecieron la circulación de ofrendas y la evocación de personas e invocación de divinidades.

La especificidad que adquieren los paisajes funerarios radica en una forma de plasmación y perpetuación material e inmaterial luego de la muerte de un individuo², sea por el estatus o el papel desempeñado por este a partir de su supervaloración simbólica (First, 1961 [1938]; Blanton, 1965). Este pasaje trascendental implicaba la adopción de un rol post-mórtem, mediatizado por un conjunto de reglas sociales y lógicas parentales (Blanton *et al.*, 1996; Feinman, 1995). En los casos que aquí analizaremos, la mencionada normativa y los vínculos parentales giran en torno a la provisión de ofrendas, sea por intercesión del templo, el palacio o el linaje. Se establecen así áreas de depósito específicas por su eficacia simbólica y/o por los cargos, estatus y linajes de los individuos (Hernando Gonzalo, 1999; Manzi, 2012; 2016; 2017b; Porter, 2002; 2007/2008; Rede, 2004; 2007).

Un cuerpo vivo es cognoscente de su finitud y, por tanto, es también un cuerpo potencialmente inerte que deberá tener su «morada final». En este sentido, se instaaura un consenso acerca de cómo debe ser depositado de acuerdo con su posicionamiento social en un lugar especialmente seleccionado y sacralizado, a fin de

² En algunas sociedades de cazadores-recolectores, esto guarda semejanzas con una forma de ancestralidad imaginaria mediada por prácticas totémicas (Descola, 2005).

cumplir con rituales específicos y de crear estímulos sensoriales y simbólicos entre los vivos para con los difuntos, donde se despliegan además aspectos culturales y de invocación/evocación de los propios y semejantes. En este contexto, objetos y estructuras, a la vez que existen y significan, adquieren la capacidad de permanecer periféricos y todavía ser determinantes de conductas e identidades (Miller, 2005, p. 5). De acuerdo a este último punto, todo objeto más allá de su manifestación real y, con ello, de su facultad de ser percibido, también puede simultáneamente ocultarse a los sentidos, pero aun así condicionar la visión que se posee sobre el mundo.

De este modo, se espera que la materialidad de lo mortuario se constituya en un vehículo que remita a su inmaterialidad (Cabrera, 2020), a la vez que opere en el diálogo entre humanos, objetos y lugares dentro de un palimpsesto de temporalidades y espacialidades. En el plano existencial, consideramos que la configuración de paisajes funerarios es una expresión del *dasein* heideggeriano, al constituir una modalidad del ser-en-el-mundo y un estar-ahí como revelación del ser-para-la-muerte y manifestar la propia finitud del ser, la cual es materializada en un des-ocultamiento de aquello que se coloca como algo ajeno a lo «uno» (Heidegger, 1967 [1927]). Por ello, decodificar esta clase de paisaje, en un sentido semiótico, implica enfrentarse a la trama de la materialidad mortuoria en su contexto sistémico y entender su modo existencial integrado por la tríada sujeto/lugar/objeto. Así, la iconografía y la escritura como textos «en/sobre/desde» constituyen una Epigrafiya del Paisaje que, en tanto formas de materialidad de la palabra y del pensamiento (Rodríguez Mayorgas, 2010, p. 11), se convierten en elementos palpables del entorno.

3. METODOLOGÍA

Nuestro abordaje acerca de la espacialidad funeraria hace foco en el estudio de los documentos, pero sin reducirlos a un análisis estrictamente filológico-semántico, centrado en aspectos descriptivos y sustentados en la traducción y la presentación del contenido que los conforma (discusión en Rodríguez Mayorgas, 2010, pp. 84-85; Tsouparopoulou, 2016), sino que, en cambio, se privilegia su estudio semiótico-sintáctico y sistémico, que enfatiza los aspectos contextuales de producción y conservación (ver ejemplos de análisis en van Essche-Merchez, 1992; Sence, 2007). Asimismo, la revalorización del concepto de epigrafiya, tanto por su materia y forma como por su contenido, implica la integración de los entramados estructurales/contextuales como un aspecto central a estudiar en el reconocimiento de los lugares a los que los documentos remiten o implican.

En función de nuestro objetivo, se analizan los paisajes funerarios de Ur y Tebas a partir de una selección de inscripciones e iconografía. En el caso de Mesopotamia, se estudian tablillas administrativas e improntas de sellos cilindros, mientras que, en el caso de Egipto, se analizan inscripciones e iconografía, cuyos soportes son las

paredes de tumbas. A través de estas clases de evidencias, puede observarse la configuración del entorno –físico/natural, social/construido y pensado/imaginado (*sensu* Criado Boado, 1999)– y sus referencias a lugares concretos, a los construidos con elementos de realidad y en parte idealizados, y/o aquellos que comprenden elementos exclusivamente ficticios e inmateriales.

Si bien la Epigrafía del Paisaje refiere a la interconexión entre humanos, objetos y lugares, dado que su principal desempeño como herramienta analítica es contribuir al estudio de contextos funerarios emergentes de la praxis social, su instrumentalización opera desde la materialidad a la inmaterialidad (Cabrera, 2019a; 2020). De este modo, nuestra propuesta apunta al análisis de la configuración de paisajes funerarios en registros documentales, desde un abordaje semiótico-estructural, que dé cuenta de la multidimensionalidad de espacios involucrados respecto de la provisión de ofrendas. Nos referimos a todos aquellos indicios materiales e inmateriales que estructuran la organización territorial, a través de la dotación y representación material y de las decisiones humanas para el desarrollo de prácticas rituales y la cimentación de áreas culturales por medio de su sacralización (Manzi, 2012).

La tripartición conformada por acciones humanas, materialidades e inmaterialidades es de gran utilidad para pensar el entramado semiótico en el que se hallan inmersas inscripciones e iconografía, tanto desde el sentido epigráfico/sincrónico que implica la variable espacial como desde el paleográfico/diacrónico que señala la dimensión temporal. El entramado semiótico coincide con el contexto de producción, distribución y almacenamiento de los artefactos, reconociendo en relación a ellos: (a) los agentes intervinientes, (b) las prácticas y (c) las espacialidades implícitas y explícitas (figura 1).

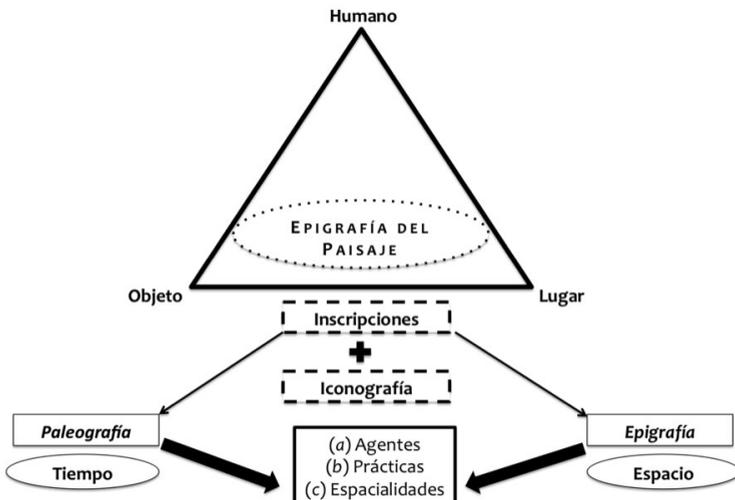


Figura 1

La documentación administrativa mesopotámica aporta información substancial sobre diferentes prácticas sociales e, incluso, habilita a la reconstrucción de buena parte de las actividades cotidianas. En nuestro caso, para la comprensión y discusión de los paisajes funerarios, las tablillas administrativas se presentan como fuentes necesarias en la enumeración y descripción de los agentes humanos y suprahumanos e instituciones intervinientes, de los yacimientos y monumentos involucrados para la ejecución de las ceremonias y la provisión de los bienes/objetos empleados durante cada *performance*. El *habitus* de la documentación administrativa trae a colación un tipo de información que, si bien no está despojada de la ideología del momento, aporta una visión más próxima para la reconstrucción de las prácticas sociales.

Los textos administrativos pueden ser subdivididos de acuerdo con tipologías y subgéneros, y, en relación con este punto, pueden considerarse las tablillas selladas y no selladas. No obstante, el sellado cumplía una función burocrática desempeñada por un agente específico del ámbito público (Tsouparopoulou, 2015, pp. 11-12). Además, y aunque funcionara a modo de rúbrica, daba cuenta de la importancia de lo iconográfico en la tipología de inscripciones, a la manera de un «paratexto» (Tsouparopoulou, 2013, pp. 10-11), y, así, ponía de manifiesto la interconexión entre texto e imagen dentro del conjunto de prácticas y posibles secuencias de ejecución.

En el caso egipcio, se subraya la imposibilidad de disociar las inscripciones jeroglíficas de las representaciones iconográficas, ya que unas y otras se encuentran integradas (Tefnin, 1979; Tefnin, 1984; Hartwig, 2004). Estas relaciones pueden ser de concordancia, disyunción (Bryan, 1996) o discordancia (Angenot, 2002), sin embargo, texto e imagen se complementan en función del mensaje. Al mismo tiempo, operaba una fuerte superposición entre el *embodiment* material de un texto por medio de la escritura y su parte performativa-oral (Eyre, 2018, p. 10), la cual se expresaba como programa decorativo (van Essche-Merchez, 1992; Pe-reyra, 2012).

Las inscripciones e iconografía analizadas provienen de tumbas de la elite y, dada la abundante disponibilidad de fuentes, se propone analizar la provisión de ofrendas en el contexto de la Bella Fiesta del Valle. Las imágenes y los textos debieron cumplir no sólo un rol representativo, sino, en simultáneo, formaban parte del equipamiento ritual indispensable para las celebraciones que allí se realizaban. Consideramos que es posible que representaciones e inscripciones pudieron conformar, o bien el único, o bien la mayor parte del equipo funerario, el cual podía activarse mediante rituales y los difuntos ser eternamente provistos a través de la recitación de conjuros, creando un canal entre el mundo de los vivos y el inframundo.

4. ESTUDIOS DE CASO

Considerando los contextos de producción de la documentación elegida para el estudio de Mesopotamia y Egipto, se habilita la discusión y comparación en cada caso del rol desempeñado por el templo –encarnación del poder religioso– y el palacio –personificación del poder secular– en relación a entierros de miembros de la elite.

4.1. *Mesopotamia*

El corpus de textos administrativos de la Tercera Dinastía de Ur comprende actualmente unos 120 000 documentos, e incluye una serie de copias de tablillas que se conservan en diversos museos alrededor del mundo, colecciones privadas y registros de piezas robadas (Molina, 2008, p. 20, 2016, pp. 1-2, 2020, pp. 341-344). Los archivos disponibles, procedentes de la ciudad capital de Ur (Tell Muqejjir), registran unas 4297 tablillas, en tanto el resto se distribuye entre 26 yacimientos (cf. Molina, 2016, p. 8). Si nos centramos en los documentos que refieren a la construcción de capillas mortuorias y consideramos a la capital estatal, la ciudad de Ur, contamos con 19 para todo el período.

Los archivos provinciales aluden a las transacciones llevadas a cabo tanto a nivel local como en relación a la capital política. Asimismo, se desprende un corpus lexicográfico específico que estaba conectado con el ordenamiento burocrático, el cual fue el resultado de un proceso de reorganización del aparato político y la estructura socioeconómica durante el reinado de Šulgi, segundo monarca de la Tercera Dinastía de Ur. Uno de los elementos constitutivos de la burocracia estatal neosumeria fue el dominio absoluto y exclusivo de la escritura en tanto praxis social. De acuerdo a Piotr Steinkeller (2004, p. 79), la función de un texto administrativo consistía en hacer inteligible, incluso para una persona extraña a la gerencia estatal, la información que cada uno recogía.

En dicha época, la institucionalización política se configuró en torno a la hegemonía del poder real de la casa de Ur, a diferencia de la primera parte del tercer milenio a.C., cuando se había dado el predominio de la elite del templo en tanto gran organización del estado. Para revertir esto último, la institución del palacio se apropió de los dispositivos de control antes operados por el templo, algo de lo que ya se evidenciaba desde fines del Protodinástico IIIb y se fortaleció en época sargónica (Laneri, 2008).

Las tablillas administrativas también comprenden la dimensión funeraria al aludir a la circulación de bienes, la construcción de espacios para la celebración de rituales y la evocación ceremonial de la memoria de los muertos, implicando el despliegue de una nueva materialidad (Porter, 2002; 2007-2008). Los términos conectados con los paisajes funerarios fueron *ki-a-na-g̃* o «capilla mortuoria», cons-

truida para el ritual de enterramiento y el culto mortuorio, y *ki-ma ħ* o «tumba» (Jagersma, 2007; Molina, 2019), para el depósito de los cadáveres, cuyos emplazamientos se erigieron en sitios de competencia con las grandes organizaciones (en particular, los templos) en cuanto al acaparamiento de bienes. Asimismo, la capilla funeraria y la tumba fueron lugares escogidos para la colocación de ofrendas, tanto en el momento liminal de la muerte y entierro de un individuo cuando se celebraba una ceremonia de lamentación llevada a cabo por determinados agentes rituales, como en la instancia de evocación póstuma de la memoria del difunto. Los bienes, que se depositaban en calidad de ofrendas y de los que se tiene un registro a partir de la evidencia epigráfica, se contabilizaban por medio de cifras concretas y en consonancia, en muchos casos, con otras transacciones que se inventariaban en los mismos documentos (Molina, 2016).

Del conjunto de información existente, se destacan, a los fines de este trabajo, las tablillas selladas procedentes de Ur, entre las cuales hay tres que mencionan al *ki-a-na ħ* y portan un tipo de sello conocido como «regalo real» o *inaba* a partir del reinado de Šulgi (Franke, 1977; Mayr y Owen, 2004: 145; Winter, 1986). Una de ellas, Nisaba 5-2, 110 (U. 31110), se encuentra en un deteriorado estado de conservación y, por tal motivo, sólo pueden leerse tres líneas, entre las que se menciona al *ki-a-na ħ*, pero no podemos saber su datación. Las otras dos tablillas, UET 3, 242 (U. 4703) y UET 3, 252 (UM 47-29-58/U. 03790), están datadas respectivamente en el año 7 del reinado de Ibbī-Su'en, mientras que la otra en el mes 11 del año 8 del mismo monarca.

Dado que únicamente se ha preservado un único ejemplar en lapislázuli de un sello *inaba* y solo se los reconoce a partir de las improntas dejadas por los mismos (Mayr y Owen, 2004, p. 152; Tsouparopoulou, 2008, pp. 35-36), no podemos discutir su composición material. En los sellos *inaba*, se representaba, en la mayoría de los casos, a dos figuras: al monarca que se transformaba en el dador del objeto (y fuente primigenia de legitimidad) y al funcionario receptor del regalo (Mayr y Owen, 2004, pp. 153-154). Por medio de estas escenificaciones, el monarca se ubicaba en el centro del poder político.

Por otra parte, si bien las circunstancias de uso de los sellos *inaba* en la documentación administrativa del período no es del todo clara, es curioso que, en UET 3, 242 (U. 4703) y UET 3, 252 (UM 47-29-58/U. 03790), el contenido de los documentos refiera a la entrega de ofrendas funerarias a los antepasados reales. A propósito, en UET 3, 242 (U. 4703), se observa lo siguiente:

^{o.1}5 kiš-lam zu₂-lum 0.0.1-ta²er₂-su₃ a-tu₅³ 2 kiš-lam 0.0.1-ta⁴ 8 kiš-lam 5 sila₃-ta⁵ ma₂ an-na-še₃⁶ 6 kiš-lam 5 sila₃-ta^{r.1} nu-banda₃^{da}-še₃² 5 kiš-lam 5 sila₃-ta³er₂ u₂-saġ-ġa₂⁴ 4 kiš-lam 5 sila₃-ta⁵ki-a-naġ lugal 4¹-ba-še₃⁶zi-ga ki šabra^dnanna⁷ġiri₃^dsuen-a-bu sagi⁸ mu us₂-sa bad₃ gal ba-du₃

Sello: ^{col. i.1.} [d]i - bi₂ - / [d^{su}]en² [di ġir ka] la m - ma - na³ [lu gal] ka la - ga⁴ [lu gal u] ri₅ / ki - ma^{col. ii.1.} lu gal an - ub - / da lim mu₂ - ba - ke⁴ ^{2.} d^{su} en - a - bi₂³ sa ġi⁴ du₁₀ - us₂ - [sa₂]⁵ na m - dum u - ka - ni - ir⁶ in - na - ba

^{o. 1.} 5 contenedores de dátiles de 10 litros cada uno ^{2.} (para) la lamentación (y) el ritual de purificación. ^{3.} 2 contenedores (de dátiles) de 10 litros cada uno (y) ^{4.} 8 contenedores (de dátiles) de 5 litros cada uno ^{5.} hacia el barco de An. ^{6.} 6 contenedores (de dátiles) de 5 litros cada uno ^{1.} para el funcionario *nubanda*. ^{2.} 5 contenedores (de dátiles) de 5 litros cada uno ^{3.} (para) una *lamentación* (y) un ritual de cosecha. ^{4.} 4 contenedores (de dátiles) de 5 litros cada uno ^{5.} para la capilla funeraria de los 4 reyes. ^{6.} Expedido de parte del sacerdote *šabra* de Nanna ^{7.} por medio de Su'en-abu, el copero. ^{8.} Año: 7 de Ibbī-Su'en.

Sello: ^{col. i.1.} Ibbī-Su'en, ^{2.} dios del país, ^{3.} rey poderoso, ^{4.} rey de Ur, ^{col. ii.1.} rey de los cuatro rumbos. ^{2.} A Su'en-abi, ^{3.} el copero, ^{4.} su compañero ^{5.} de la infancia, ^{6.} le dio (este sello).

En el anterior documento, por un lado, el contenido específico del texto detalla una serie de cantidades de dátiles que son colocadas en recipientes y son empleadas de manera particular durante ciertas performances rituales. Se mencionan dos lamentaciones, una purificación y una ceremonia vinculada a las cosechas. Todos los ritos eran realizados por especialistas a quienes les correspondía una remuneración de parte del estado por llevar a cabo dichas actividades culturales. Asimismo, se hace referencia a una parte de los dátiles destinada a las capillas funerarias de cuatro reyes, seguramente, los antecesores de Ibbī-Su'en (Ur-Namma, Šulgi, Amar-Su'ena y Šū-Su'en), a quienes se les rendía culto en Ur. Por otro lado, se señala al *nubanda*, el supervisor de las tareas de los trabajadores, y además se alude al *šabra*, encargado de la administración del templo.

Finalmente, se menciona al copero real, Su'en-abi, quien también aparece en el sello *inaba* que se encuentra sobre el documento, donde se lo nombra como «compañero de la infancia» de Ibbī-Su'en. De este modo, la participación del copero tanto en la inscripción de la tablilla propiamente dicha como en el sello, así como en la iconografía que acompaña a este último, resalta la importancia del funcionario dentro de la burocracia estatal del momento. El mismo sello se empleó en las tablillas Syracuse 210 (SUL 300) (cuya datación corresponde a los días 14 y 16 del mes 4 del año 1 de Ibbī-Su'en) y PDT 2, 916 (datada en el día 3 del mes 11 del año 2 de Ibbī-Su'en), ambas procedentes de Puzriš-Dagān. En efecto, Su'en-abi, no solo se desempeñó en el cargo de copero real sino que también en el sello *inaba* se lo menciona como «compañero de la infancia» del monarca y, en Syracuse 210, operó como *maškim* («notario»).

El otro texto, UET 3, 252 (UM 47-29-58/U. 03790), datado en el año 8 de Ibbī-Su'én, también menciona la entrega de ofrendas con motivo del culto mortuorio de uno de los monarcas fallecidos, Amar-Su'ena:

^{0.1} 9 sila₃ i₃-ĝeš² iti ezem-maḥ³ 9 sila₃ i₃-ĝeš⁴ iti ezem-an-na⁵ ki-a-na^ĝ ^damar-^dsuen-še₃ ⁶ ki ga-ti-e-ta^r ¹ kišib Uri₅^{ki}-ki-du₁₀ (Sello) ² mu us₂-sa bad₃ gal ba-du₃-a ³ mu us₂-sa-bi
Sello: ^{col. i 1} di-bi₂-^dsuen ² diĝir kalam-ma-/na ³ lugal kala-ga ⁴ lugal uri₅/^{ki}-ma ⁵ lugal an-ub-/da limmu₂-ba-ke₄ ^{col. ii 1} ur[i₅^{ki}]-ki-du₁₀ ² muḥaldim [lugal] ³ arad₂-da-ni-/ir ⁴ in-[na-ba]

^{0.1} 9 litros de aceite de sésamo. ² Mes: 10. ³ 9 litros de aceite de sésamo. ⁴ Mes: 11. ⁵ Para la capilla mortuoria de Amar-Su'ena. ⁶ De parte de Gatī'e. ^r ¹ Sellado por Urikidu. ² Año: 7 (y) ³ año: 8 de Ibbī-Su'én.

Sello: ^{col. i 1} Ibbī-Su'én, ² dios del país, ³ rey poderoso, ⁴ rey de Ur, ⁵ rey de los cuatro rumbos. ^{col. ii 1} Para Uri-kidu, ² el cocinero, el rey, ³ a su servidor, ⁴ le dio (este sello).

En el anterior texto, se alude a la cantidad de aceite de sésamo utilizado para la capilla mortuoria de Amar-Su'ena y se hace referencia a Uri-kidu, un cocinero, quien recibió también un sello *inaba*, el cual además aparece en la tablilla BIN 3, 585, procedente de Puzriš-Dagān, pero que data del mes 5 del año 9 de Šū-Su'én. No obstante, tal como queda plasmado en el sello, Ibbī-Su'én lleva los títulos de «rey de Ur» y «dios del país», y, de este modo, en términos cronológicos, Šū-Su'én ya estaría muerto a pesar de ser nombrado por haber construido el templo del dios Šara en Umma en dicho nombre de año (m u ^dš u - ^d s u e n l u g a l u r i ₅ ^{ki} - m a - k e ₄ e ₂ ^d š a r a ₂ u m m a ^{ki} m u - d u ₃).

De modo semejante, en PDT 1, 541, texto procedente de Umma y datado en el día 3 del mes 4 del año 9 de Amar-Su'ena, se hace mención del festival *abum* del mismo monarca, en cuyo momento se habría preparado dicho convite ceremonial. Por consiguiente, así como en PDT 1, 541 el rey Amar-Su'na ya habría fallecido, en BIN 3, 585, Šū-Su'én también estaría muerto, a pesar de que en los nombres de años figuren todavía como gobernantes de hecho (ver discusión en Steinkeller, 2008, p. 188 y nota 7). Mark Cohen (1993), en su análisis del calendario cúlctico de Mesopotamia, sostiene que el vocablo a-bu-um («montículo para uso funerario») tendría su origen en los cambios y la reorganización del estado durante la Tercera Dinastía de Ur. El lema a-bu-um también significa «festival» y se vinculaba con la realización de libaciones para los difuntos. En acadio, *apu* puede traducirse como «agujero» o «apertura en el suelo» (CAD A2, p. 201). De ser un objeto específico, en tanto estructura arquitectónica, se habría transformado en una ceremonia conectada con la dimensión mortuoria durante la Tercera Dinastía de

Ur. Posteriormente, en el período paleo-babilónico, *abum/apum* se empleó como nombre para uno de los meses del calendario (Cohen, 1993, pp. 259-261). Veamos cómo se da en PDT 1, 541:

^{o.1.} 20 sa gi udu 4 ba-ra-šeg₆ ^{2.} 3 sa gi zaḥda_x ^{ze2-da} 4 ba-ra-šeg₆ (=šah₂.ZE₂.DA) ^{3.} [2?] sa gi uz-tur 1 ba-ra-šeg₆ ^{4.} 1 sa gi zaḥda_x ^{ze2-[da]} 6 ba-ra-šeg₆ (=šah₂.ZE₂.[DA]) ^{5.} a-bu-um ^damar-^dsuen-ka-še₃ ^{6.} 2 sa gi uz-tur 3 ba-ra-šeg₆ ^{7.} ša₃ e₂-gal [...] KU ^{r.1.} u₄ ^{3.} kam ^{2.} zi-ga ša₃ uri₅ ^{ki}-ma ^{3.} lugal-bad₃-uru-na maškim ^{4.} mu lugal-bi in-pa₃ ^{5.} iti ki-siki-^dnin-a-zu ^{6.} mu en-^dnanna-^damar-^dsuen-ra ki-ag₂ an-na ba-ḥun

^{o.1.} 20 manojos de cañas para cocinar 4 cabras. ^{2.} 3 manojos de cañas para cocinar 4 cerdos. ^{3.} 2² manojos de cañas para cocinar 1 ave-*uztur*. ^{4.} 1 manojos de cañas para cocinar 6 cerdos. ^{5.} Para el festival *abum* de Ama-Su'ena. ^{6.} 2 manojos de cañas para cocinar 3 aves-*uztur* ^{7.} en el palacio [...] KU. ^{r.1.} durante el tercer día. ^{2.} Expedido en Ur. ^{3.} Lugal-baduruna, el notario, ^{4.} juró en el nombre del rey. ^{5.} Mes: 4. ^{6.} Año: 9 de Amar-Su'ena.

La anterior tablilla, junto a BIN 5, 205 (NBC 1568 = BC 4540), datada en el mes 4 del año 1 de Šū-Su'en y procedente de Umma como la anterior, refiere al *abum* de Amar-Su'ena:

^{o.1.} 2 kuš GAR ^{2.} a-bu-um ^{3.} ^damar-^dsuen-ka-še₃ ^{1.} ^{4.} du₁₁-ga ba-an-keš₂

^{r.1.} ki a-kal-la-ta ^{2.} kišib lu₂-bala-/sig₃-^rga[?] ^{3.} iti nesag ^{4.} mu ^dšū-^dsuen lugal

Sello: ^{1.} lu₂-bala-sa₆-ga ^{2.} dub-sar ^{3.} dumu ik-[...]

^{o.1.} 2 (piezas) GAR de cuero ^{2.} para el festival *abum* ^{3.} de Amar-Su'ena. ^{4.} Duga las ató. ^{r.1.} De parte de Akalla. ^{2.} Sellado por Lu-bala-sigga. ^{3.} Mes: 4. ^{4.} Año: 1^o de Šū-Su'en.

Sello: ^{1.} Lubalasagga, ^{2.} el escriba, ^{3.} hijo de lk-[...]

La tablilla precedente describe la celebración del *abum* en honor a Amar-Su'ena en la misma ciudad de Ur, a la cual se habría enviado una serie de bienes para realizar dicha ceremonia. Sabemos que, durante el Protodinástico III, las tumbas de Ur constituyeron la evidencia monumental más antigua de la Baja Mesopotamia vinculada con enterramientos de elite y, en especial, de un sector conectado con la institución del palacio (Woolley, 1934), quienes se habrían apropiado además de las prácticas discursivas asociadas a los templos (Laneri, 2008, p. 204). Los enterratorios, en calidad de espacios evocativos de los muertos, estuvieron vinculados con la vida social de la burocracia estatal, tal como lo señalan los cuencos cerámicos depositados y los tubos para el drenaje que emergían hacia el exterior (Woolley, 1934, p. 224) y se empleaban para realizar libaciones (Cohen, 2005, p. 28), como

ocurría en el *k i - a - n a ḡ*. Según Nicola Laneri (2008), en paralelo a la planificación de enterratorios de elite, las costumbres funerarias apuntaron a la materialización ideológica de los nacientes sectores dirigentes vinculados al palacio.

4.2. Egipto

Se vinculaba la vida terrena con una proyección hacia una vida póstuma que fuera representativa de los desempeños, estatus y linajes del difunto, siendo reconocidas en los registros parietales de tumbas de la elite, entre otras clases de soportes (papiros y sarcófagos). A propósito de esta clase de monumentos, su distribución en el paisaje regional es representativa *per se* de cómo los nobles configuraron ese espacio funerario mediante la articulación de lugares elegidos para la construcción de hipogeos en una suerte de «topología social» (Manzi, 2017).

En este caso, analizamos una selección de inscripciones e iconografía registradas en tumbas de nobles. Hasta el presente, fueron contabilizadas 906 estructuras funerarias (Manzi, 2018), de las cuales 86 han sido datadas en la dinastía XVIII de acuerdo con Bertha Porter y Rosalind Moss (1970). Las tumbas eran otorgadas por el faraón a ciertos nobles, quienes obtenían la vida eterna mediante las ofrendas que continuamente debían realizarse a los dioses. En su interior, la decoración parietal representa diversas temáticas, abarcando aspectos de la vida cotidiana y cuestiones transcendentales. Son consideradas las representaciones y menciones de mesas de ofrendas en tanto textualidades que, sin referir a paisajes específicos, son expresiones evocativas del aprovisionamiento material eterno para los dioses y el difunto, las cuales, en función del culto a los muertos, se habrían distribuido en el ámbito de la necrópolis.

Las festividades eran una ocasión para que nobles vivos y muertos participaran de celebraciones con ofrecimiento de bienes (Harrington, 2016). Es así que, en su decoración, se registran escenas en las que el difunto realiza ofrendas a los dioses y en las que puede aparecer ubicado frente a una mesa dotada de alimentos, bebidas y otros objetos.

Se observa que existían dos tipos de ofrendas: las otorgadas por el difunto a los dioses, donde él mismo actuaba como ritualista, y las que el difunto recibía por parte de los sacerdotes. El ritual de ofrendas tenía la función de proporcionar la comida que daba poder a los difuntos para hacer la transición al más allá, donde habitaban los dioses, adquiriendo así una nueva vida como seres divinos y pasando a formar parte de su comunidad en calidad de justificados (Assmann, 2005, p. 58). A su vez, el compartir comida con amigos, colegas y parientes durante las celebraciones era un modo de mantener a los muertos como parte de la comunidad (Robins, 2016, p. 118).

La representación de mesas de ofrendas está presente en la totalidad de las tumbas tebanas de la dinastía XVIII. Estas imágenes operaron de forma mágica,

conmemorativa y simbólicamente en nombre del difunto y el mundo del que él era parte (Hartwig, 2004, p. 54). El signo  (*htp*) se asocia con la idea de ofrecer bienes, mediante su relación y/o semejanza con cualquier objeto que se depositaba sobre las mesas. Asociada a esas representaciones y a los objetos apilados sobre ellas, se leía en concordancia la fórmula *htp dj nsw* u «ofrenda que da el faraón». Esta inscripción activaba el poder de la imagen para proporcionar al difunto un número ilimitado de bienes (Hartwig, 2004, p. 39), resultando que las cantidades indicadas, tanto en forma generalizada como detallada, no tenían correlato con la realidad, sino que poseían funciones simbólicas (Allen, 2006, p. 19; Zinn, 2017, p. 213). La abundancia era representada apilando o agrupando productos del mismo tipo o con más de uno sobre la misma mesa.

En el caso de la tumba de Amenemhat (TT82), otorgada por Tutmosis III, la escena de ofrenda ubicada en la pared norte del pasaje (figura 2) muestra una mesa desbordante de productos alimenticios y, debajo de ella, jarrones que pudieron tener cerveza y aceites; a su derecha, y de frente a la misma, un personaje de pie que levanta una mano y viste pieles, por lo que se lo puede identificar como ritualista y familiar del propietario; del otro lado, se pueden observar al difunto y su esposa, quienes permanecen sentados en actitud receptiva. Sobre esta escena, se ubica una inscripción en la que se pueden identificar tres partes: sobre el ritualista, la fórmula *htp dj nsw*; sobre la mesa, una lista de objetos dispuesta en forma de cuadrícula; y, sobre la pareja de difuntos, algunos de sus títulos.

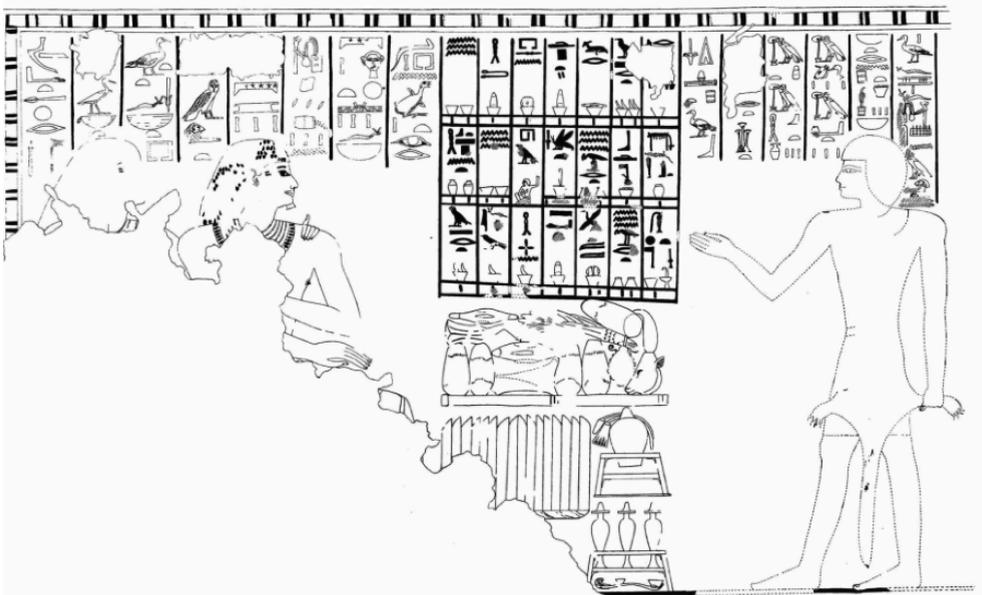


Figura 2. Mesa de ofrendas con representación e inscripciones en la tumba de Amenemhat (TT82) (Davies, 1915, pl. XIV)

En las fórmulas de ofrenda, se mencionan cifras hiperbólicas de productos de cada tipo, dando cuenta de la discordancia entre las cantidades consignadas en la inscripción y el número de objetos representados. Por este medio, se buscaba simbolizar la abundancia (Ikram, 2008) para así enfatizar el poder económico y social del propietario.

La inscripción sobre el ritualista dice:

(1) *h̄tp dj nsw Gb* (2) [...] *m̄hwt* (3) *h̄3 m t h̄3 m h̄nkt* (4) *h̄3 m k3 3pd h̄c m dj.t* (5) *nbt rnpt nb* (6) *s3.f mrj.f šs n jmn m h̄3t m3c h̄rw*

Una ofrenda que el Rey da a *Gb* [...] del Bajo Egipto, mil panes, mil cervezas, mil bueyes y gansos, mil de todas las cosas que crecen; su hijo amado de él, el escriba Amenemhat, oh, justificado.

Los productos ofrecidos se detallan en una lista en forma de cuadrícula conformada por tres filas y siete columnas que se ubican sobre la mesa representada, donde cada cuadro contiene una cantidad de productos. Ambas formas de aludir a la ofrenda se refuerzan mutuamente y pueden ser comprendidas tanto por quienes eran capaces de leer jeroglíficos como por quienes no. La inscripción, por su parte, pudo ser recitada ya que posee, en la segunda fila, una exclamación que debía realizarse mientras se mencionaban los productos ofrecidos. La inscripción dice:

Primera fila: *nw* (2) *-h̄tw -psn -dpty -jw^cw -3šrt* (2) *-jrp* (?)
 Segunda fila: *h̄nkt* (2) *-mw - h̄3 h̄nw -sn bjt -mw dšrt -bd -jrp m̄h*
 Tercera fila: *3šrt-jwf wr-h̄wn-š^ct-p3t* (2) *-mw dšrt* (2) *-kbh sn̄t*

Primera fila: Dos jarras de agua, un pan *h̄tw*, un pan *psn* un pan *dpty*, un cuenco con pata de res, dos cuencos con carne asada, una vasija con vino

Segunda fila: Dos jarras de cerveza, dos jarras de agua, ¡Oh júbilo!, miel, dos jarras rojas de agua, una cesta con natrón, una vasija con vino del norte

Tercera fila: Un cuenco con carne asada, un cuenco con una pieza grande de carne, un cuenco con costilla asada, un pastel *š^ct*, un pan *p3t*, dos jarras rojas de agua, una libación e incienso.

La cantidad y calidad de los bienes ofrecidos evidencian el vínculo entre las esferas política y divina, donde el faraón y el templo de Amón ejercían un rol gerenciador en el ordenamiento de los espacios funerarios. Dichas instituciones políticas regulaban la provisión de ofrendas mediante el otorgamiento de tumbas y de los bienes requeridos en las celebraciones, sea en forma de productos o permitiendo el acceso a tierras productivas que permanecían en el ámbito de los templos (Haring, 1997, p. 1). La ofrenda resultaba a la vez en nexos con el mundo de los vivos, no sólo por reactivar el vínculo con los difuntos mediante prácticas rituales, sino

también en las obligaciones que demandaba el beneficio de estar en ese espacio sacralizado.

La continuidad de los rituales estaba garantizada por las donaciones que el propietario realizaba a los templos, de forma tal que su personal quedaba obligado al mantenimiento de la tumba del oferente (Haring, 1997). A propósito, los terrenos de la necrópolis tebana, además de registrar la construcción de tumbas y templos, pudieron ser parte de una extensa zona cultivable que anualmente era inundada por la crecida del Nilo y pertenecía al templo de Amón en Karnak. Estas tierras habrían estado destinadas a producir para proveer en los rituales a los monumentos que se encontraban en ese dominio funerario. Al respecto, en varias tumbas, como por ejemplo en la TT 181, perteneciente a los artesanos Ipuki y Nebamun (Davies, 1925) del reinado de Amenofis III, consta el pedido de estos nobles a los dioses para ser enterrados en la necrópolis:

Que su lugar de descanso en la necrópolis sea aceptable; que tenga una tumba de roca del Oeste; que se digan poderosos hechizos para él en la puerta de su capilla; que adore al dios [cuando] se siente en el lugar de doble justicia, como se hace para alguien que ha hecho bien en la tierra. (Davies, 1925, p. 50).

Una ocasión privilegiada para reactivar las ofrendas en la necrópolis ocurría durante la Bella Fiesta del Valle, momento en el que la estatua de Amón cruzaba el Nilo en una barca ritual para continuar por una vía procesional terrestre su recorrido hasta alcanzar el templo de Hathor en Deir el-Bahari y visitar el templo funerario del faraón oficiante. Las tumbas de los nobles eran parte integrante de esta celebración, ya que podían recibir y ver pasar al dios (Harrington, 2012, p. 14).

Las escenas conmemorativas del evento, registradas dentro de las tumbas, mantenían correspondencia con la orientación geográfica de los templos involucrados en la festividad, estuvieran o no explícitamente representados en la decoración (Pereyra, 2011). La fiesta incluía la concurrencia al lugar de familiares y allegados, siendo esta una de las ocasiones en que se les presentaban sus ofrendas. Conectadas con esta festividad, se encuentran las escenas del banquete, dado que pudieron ser la parte cúlmine de la misma (Manniche, 1997) e incluían también la entrega de alimentos, bebidas, esencias y arreglos florales en honor a los difuntos (Jauhiainen, 2009; Harrington, 2016, pp. 134-136), en conexión con las divinidades (Manniche, 1997, pp. 29-31), a la vez que fueron escenarios para la exhibición pública y el afianzamiento de las relaciones sociales logradas en vida (Pereyra y Manzi, 2014, p. 257).

La participación en el banquete está restringida al parentesco y la adscripción social, enfatizando un patrón jerárquico. En las representaciones, algunos se ubican cerca del propietario de la tumba, en sillas de respaldo alto, y otros, a cierta distancia y arrodillados (Harrington, 2016, p. 161). Estos rituales habrían requerido de variadas tareas, tanto en el momento de la celebración como para su repetición

en la eternidad. Así cobraba sentido la representación de sacerdotes que acompañaban al difunto, realizaban las matanzas y consagraban las ofrendas, además de quienes las preparaban, de sus portadores y del conjunto de actores sociales que animaban la celebración (Harrington, 2012, p. 118). Los bienes funcionaban también como un indicador de estatus ya que, por ejemplo, la carne, que provenía de animales domesticados o salvajes, requería del funcionamiento de cierta estructura económica al servicio del difunto (Frood, 2010, p. 484). Asimismo, el uso de ciertas ropas, pelucas e insignias distintivas, como el collar *shebyu*, acentuaban el rol social del propietario de la tumba y su representación evocaba la visita del funcionario a dominios específicos, como el palacio (Pereyra, 2011), enfatizando una actitud receptiva hacia las recompensas, o bien teniéndolas ya en su poder, una vez cedidas por el faraón (figura 3).

Por otro lado, las representaciones del difunto supervisando su patrimonio o realizando el control de trabajos encargados por el faraón eran un justificativo de su derecho a ostentar una porción de territorio divino en la necrópolis (Hartwig, 2004, p. 40). En el caso de Huy (TT40), quien ostentaba, entre otros, los títulos de «Visir de Nubia», «Supervisor del ganado de Amón (en esta tierra de Kush)», «Supervisor de los países de oro de Amón» y «Supervisor de los países de oro del Señor de las Dos Tierras» (Davies, 1926, pp. 4-6) durante el reinado de Tutankamón, las inscripciones e iconografía de su tumba enfatizaban sus logros en el contexto de la expansión

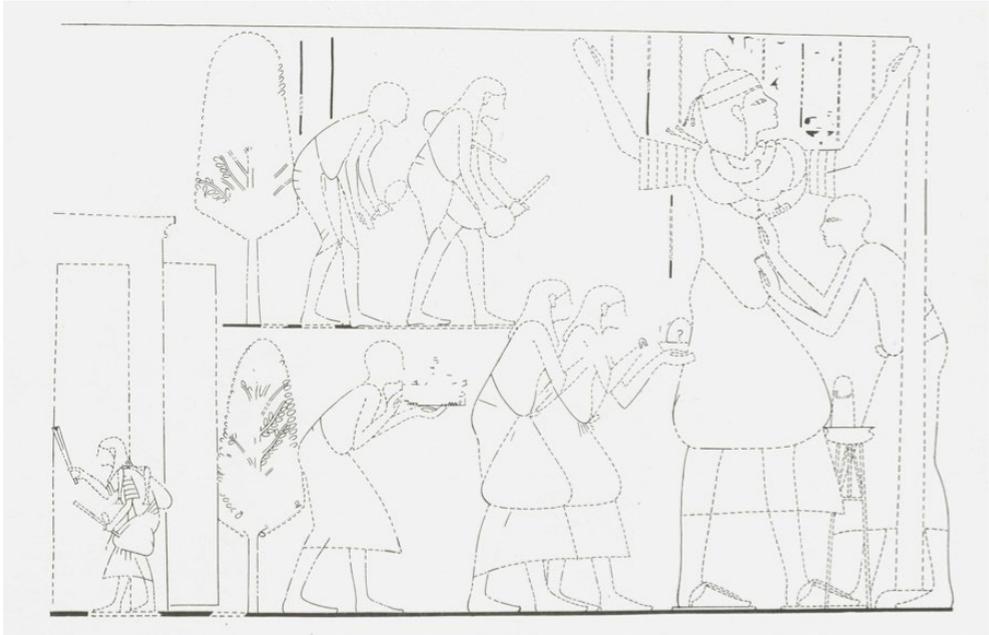


Figura 3. Neferhotep vistiendo collares *shebyu*. (Davies, 1933, pl. XIII)

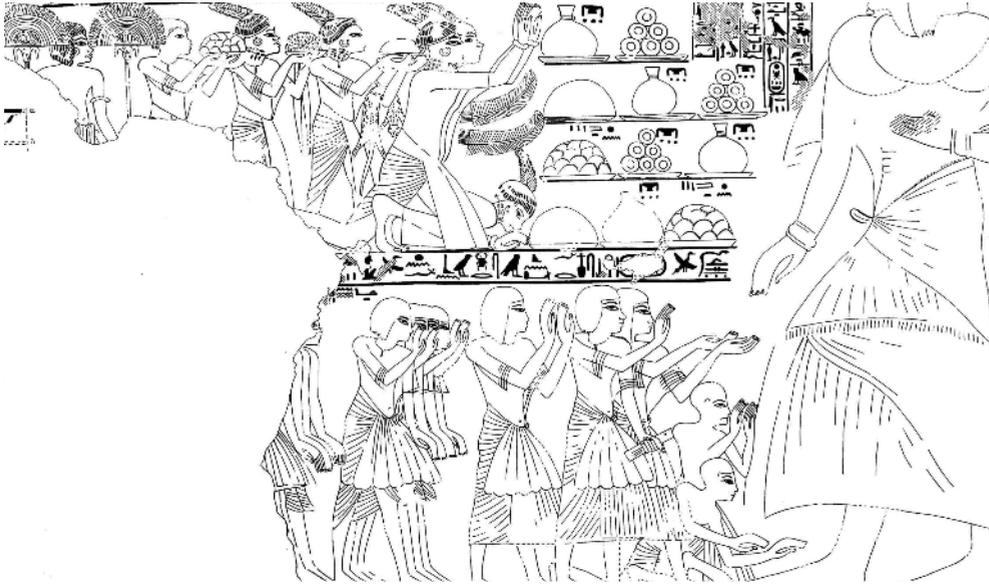


Figura 4. Huy recibiendo tributo extranjero (Davies, 1926, pl. 29)

imperial (figura 4). En una escena, se lo presenta como receptor del tributo nubio en nombre del faraón, indicando que el otorgamiento de su tumba en la necrópolis era un favor merecido, al tiempo que afirmaba su poder personal y el de su linaje dentro del entramado estatal.

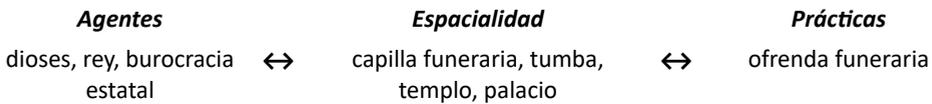
Para que un funcionario fuera enterrado en la necrópolis, debía ser capaz de costear la construcción y decoración de una tumba, haberse ganado ese favor, ya sea por su trabajo para el estado como por sus donaciones al templo, además de poseer una proyección familiar que habilitara la manutención de su culto. Estos requisitos estaban relacionados con su identidad laboral y familiar, pero también con los lazos que el propietario mantenía con la realeza y el palacio, y con el templo de Amón y sus dominios, elementos que pueden estar presentes explícita o implícitamente en la decoración de las tumbas tebanas.

5. AGENTES, ESPACIOS Y PRÁCTICAS EN LA DIMENSIÓN FUNERARIA

En Mesopotamia, la institucionalización política se configuró en torno a la hegemonía del poder real. En un primer momento, predominó el templo en tanto organización del estado. Pero, hacia fines del III milenio a. C., el entramado político viró hacia el palacio, institución que se apropió de los dispositivos de control, instituyéndose en generador, distribuidor y depositario de la textualidad funeraria.

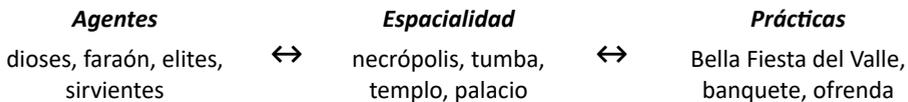
La dimensión funeraria estuvo bajo la órbita política de la elite palaciega, siendo la ofrenda una de sus expresiones, en cuanto a la circulación de bienes para la elite. Además, al culto en el *ki-a-n-a-g* de los reyes fallecidos, se articuló paralelamente el culto a las divinidades tutelares del panteón mesopotámico, las cuales también eran receptoras de ofrendas. De este modo, la burocracia estatal operó en calidad de agente regulador de las prácticas institucionales, tanto en la capital política como a nivel local.

En ese sentido, la dimensión mortuoria, reconstruida a partir de la interpretación de los registros epigráficos, muestra su articulación en torno a un conjunto de espacialidades que sirvieron para la ejecución de ritos y el acaparamiento de bienes bajo la siguiente relación:



En el caso egipcio, en el transcurso de la dinastía XVIII, la relación «simbiótica» (*sensu* Kemp, 1972) entre el templo y la realeza y sus elites permite abordar la materialidad funeraria expresada en el otorgamiento y en el programa decorativo de las tumbas, en el que se exhibe el accionar de los agentes intervinientes y la inmaterialidad necesaria para garantizar la eficacia de las prácticas rituales. Entre esas prácticas, se destacan los ritos de enterramiento, de culto a la memoria y las festividades oficiales, ocasiones en las que participaban los difuntos y sus parientes vivos encargados de llevar adelante las celebraciones.

La materialidad analizada involucra la tríada conformada por las prácticas, los agentes y la espacialidad para la presentación de bienes, simbolizada mediante la mesa de ofrendas y su provisión como parte de celebraciones periódicas, tales como la Bella Fiesta del Valle. A través del registro epigráfico, resultan evidentes las relaciones que el propietario tenía con el templo de Amón en Karnak y con el palacio, por medio de sus títulos y contando con la participación del faraón, se observa la siguiente relación:



En los casos analizados, se observa que la dimensión mortuoria se sustenta en la ocupación efectiva del paisaje, la cual implicó la intervención activa del estado. Se constata en la distribución de tumbas en vinculación con las instituciones proveedoras de lugares y de bienes, como el templo y el palacio, los cuales mediatizaban

la intervención de los gobernantes y el sacerdocio. Esto implicó una reactivación terrenal de los bienes entregados bajo la forma de ofrendas que se renovaban con las celebraciones oficiales y el culto a las personas. Para ello, debió darse un despliegue de materialidades, tanto de uso directo como permanente, entre las que se cuentan imágenes y textos alusivos a las ofrendas, a través de los cuales se alcanzaba una síntesis entre la materialidad y la inmaterialidad requeridas por las prácticas funerarias. Asimismo, estas representaciones sellaban a perpetuidad las obligaciones mutuas entre proveedor y receptor, a la vez que resaltaban las capacidades de cada uno dentro de la trama social.

En sus respectivos contextos históricos y culturales, inscripciones e iconografía expresan de modo específico las formas de intervención social de los agentes para el aprovisionamiento y distribución de bienes, tanto en lo concreto como en las proyecciones en el más allá. Mediante la Epigrafía del Paisaje, se reconoce la intervención estatal a favor de las elites, a través de una materialidad, descriptiva y representativa –aspectos semánticos–, plasmada sobre distintos soportes contenedores de inmaterialidades religiosas, míticas y sociales –aspectos sintácticos–, cuya evidencia primaria está constituida por inscripciones administrativas en Mesopotamia y decoración de tumbas en Egipto. Sin embargo, lo más relevante de este enfoque es que todas esas acciones y desempeños tienen una base espacial, puesto que se refieren a lugares y sectores involucrados en las prácticas mortuorias, lo cual remite a un vínculo directo en la creación de paisajes específicos desde esta perspectiva.

Estos paisajes tienen, a su vez, una parte material en la distribución de estructuras funerarias y en la provisión de ofrendas, pero, asimismo, contienen referencias a los actores sociales y a los bienes y cantidades dados por su desempeño y estatus. En este sentido, textos, iconografías y lugares se articulan para dar sentido terrenal y trascendental a la parte existencial de la praxis social.

6. DISCUSIÓN

A través de la Epigrafía del Paisaje, analizamos la provisión y almacenamiento de ofrendas funerarias, entendidas como «regalos» o entregas a los individuos, para que estos se beneficiaran de ellas en el más allá y, también, se las presentaran a los dioses para atraer su voluntad.

En este análisis, se destaca que los documentos en sí mismos no refieren necesariamente ni a lugares, ni a sectores del paisaje en los que los agentes sociales se desempeñaron, pero sí se reconoce que el accionar de estos contempló la intervención de instituciones (palacio y templo) y de sus representantes para el otorgamiento de beneficios a miembros de la elite en el marco de celebraciones rituales. Este proceso necesitó de locaciones aptas para el depósito de ofrendas y para la

realización de las prácticas rituales que requirieron de una organización territorial específica y conformaron paisajes funerarios.

En Mesopotamia, la ofrenda funeraria se vinculó con otras prácticas sociales, en especial, aquellas que los textos administrativos compilaban a través de amplios listados de asignaciones de bienes y de las distintas oficinas que participaban de la regulación de las transacciones. De este modo, resulta imposible separar la materialidad de la escritura y el control ejercido por la burocracia estatal al servicio de la elite dirigente de los reyes de Ur.

En efecto, los archivos cuneiformes de la Tercera Dinastía de Ur refieren de manera integrada y articulada al centro y la periferia del estado con sus respectivas esferas productivas, de circulación y almacenamiento de bienes. Por consiguiente, podemos afirmar que las asignaciones de bienes para la realización del culto mortuorio de los reyes y/o de los miembros de la elite en las capillas mortuorias o *ki-a-naĝ* se presentan como cantidades concretas en momentos determinados, fijados en el calendario y que podemos reconocer a partir de la datación de las tablillas.

La incrustación que presentan las distintas esferas estatales con la conformación de paisajes funerarios queda claramente representada en la mención del *abum*, que pudo dar nombre a una festividad evocativa específica de la memoria del muerto, pero, también, y de acuerdo a determinadas interpretaciones, haría referencia a una espacialidad conectada con las capillas funerarias.

En Egipto, la gestión de las ofrendas en manos del estado marca la estrecha relación que existía entre los templos y la realeza, subrayando a que sus tierras y otros recursos se mezclaran y, por tal motivo, en las tumbas, se evocaba el carácter terrenal y religioso al que los difuntos debían responder.

Las tumbas eran otorgadas por el faraón a los nobles como recompensa por su lealtad y servicios al estado, pero, dadas las relaciones que los propietarios mantenían con las deidades locales, estos debían proveerles sustento. A diferencia de los registros presentes en Mesopotamia, en Egipto, las cantidades consignadas en las fórmulas de ofrendas y las representadas apiladas en las mesas no deben verse como registros contables, sino como símbolos de las cantidades y calidades de los productos.

La deidad tebana más importante era Amón y podemos suponer que la necrópolis estaba bajo su jurisdicción económica y religiosa. Esto propiciaba que el templo y el faraón, en cumplimiento de funciones mítico-religiosas, garantizaran la celebración de festividades activadoras del poder divino, como lo fue la Bella Fiesta del Valle. En la producción y circulación de bienes, intervienen las donaciones de las elites, las cuales, en su momento, fueron dadas al faraón o al templo, y que volvían a ellas para el mantenimiento de cultos funerarios privados.

A través de los textos e iconografía funerarios, no siempre es explícita la espacialidad de las acciones. Es así que no constan los otorgamientos de tumbas, ni

cómo se distribuían las tierras dedicadas a la producción estatal, ni cuáles eran las formas y lugares de almacenamiento de bienes. En cambio, sí se observa la circulación de los mismos, en el sentido de cómo los productos ofrendados fueron parte de un circuito que incluía su cesión y usufructo por parte de las elites-faraón/ templo-elite, como estrategia para garantizar la continuidad de las relaciones entre estos agentes. La contrapartida que mantenía el equilibrio entre las instituciones y los grupos que las mantenían (Haring, 1997, p. 155) era que las primeras se convertían en beneficiarias en tanto estaban encargadas del mantenimiento de los cultos funerarios, de forma tal que lo cedido por el difunto, en determinados momentos de su vida, volvía en forma de ofrenda y de los servicios requeridos por los cultos que garantizaban su vida eterna.

En los rituales funerarios de Mesopotamia, se destacan los miembros de la burocracia estatal y, a través de ella, quienes estaban cercanos al poder político, representado por el palacio. En Egipto, en cambio, tienen un rol preponderante quienes eran beneficiarios de una tumba y formaban parte de los rituales en honor a los difuntos, en cuanto miembros de su linaje y del cortejo fúnebre.

En ambos casos, se constatan por lo menos tres clases de actores sociales. Los miembros de la elite no siempre fueron reconocidos en sus individualidades y vínculos filiales, pero sí como depositarios finales de la circulación de bienes y de las prácticas rituales. Los gobernantes, ocasionalmente identificables, a causa de la mala conservación de los registros, fueron quienes habilitaban los recursos necesarios para hacer efectivas las celebraciones rituales en las que ellos mismos resultaban honrados y exponían devoción hacia los dioses. Las deidades tuvieron una participación activa dado que mediante sus poderes hicieron posible la trascendencia de los logros terrenales de quienes las adoraban.

En Mesopotamia, la dotación post mortem de bienes destinados al ritual funerario, así como al culto mortuorio, se efectuaba en lugares específicos, entre los que son reconocidos los enterratorios (k i - m a ḥ) y las capillas funerarias (k i - a - n a ḡ). En relación a estos, intervienen las ofrendas y equipamientos específicos como, por ejemplo, los tubos de terracota que se elaboraron para conectar el mundo de los muertos y el universo de los vivos. La documentación administrativa refiere a construcciones monumentales erigidas en honor a distintos personajes de la elite. Asimismo, se cuenta con la representación del inframundo y la espacialidad mortuoria consecuente en la literatura sumeria, mediante términos que funcionarían como eufemismos para una realidad desconocida, pero que se pensaba como irreversible y final. Este es el caso de k i - m a ḥ , traducido como «tierra excelsa», y que encontramos en los textos administrativos, a diferencia de k i - g a l , «gran tierra» o k u r , «tierra desconocida/extranjera» o «montaña», empleadas en la literatura para significar al inframundo.

En Egipto, las ofrendas fusionan la relación del difunto con personas, lugares y deidades. El principal espacio de acción era la propia tumba en conexión con los

templos. De modo que la vinculación institucional, la proveniencia de lo ofrendado y las cantidades expuestas simbolizaban la capacidad del propietario para mantener su propio culto.

El principal aporte de la Epigrafía del Paisaje no reside en convalidar las comparaciones entre el caso mesopotámico y el egipcio, puesto que cada uno presenta aspectos históricos, culturales y sociales contrastantes. Las principales divergencias se manifiestan en torno a la documentación disponible: (a) en Mesopotamia, predominan las de carácter administrativo-contable e institucional, acordes a un corpus documental «secular» con predominio del palacio; y (b) en Egipto, las del ámbito privado, a pesar de que registran los aportes realizados por las instituciones del templo y el palacio. En los dos estudios de caso, los registros responden a contextos «funerarios», a través de los que se reconocen: (a) las lógicas de la circulación de bienes —a la manera de ofrendas—; (b) el despliegue de una espacialidad vinculada al entorno físico pero también con un mundo imaginado-ficcional; (c) la ejecución de prácticas rituales por agentes del entorno próximo del difunto y con la anuencia de los miembros de la realeza mediante prácticas sociales en espacialidades físicas e imaginadas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (CAD): Biggs, R. D., Brinkman, J. A., Civil, M., Farber, W., Gelb, I. J., Landsberger, B., Oppenheim, A. L., Reiner, E., Roth, M., y Stolper, M. (Eds.). (1956-2010). *The Assyrian Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago*. 21 vols. Chicago, IL: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Allen, S. (2006). Miniature and Model Vessels in Ancient Egypt. En M. Barta (Ed.), *The Old Kingdom Art and Archaeology: Proceedings of the Conference held in Prague, May 31-June 4, 2004* (pp. 19-24). Prague: Academia.
- Andrews, C. (1994). *Amulets of Ancient Egypt*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Assmann, J. (1994). Ancient Egypt and the Materiality of the Sign. En H.U. Gumbrecht y K. L. Pfeiffer (Eds.), *Materialities of Communication* (pp.15-31). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Assmann, J. (2005). *Death and Salvation in Ancient Egypt*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

- Bailey, G. (2007). Time Perspectives, Palimpsests and the Archaeology of Time. *Journal of Anthropological Archaeology*, 26(2), pp. 198-223. <https://doi.org/10.1016/j.jaa.2006.08.002>
- Banton, M. (1965). *Roles: An Introduction to the Study of Social Relations*. London: Tavistock.
- Belardi, J. (1992). De lo espacial a lo temporal. Explorando distribuciones de artefactos. *Revista de Estudios Regionales*, 10, pp. 35-67. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2450-6_3
- Binford, L. (1991). When the Going Gets Tough, the Tough Get Going: Nunamiut Local Groups, Camping Patterns and Economic Organization. En C. Gamble y W. Boismier (Eds.), *Ethnoarchaeological Approaches to Mobile Campsites: Hunter-gatherer and Pastoralism Case Studies* (pp. 25-137) (Ethnoarchaeological Series 1). An Arbor, MI: International Monographs in Prehistory.
- Binford, L. (1992). Seeing the Present and Interpreting the Past and Keeping Things Straight. En J. Rossignol y A. Wandsnider (Eds.), *Space, Time, and Archaeological Landscapes* (pp. 43-64). New York, NY: Plenum Press.
- Binford, L. (2001). *Constructing Frames of Reference: An Analytical Method for Archaeological Theory Building Using Hunter-Gatherer and Environmental Data Sets*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Blanton, R., Feinman, G., Kowalewski, S., y Peregrine, P. (1996). A Dual-Processual Theory for the Evolution of Mesoamerican Civilization. *Current Anthropology*, 37(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1086/204471>
- Butzer, K. (1982). *Archaeology as Human Ecology: Method and Theory for a Contextual Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511558245>
- Cabrera, R. (2017). La inter-textualidad y la inter-materialidad de los objetos. La «ofrenda funeraria» en la tensión entre cultura material y evidencia epigráfica entre el Dinástico Temprano IIIB y la época neo-sumeria (Baja Mesopotamia, c. 2600-2100 a.C.). *Sociedades precapitalistas. Revista de Historia Social*, 7(1): e020. <https://doi.org/10.24215/22505121e020>
- Cabrera, R. (2019a). Entre cuñas, tablillas y escribas: la materialidad de los paisajes funerarios en Mesopotamia durante la Tercera Dinastía de Ur. *Revista del*

Museo de Antropología, 12(2), pp. 7-22. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v12.n2.23526>

Cabrera, R. (2019b). Materialidad, cosmografía y an-ki (universo) en la antigua Mesopotamia. *Avá. Revista de Antropología*, 35, pp. 25-54.

Cabrera, R. (2020). La (in)materialidad del Inframundo y su (re)presentación en la antigua Mesopotamia: una interpretación del repertorio iconográfico y las fuentes documentales. *Mundo de Antes. Revista del Instituto de Arqueología y Museo*, 14(1), pp. 141-173.

Cabrera, R., y Manzi, L. (2018). Materialidad y signo lingüístico en Egiptología y Asiriología: diálogos entre pensamiento concreto y lógica de lo abstracto. Ponencia presentada en las *III Conferencia de Egiptología Latinoamericana*. Buenos Aires: IMHICIHU, CONICET.

Cohen, A. (2005). *Death Rituals, Ideology, and the Development of Early Mesopotamian Kingship: Toward a New Understanding of Iraq's Royal Cemetery of Ur* (Ancient Magic and Divination 7). Leiden: Brill.

Cohen, M. E. (1993). *The Cultic Calendars of the Ancient Near East*. Bethesda, MD: CDL Press.

Criado Boado, F. (1993). Límites y posibilidades de la Arqueología del Paisaje. *Spal. Revista de Prehistoria y Arqueología*, 2, pp. 9-55. <https://doi.org/10.12795/spal.1993.i2.01>

Criado Boado, F. (1999). Del terreno al espacio: planteamientos y perspectivas para la Arqueología del Paisaje. *Cadernos de Arqueología e Património*, 6, pp. 1-82.

Criado Boado, F. (2015). Archaeologies of Space: An Inquiry into Modes of Existence of Xscapes. En K. Kristianse, L. Šmejda y J. Turek (Eds.), *Paradigm Found. Archaeological Theory Present, Past and Future. Essays in Honour of Evžen Neustupný* (pp. 61-83). Oxford/Philadelphia, PA: Oxbow Books. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1dpc1.9>

Davies, N. de G., y Gardiner, A. (1915). *The Tomb of Amenemhēt (No. 82)*. London: Egypt Exploration Society.

- Davies, N. de G. (1925). *The Tomb of Two Sculptors at Thebes: With Plates in Color by Norman de Garis Davies, Nina de G. Davies, HR Hopgood and Charles K. Wilkinson*. New York, NY: Metropolitan Museum of Art.
- Davies, N. de G. (1933). *The Tomb of Neferhotep at Thebes* (Vols. 1 & 2) (Egyptian Expedition 9). New York, NY: Metropolitan Museum of Art.
- Davies, N. de G., y Gardiner, A. (1926). *The Tomb of Huy, Viceroy of Nubia in the Reign of Tut'ankhamūn (no. 40) Copied in Line and Colour by Nina de Garis Davies, and with Explanatory Text by Alan H. Gardiner, etc.* London: Egypt Exploration Society.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard.
- Dincauze, D. (1987). Strategies for Paleoenvironmental Reconstruction in Archaeology. En M. Schiffer (Ed.), *Advances in Archeological Method and Theory* (pp. 255-296) (Vol. 11). Orlando, FL: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-003111-5.50008-7>
- Dunnell, R. (1992). The Notion Site. En J. Rossignol y L. Wandsnider (Eds.), *Space, Time, and Archaeological Landscapes: Interdisciplinary Contributions to Archaeology* (pp. 21-41). New York, NY: Plenum Press. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2450-6_2
- Ebert, J. (1992). *Distributional Archaeology*. Albuquerque, NM: University of New Mexico Press.
- Eyre, C. (2018). The Material Authority of Written Texts in Pharaonic Egypt. En F. A. J. Hoogendijk y S. M. T. van Gompel (Eds.), *The Materiality of Texts from Ancient Egypt: New Approaches to the Study of Textual Material from the Early Pharaonic to the Late Antique Period* (pp. 1-11). Leiden/Boston, MA: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004375277_002
- Feinman, G. (1995). The Emergence of Inequality. A Focus on Strategies and Processes. En D. Price y G. Feinman (Eds.), *Foundations of Social Inequality* (pp. 255-274). New York, NY: Plenum. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1289-3_10
- Firth, R. (1961 [1938]). *Human Types: An Introduction to Social Anthropology* (Mentor Book 423). New York, NY: The New American Library.

- Foley, R. (1981). Off Site Archaeology: an Alternative Approach for the Short Sited. En I. Hodder, N. Hammond y G. Issac G (Eds.), *Pattern in the Past: Essays in Honour of David Clarke* (pp. 157-183). Cambridge: Cambridge University Press.
- Franke, J. A. (1977). Presentation Seals of the Ur III/Isin Larsa Period. En M. Gibson y R. D. Biggs (Eds.), *Seals and Sealing in the Ancient Near East* (pp. 61-66) (Bibliotheca Mesopotamica 6). Malibu, CA: Undena Publications.
- Frood, E. (2010). Social Structure and Daily Life: Pharaonic. En A. Lloyd (Ed.), *A Companion to Ancient Egypt I* (pp. 469-490). Oxford: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444320053.ch25>
- Gamble, C., y Soffer, O. (1990). Introduction. Pleistocene Polyphony: The Diversity of Human Adaptations at the Last Glacial Maximum. En O. Soffer y C. Gamble (Eds.), *The World at 18,000 B.P.* (Vol. 1) (pp. 1-23). London: Unwin Hyman.
- Gardiner, A. (1957 [1927]). *Egyptian Grammar: Being an Introduction to the Study of Hieroglyphs*. Oxford: Griffith Institute, Ashmolean Museum.
- Haring, B. (1997). *Divine Households: Administrative and Economic Aspects of the New Kingdom Royal Memorial Temples in Western Thebes* (Egyptologische Uitgaven 12). Leiden: Nederlands Instituut Voor Het Nabue Oosten.
- Harrington, N. (2012). *Living with the Dead: Ancestor Worship and Mortuary Ritual in Ancient Egypt*. Oxford: Oxbow Books.
- Harrington, N. (2016). The Eighteenth Dynasty Egyptian Banquet: Ideals and Realities. En C. Draycott y M. Stamatopoulou (Eds.), *Dining and Death: Interdisciplinary Perspectives on the «Funerary Banquet» in Art, Burial and Belief* (pp. 129-172) (Colloquia Antiqua 16). Leuven Peeters. <https://doi.org/10.2307/j.ctvh1ds21>
- Hartwig, M. (2004). *Tomb painting and identity in ancient Thebes: 1419-1372 BCE*. Turnhout: Brepols.
- Heidegger, M. (1967 [1927]). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hernando Gonzalo, A. (1999). El espacio no es necesariamente un lugar: en torno al concepto de espacio y a sus implicaciones en el estudio de la Prehistoria. *Arqueología espacial*, 21, pp. 7-28.

- Ikram, S. (2008). Food and Funerals. Sustaining the Dead for Eternity. *Polish Archaeology in the Mediterranean*, 20, pp. 361-371.
- Jagersma, B. (2007). The Calendar of the Funerary Cult in Ancient Lagash. *Bibliotheca Orientalis*, 64, pp. 289-307. <https://doi.org/10.2143/BIOR.64.3.2023945>
- Jauhainen, H. (2009). «Do Not Celebrate Your Feast without Your Neighbours». *A Study of References to Feasts and Festivals in Non-Literary Documents from Ramesside Period Deir el-Medina*. Helsinki: Helsinki University Print.
- Kemp, B. (1972). Temple and Town in Ancient Egypt. En P. Ucko P, R. Tringham y G. Dimbleby (Eds.), *Man, Settlement and Urbanism. Proceedings of a Meeting of the Research Seminar in Archaeology and Related Subjects Held at the Institute of Archaeology, London University* (pp. 657-680). London: Duckbacks.
- Laneri, N. (2008). Texts in Context: Praxis and Power of Funerary Rituals among Elites in Ancient Mesopotamia. En L. Fogelin (Ed.), *Religion, Archaeology, and the Material World* (pp. 196-215). Carbondale, IL: Center for Archaeological Investigations, Southern Illinois University Carbondale.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Manniche, L. (1997). Reflections on the Banquet Scene. En R. Tefnin (Ed.), *La peinture Égyptienne ancienne: un monde de signes à préserver. Actes du Colloque International de Bruxelles Avril 1994* (pp. 29-36). Bruxelles: Fondation Égyptologique Reine Élisabeth.
- Manzi, L. (2012). La jerarquización del espacio a través de la distribución de tumbas privadas en Tebas Occidental, Egipto. En L. Araújo y J. Sales (Eds.), *Novos Trabalhos de Egiptologia Ibérica (Vol. 1)* (pp. 637-655). Lisboa: Instituto Oriental e Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Manzi, L. (2016). Monumentalización y evocación en el paisaje de Tebas Occidental, Egipto. *Revista Mundo Antigo. Dossiê Egiptologia*, 5(9), pp. 191-205.
- Manzi, L. (2017a). Patrones espaciales en la resolución de palimpsestos en el oeste tebano, Egipto. En A. Brancaglion y G. Chapot (Eds.), *Semana de Egiptologia do Museu Nacional (SEMNA) (Estudos de Egiptologia IV)* (pp. 51-60). Rio de Janeiro: Seshat- Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional Editora e Klínē.

- Manzi, L. (2017b). Topología social: actores y acciones en el paisaje tebano. En L. Burgos Bernal, A. Pérez Largacha e I Vivas Sainz (Eds.), *Actas del V Congreso Ibérico de Egiptología, Cuenca, 9 a 12 de marzo de 2015* (pp. 589-601) (Colección Estudios 157). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Manzi, L. (2018). Personas y lugares en el paisaje de Tebas Occidental, Egipto. En A. Brancaglion y G. Chapot (Eds.), *Semana de Egiptologia do Museu Nacional (SEMNA)* (pp. 90-105) (Estudos de Egiptologia V). Rio de Janeiro: Seshat-Laboratório de Egiptologia do Museu Nacional Editora e Klínē.
- Manzi, L., y Pereyra, M. V. (2014). El banquete funerario y la Bella Fiesta del Valle en Tebas Occidental. *NEARCO. Revista Eletrônica de Antiguidade*, 7(1), pp. 238-259.
- Mayr, R. H., y Owen, D. I. (2004). The Royal Gift Seal in the Ur III Period. En H. Waetzoldt (Ed.), *Von Sumer nach Ebla und zurück. Festschrift-Giovanni Pettinato zum 27. September 1999 gewidmet von Freunden, Kollegen und Schülern* (pp.145-174) (Heidelberger Studien zum Alten Orient 9). Heidelberg: Heidelberger Orientverlag.
- Miller, D. (1987). *Material Culture and Mass Consumption*. Oxford: Blackwell.
- Miller, D. (2005). Materiality. An Introduction. En D. Miller (Ed.), *Materiality* (pp. 1-50). (Politics, History, and Culture). Durham/London: Duke University Press.
- Molina, M. (2008). The Corpus of Neo-Sumerian Tablets: an Overview. En S. J. Garfinkle y Johnson (Eds.), *The Growth of an Early State in Mesopotamia: Studies in Ur III Administration* (pp. 19-53) (Biblioteca del Próximo Oriente Antiguo 5). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Molina, M. (2016). Archives and Bookkeeping in Southern Mesopotamia during the Ur III Period. *Archéologie de la comptabilité. Culture matérielle des pratiques comptables au Proche-Orient ancien*, 8. <http://journals.openedition.org/comptabilites/1980>
- Molina, M. (2019). Sumerian Judicial Procedures against Tomb Robbers. En G. Chambon, M. Guichard & A.-I. Langlois (Eds.), *De L'argile au numérique. Mélanges assyriologiques en l'honneur de Dominique Charpin*, Tomo 2 (pp. 693-712) (Publications de L'Institut du Proche-Orient Ancien du Collège de France 3). Leuven/Paris/Bristol: Peeters.

- Molina, M. (2020). The Looting of Ur III Tablets after the Gulf Wars. En W. Sommerfeld (Ed.), *Dealing with Antiquity: Past, Present & Future. Proceedings of the 63rd Rencontre Assyriologique Internationale held at Marburg* (pp. 323-352) (Alter Orient und Altes Testament. Veröffentlichungen zur Kultur und Geschichte des Alten Orients und des Alten Testaments 460). Münster: Ugarit-Verlag.
- Orejas, A. (1991). Arqueología del Paisaje: historia, problemas y perspectivas. *Archivo Español de Arqueología*, 64(163-164), pp. 191-230. <https://doi.org/10.3989/aespa.1991.v64.503>
- Orejas, A. (1995). Arqueología del Paisaje: de la reflexión a la planificación. *Archivo Español de Arqueología*, 68(171-172), pp. 215-224. <https://doi.org/10.3989/aespa.1995.v68.423>
- Parkinson, R. (1991). *Voices from Ancient Egypt. An Anthology of Middle Kingdom Writings*. London: British Museum Press.
- Pereyra, M. V. (2011). El gran templo de Amón en la tumba de Neferhotep TT49. *Revista del Instituto de Historia Antigua Oriental*, 17, pp. 17-26. <https://doi.org/10.34096/rihao.n17.170>
- Pereyra, M. V. (2012). El palacio real en el umbral del Más Allá. En L. Araújo y J. Sales (Eds.), *Novos Trabalhos de Egiptologia Ibérica* (Vol. 1) (pp. 871-883). Lisboa: Instituto Oriental e Centro de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Piquette, K. E., y Whitehouse, R. D. (2013). Introduction: Developing an Approach to Writing as Material Practice. En K. E. Piquette y R. D. Whitehouse (Eds.), *Writing as Material Practice: Substance, Surface and Medium* (pp.1-13). London: Ubiquity Press. <https://doi.org/10.5334/bai.a>
- Porter, A. (2002). Communities in Conflict: Death and the Contest for Social Order in the Euphrates River Valley. *Near Eastern Archaeology*, 65(3), pp. 156-173. <https://doi.org/10.2307/3210881>
- Porter, A. (2007-2008). Evocative Topography: Experience, Time and Politics in a Landscape of Death. En G. Bartoloni y M. G. Benedettini (Eds.), *Sepolti tra i vivi. Evidenza ed interpretazione di contesti funerari in abitato. Atti del Convegno Internazionale, Roma, 26-29 Aprile 2006* (pp. 71-80). (Scienze dell'Antichità 14/1). Roma: Quasar.

- Porter, B., y Moss, R. (1970). *Topographical Bibliography of Ancient Egyptian Hieroglyphic Texts, Reliefs, and Paintings. I. The Theban Necropolis, Part 1. Private Tombs*. Oxford: Griffith Institute, Ashmolean Institute.
- Rede, M. (2004). Práticas funerárias, culto aos ancestrais e transmissão do patrimônio familiar na antiga Mesopotâmia. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, 14, pp. 117-138. <https://doi.org/10.11606/issn.2448-1750.revmae.2004.89661>
- Rede, M. (2007). *Família e patrimônio na antiga Mesopotâmia*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Robins, G. (2016). Meals for the Dead: the Image of the Deceased Seated before a Table of Offerings in Ancient Egyptian Art. En C. Draycott y M. Stamatopoulou (Eds.), *Dining and Death: Interdisciplinary Perspectives on the «Funerary Banquet» in Art, Burial and Belief* (pp. 111-127) (Colloquia Antiqua 16). Leuven: Peeters.
- Rodríguez Mayorgas, A. (2010). *Arqueología de la palabra: oralidad y escritura en el mundo antiguo*. Barcelona: Bellaterra.
- Sence, G. (2007). Dur-Sharrukin: le portrait de Sargon II. *Revue des Études Anciennes*, 109(2), pp. 429-447.
- Steinkeller, P. (2004). The Function of Written Documentation in the Administrative Praxis of Early Babylonia. En M. Hudson y C. Wunsch (Eds.), *Creating Economic Order: Record-Keeping, Standardization, and the Development of Accounting in the Ancient Near East. A Colloquium held at the British Museum, November 2000* (pp. 65-88) (International Scholars Conference on Ancient Near Eastern Economies 4). Bethesda, MD: CDL.
- Steinkeller, P. (2008). Joys of Cooking in Ur III Babylonia. In: Michalowski P (ed) *On the Third Dynasty of Ur: Studies in Honor of Marcel Sigrist* (pp. 185-192) (The Journal of Cuneiform Studies. Supplemental Series 1). Boston, MA: The American Schools of Oriental Research.
- Thomas, D. (1975). Nonsite Sampling in Archaeology: Up the Creek Without a Site? En W. James (Ed.), *Sampling in Archaeology* (pp. 61-83). Tucson, AZ: The University of Arizona Press.

- Tilley, C. (Ed.). (1990). *Reading Material Culture: Structuralism, Hermeneutics, and Post-structuralism*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Tsouparopoulou, C. (2008). *The Material Face of Bureaucracy: Writing, Sealing and Archiving Tablets for the Ur III State at Drehem* (Tesis inédita de doctorado). University of Cambridge, Inglaterra.
- Tsouparopoulou, C. (2013). Reflections on Paratextual Markers and Graphic Devices in Ur III Administrative Documents. *Textual Cultures*, 8(2), pp. 1-14. <https://doi.org/10.14434/tc.v8i2.13276>
- Tsouparopoulou, C. (2015). Spreading the Royal Word: The (Im)Materiality of Communication in Early Mesopotamia. En S. Enderwitz y R. Sauer (Eds.), *Communication and Materiality in Pre-Modern Societies* (pp. 7-23) (Materiale Textkulturen 8). Berlin/New York, NY: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110371758-003>
- Tsouparopoulou, C. (2016). Deconstructing Textuality, Reconstructing Materiality. En T. Balke y C. Tsouparopoulou (Eds.), *Materiality of Writing in Early Mesopotamia* (pp. 257-275) (Materiale Textkulturen 13). Berlin/New York, NY: Walter de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110459630-012>
- van Essche-Merchez, E. (1992). La syntaxe formelle des reliefs et de la grande inscription de l'an 8 de Ramsès III à Médiñet Habou. *Chronique d'Égypte*, 67(134), pp. 211-239. <https://doi.org/10.1484/J.CDE.2.308904>.
- Wilkinson, R. (1994). *Symbol & Magic in Egyptian Art*. London/New York, NY: Thames & Hudson.
- Winter, I.J. (1986). The King and the Cup. En M. Kelly-Buccellati, P. Matthiae y M. van Loon (Eds.), *Insight Through Images: Studies in Honor of Edith Porada* (pp. 253-268) (Bibliotheca Mesopotamica 21). Malibu, CA: Undena Publications.
- Winter, I.J. (1987). Legitimation of Authority Through Image and Legend: Seals Belonging to Officials in the Administrative Bureaucracy of the Ur III State. En M. Gibson y R.D. Biggs (Eds.), *The Organization of Power: Aspects of Bureaucracy in the Ancient Near East* (pp. 69-116) (Studies in Ancient Oriental Civilization 46). Chicago, IL: The Oriental Institute of the University of Chicago.

Woolley, L. (1934). *The Royal Cemetery. A report on the Predynastic and Sargonic Graves Excavated between 1926 y 1931* (Ur Excavations 2). London/Philadelphia, PA: Trustees of the British Museum and of the Museum of University of Pennsylvania.

Zinn, K. (2017). Lacklustre Offering Plates? Symbolic Food Consumption, Ritual and Representations in Ancient Egyptian Funerary Culture. En L. Steel y K. Zinn (Eds.), *Exploring the materiality of Food 'Stuffs': Transformations, Symbolic Consumption and Embodiments* (pp. 205-225). London: Routledge.



ENDEMONIADOS, IMPOSTORES O ENFERMOS. DISCERNIMIENTO DE ESPÍRITUS EN LOS TRATADOS DEMONOLÓGICOS DE LA INGLATERRA REFORMADA (1580-1630)

*Demoniacs, Frauds or Ill. Discernment of Spirits in Reformed
England Demonological Treatises (1580-1630)*

Agustín Méndez

mendezagustin@live.com.ar

Universidad de Buenos Aires. Argentina

Fecha de recepción: 19/08/2020

Fecha de aceptación: 20/02/2021

Resumen: A partir de un análisis de los tratados sobre brujería publicados por teólogos y ministros protestantes, el presente artículo se propone estudiar las particularidades del discernimiento de espíritus en relación al problema de la posesión espiritual en la Inglaterra de finales del siglo XVI y comienzos del XVII. En este tipo de literatura teológica, los padecimientos de los posesos eran interpretados de tres maneras diferentes: como el resultado de una invasión demoníaca, como una enfermedad de origen natural o como un fingimiento. De esta manera, se propone como hipótesis que existía un explícito rechazo a la posibilidad de que los cuerpos poseídos fuesen anfitriones de la divinidad o de alguno de sus ángeles, algo comúnmente aceptado dentro del paradigma del discernimiento contemporáneo. Esta negativa sería el resultado del modo en que el discurso demonológico inglés entendía áreas más amplias de la teología como la Providencia y su relación con el colectivo humano, los milagros y los carismas, y la santidad, así como también del carácter inherentemente polémico de la tratadística contra la brujería del periodo.

Palabras clave: discernimiento de espíritus; posesión; Inglaterra; demonología; protestantismo.

Abstract: Through an analysis of witchcraft treatises penned by Protestant theologians and ministers, this article studies the particularities of the discernment of spirits and its relations with

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Méndez, A. (2020). Endemoniados, impostores o enfermos. Discernimiento de espíritus en los tratados demonológicos de la Inglaterra Reformada (1580-1630). *El Futuro del Pasado*, 12, 301-332. <https://doi.org/10.14201/fdp202112301332>.

the problem of spiritual possession in England between the end of the Sixteenth and the beginning of the Seventeenth century. In these documents, the suffering of the possessed were interpreted in three different ways: as the result of demonic infestation, as a natural illness, or as a fraud. In this way, the hypothesis is that English demonologists explicitly rejected the possibility of divine or angelic possession, something typically accepted by contemporaneous discernment paradigms. This negative could be considered as the byproduct of the way in which these authors understood broader theological issues, such as Providence and its relations with humankind, miracles, charisma, and sanctity. It could also be considered as a consequence of the inherently polemical nature of anti-witchcraft treatises.

Keywords: discernment of spirits; possession; England; demonology; Protestantism.

Sumario: 1. Introducción. 2. El discernimiento de espíritus: Pablo, Gerson y un jesuita inglés 3. Discernir las posesiones en las demonologías inglesas. 4. El marco teológico. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace más de veinte años, la historiografía de la caza de brujas tempaño moderna atraviesa su edad de oro. Año tras año, la cantidad, variedad y jerarquía de los trabajos académicos la mantiene como uno de los objetos de estudio más populares entre los especialistas del periodo, tanto en Europa como en América (Boyer y Nissebaum 1993, Norton, 2003; Behringer, 2004; Levack, 2006; Campagne 2009; Tausiet, 2014; Machielsen 2020; Montesano 2020). Más allá de las trascendentes contribuciones previas (Cohn, 1975; Kieckhefer, 1976; Ginzburg, 1989) es posible señalar como fecha de nacimiento de este boom a la publicación de *Thinking with Demons* (1997) de Stuart Clark. Esta monografía, la más importante escrita hasta ahora sobre la temática, demostró la importancia central de la brujería y la demonología a lo largo de los siglos xv a xviii en dimensiones centrales de la existencia humana como la religión, la política, la medicina y la ciencia. Efectivamente, a partir de los últimos años del siglo pasado, las bases intelectuales que llevaron a la persecución masiva de un crimen inexistente entre el Renacimiento y la Ilustración abandonaron de modo definitivo los márgenes de las principales corrientes de investigaciones históricas para ocupar un lugar de privilegio¹. Tanto la existencia de

¹ Actualmente se considera que durante el periodo 1450-1750, entre cincuenta y sesenta mil seres humanos, la gran mayoría mujeres, fueron ejecutados en Europa por el delito de brujería, que incluía la comisión de todos o algunos de los siguientes actos imaginarios: pactos y mantener relaciones sexuales con demonios, utilizar magia nociva para dañar o destruir a otras personas y/o sus pertenencias, afectar el clima y otras calamidades semejantes por medios ocultos (Behringer, 2004, 149). Se calcula que el número aproximado de brujos condenados a muerte en Inglaterra, territorio del cual se ocupa el presente artículo, habría superado ligeramente el millar (Levack, 2006, p. 218).

archivos judiciales seculares y eclesiásticos, como la enorme cantidad y variedad de tratados demonológicos que perduraron hasta nuestros días, han favorecido una proliferación de estudios regionales tal que si se observase un mapa europeo prácticamente no quedarían áreas sin cubrir (Levack, 2013a).

Inglaterra es un caso paradigmático de lo mencionado. Desde comienzos del siglo xx hasta la actualidad, los historiadores han prestado atención al fenómeno de la brujería y de las ideas a ella asociadas (Notestein, 1911; Macfarlane, 1970; Thomas, 1971; Sharpe, 1996; Gibson, 1999; Gaskill, 2005; Almond, 2012; Millar, 2017). El presente artículo pretende hacer un aporte en la materia. Se buscará analizar la relación entre demonología, posesión diabólica y discernimiento de espíritus, tres problemas no siempre vinculados por los académicos. Para ello se analizarán los tratados sobre brujería escritos por miembros de la elite cultural en Inglaterra entre 1580 y 1630, periodo que concentra la mayor cantidad de este tipo de publicaciones. Esta selección documental resulta apropiada porque en aquel reino el fenómeno de la posesión se consideró estrechamente vinculado con el accionar de los brujos. En estos escritos, los padecimientos de los posesos eran interpretados como el resultado de la invasión de demonios, o bien por causas naturales, como una enfermedad o una impostura. De esta manera, se propone como hipótesis que existía un explícito rechazo a la posibilidad de que los cuerpos poseídos fuesen anfitriones de la divinidad o de alguno de sus ángeles. Esta particular propuesta de discernimiento, alejada del paradigma vigente en la materia, era un subproducto del modo en que el discurso demonológico inglés entendía áreas más amplias de la teología como la Providencia y su relación con el colectivo humano, los milagros y los carismas, y la santidad, así como también del carácter inherentemente polémico de la tratadística contra la brujería del periodo. Los textos escogidos fueron redactados en su totalidad por teólogos o pastores protestantes, lo que permitirá estudiar los temas referidos sin perder de vista al marco teológico más amplio dentro del cual se inscribían.

2. EL DISCERNIMIENTO DE ESPÍRITUS: PABLO, GERSON Y UN JESUITA INGLÉS

«Pero a cada uno le es dada la manifestación del Espíritu para provecho. Porque a éste es dada por el Espíritu palabra de sabiduría; a otro, palabra de ciencia según el mismo Espíritu; a otro, fe por el mismo Espíritu; y a otro, dones de sanidades por el mismo Espíritu. A otro, el hacer milagros; a otro, profecía; a otro, discernimiento de espíritus; a otro, diversos géneros de lenguas; y a otro, interpretación de lenguas». En este pasaje bíblico, correspondiente a su primera carta a las comunidades cristianas de Corinto (1 Corintio 12,10), el apóstol Pablo de Tarso (c. 5-c. 67) menciona la variedad de dones que el Paráclito lega al grupo de seguidores de Cristo,

no solo para su provecho interno, sino también para fortalecer la misión proselitista de difundir el mensaje divino a todo el orbe². En tanto gratuitos y originados en la gracia divina, no eran la consecuencia de un determinado comportamiento o una retribución por un servicio prestado; tampoco se apoyaban en bases humanamente descifrables, sino en la inescrutable voluntad de Dios (Pitt-Rivers, 1993, p. 289). Dentro de la lista ensayada en 1 Corintios hay un carisma que resulta de especial interés para el presente artículo: el discernimiento de espíritus.

A pesar de que existieron diferentes interpretaciones para el mencionado don, Fabián Campagne señala que la que más consenso generó a lo largo del primer y del segundo milenio fue la que lo identificó con la capacidad para diferenciar la naturaleza de cualquier manifestación religiosa extraordinaria (profecías, apariciones, revelaciones, posesiones), es decir, con la facultad de poder distinguir si aquellas eran el resultado de una intervención divina, de ángeles, de demonios o si, en cambio, su origen se encontraba en la acción o la imaginación humana (2014, pp. 70-71). Aquellos portentos se caracterizaban por sus asombrosas similitudes exteriores, por lo que resultaba en extremo dificultoso reconocer cuál era su causalidad última. Este desafío era advertido en otro pasaje del epistolario paulino, «el mismo Satanás se disfraza como ángel de luz» (2 Corintios 11,14). De este modo, una aparición o arrobamiento diabólico podía disimularse o enmascararse como si fuera angélico o incluso divino³. La credulidad, pues, podía resultar enormemente peligrosa, motivo por el cual el Evangelio de Juan (1, 4,1) recomendaba «no creáis a todo espíritu, sino probad los espíritus si son de Dios». Los cristianos, entonces, tenían el deber de juzgar a los fenómenos espirituales extraordinarios antes de abrazarlos o rechazarlos.

Sin embargo, ninguno de los versículos citados en el párrafo anterior establece mecanismos o procedimientos para llevar a cabo la tarea probatoria (Caciola, 2003, p. 4). Esta indefinición escrituraria dio paso a extensas y complejas disputas, tanto acerca del significado del carisma paulino, como sobre su administración y control. En relación con esto último, se destacan las tensiones que se desarrollaron desde el tercer siglo después de Cristo entre las manifestaciones de la gracia con pretensiones de autonomía y la Iglesia, que luchaba por construir un control institucional sobre aquellas (Elliott, 2012, p. 197). Es así que recientemente se han identificado dos grandes etapas en la historia del discernimiento de espíritus en la tradición católica, una que se extiende entre el tránsito de la Antigüedad tardía a los albores del medioevo (siglos III a VII) y otra que abarca desde la baja Edad Media hasta el cierre de la modernidad temprana (siglos XIV a XVIII). Ambos paréntesis cronológicos encierran poderosos desafíos al pretendido exclusivismo clerical: el monacato del desierto y

² Todos los pasajes bíblicos que se utilizarán corresponden a la versión Reina-Valera de 1960.

³ No extraña, entonces, que Pablo incluyera a la capacidad para ver detrás de ese velo entre las gracias obsequiadas por el tercer avatar de la Trinidad.

el montañismo el primero; el misticismo y el joaquinismo el segundo (Campagne, 2014, pp. 71-72). Desde el punto de vista de la Iglesia, aquello que estaba en juego era su rol como instancia mediadora entre lo humano y lo divino. Resultaba realmente inconveniente la existencia de individuos o grupos para-institucionales que afirmaran poseer de manera no mediada la facultad de distinguir el origen de la amplia gama de manifestaciones espirituales en el mundo de la materia. Es por ello que, desde su punto de vista, el discernimiento de espíritus designaba la puesta en práctica de una desconfianza institucionalizada hacia aquellas exhibiciones carismáticas (Caciola, 2003, pp. 1-2). Lo que la Iglesia buscó lograr en ambos periodos, más allá de las especificidades de cada uno de ellos, fue garantizarse el control sobre el don del discernimiento de espíritus; en otras palabras, ser la única instancia válida capaz de reconocer el origen divino, diabólico o natural de las expresiones religiosas excepcionales. Así, solo serían aprobados como divinamente inspirados los visionarios, místicos o profetas que contaran con el beneplácito eclesiástico⁴. Por lo tanto, lejos de ser la gracia infusa y personal ideada por Pablo, la Iglesia convirtió al discernimiento en un dispositivo de control, homogenización y regulación para garantizar su rol central dentro del ecosistema cristiano.

Al comienzo de la Edad Moderna, durante la llamada segunda fase de la historia del discernimiento de espíritus, la posición de la Iglesia frente al tema se basaba esencialmente en la ensayada por el teólogo francés Jean Gerson (1363-1429) durante el siglo xv como respuesta a la creciente popularidad del misticismo afectivo, el cual se caracterizaba por una comunicación directa, emocional y personal del creyente con Cristo (Sluhovsky, 2007, pp. 175; Howells, 2012, p. 126). Esta novedad, además, se desarrollaba en medio del dramático Cisma de Occidente (1378-1417), que al duplicar la sede de la *potestas* terrena de la Iglesia erosionó por completo su criterio unitario de autoridad. Si en condiciones normales el Enemigo era capaz de mostrarse como un ángel de luz, en aquel contexto la facultad parecía potenciarse hasta el infinito. Es así que el Canciller de la Universidad de París, a pesar de la dificultad intrínseca propia del discernimiento espiritual, buscó normalizarlo con el doble objetivo de dotar a los creyentes de una herramienta para no caer en los engaños del Príncipe de las Tinieblas y de evitar que aquella fuese utilizada por fuera de la supervisión institucional. Gerson expresó sus ideas a lo largo de una trilogía de tratados publicados en un lapso de poco más de veinte años: *De Distinctione Verarum Visionum a Falsis* (1401), *De Probatione Spirituum* (1415) y *De Examinatione Doctrinarum* (1423). Esta propuesta, no obstante, no se inspiró en una postura anti carismática o en un intento por negar el entusiasmo religioso, ideas que ponían en peligro las revelaciones divinas pasadas y presentes (Copeland y Machielsen, 2013, p. 4; Campagne, 2014, p. 184). Tampoco buscó considerar a

⁴ Los que no lo lograran pasarían a formar parte de colectivos menos afortunados: endemoniados, dementes o embusteros.

la tarea del discernimiento como imposible. Lo que Gerson perseguía, por el contrario, era una vía media en la que los dones extraordinarios de los iluminados no fuesen probados/discernidos por ellos mismos, sino por los miembros de la alta cultura teologal. En su primer texto destacaba la humildad, la discreción y la paciencia como las marcas de una auténtica experiencia místico-visionaria, rasgos que se manifestaban en la obediencia del dotado a sus superiores (Caciola, 2003, p. 297). El sendero de la vía media lo continuó transitando en su segunda obra, donde escribe que el modo más efectivo, aunque nunca infalible, para poder discernir espíritus se encuentra en la combinación entre el conocimiento teológico hallado en las Escrituras y la posesión de ese carisma infundido por el Espíritu Santo. Por lo tanto, el evaluador de espíritus ideal era alguien que fuese a la vez un clérigo, un teólogo y un místico⁵. Nuevamente, el carisma quedaba resguardado dentro de los ortodoxos muros de la Iglesia (Sluhovsky, pp. 177-178). Finalmente, en 1423, profundiza la clericalización del don a partir del establecimiento de mecanismos de evaluación férreamente jerarquizados, en los que el candidato a iluminado podía confirmarse como tal únicamente si poseía la aprobación de la totalidad de los distintos escalones de la burocracia eclesiástica, los cuales en orden ascendente eran: los hombres instruidos en las escrituras, los doctores, los prelados, el papa y el Concilio universal. De esta manera, la versión definitiva del llamado «paradigma gersoniano» deslegitimaba por completo el autodiscernimiento, otorgaba una importancia secundaria al carisma paulino en relación a la sobrevaloración de la corporación teologal y sus múltiples capas de inspección y control, y sofocaba cualquier intento de legitimación para-institucional (Campagne, 2014, pp. 199-202)⁶. Más allá de que la aplicación práctica de estas ideas lejos estuvo de ser exitosa, Gerson se mantuvo como la autoridad religiosa en la materia dentro del catolicismo entre su muerte y el siglo XVIII (Caciola, 2012, pp. 35-36; Ossa Richardson, 2012, pp. 236).

El éxito de las ideas del teólogo francés puede comprobarse en el tratado *The triall of the protestant priuate spirit*, del jesuita inglés James Sharpe (1577-1630), publicado dos siglos después de su deceso. A lo largo de estas páginas, el clérigo

⁵ Así, no es casualidad que *De Probatione Spirituum* incorporara una nota misógina ausente en *De Distinctione*, al señalar que las experiencias místicas femeninas siempre debían mirarse con sospecha (Elliott, 2012, p. 198). En este sentido, no conviene perder de vista que el documento se 1415 se redactó durante el Concilio de Constanza (1414-1418), donde se estaba debatiendo la posibilidad de reevaluar las experiencias de la mística escandinava Brígida de Suecia (c. 1303-1373), cuya canonización en 1391 aún no la libraba de sospechas en determinados círculos de la curia. Las visiones de la mística escandinava continuarían siendo objeto de discusión en el Concilio de Basilea (1431-1445). Sin embargo, su condición de Santa no pudo ser revertida por sus opositores, hasta el día de hoy se mantiene en los altares de la Iglesia Católica.

⁶ Aun así, nunca dejó de ser probabilístico, no pertenecía al campo de lo infalible poder discernir una experiencia determinada, ni siquiera con el peso de la autoridad eclesiástica, como ocurría con el caso de Brígida. La iglesia no dejaba de estar compuesta por seres humanos imperfectos (Campagne, 2014, pp. 190-191).

enumera las dificultades para bordar la tarea del discernimiento (existencia de distintos tipos de espíritus, la malicia y poder de Satán, la imperfección innata de los hombres), y si bien lo reconoce poco frecuente, reivindica la vigencia del don (Sharpe, 1630, pp. 79-103). Siguiendo el paradigma vigente, el selecto grupo de agraciados con este carisma estaba compuesto mayoritariamente por «los superiores», quienes debían dirigir a los otros en el camino de la virtud y la iluminación (Sharpe, 1630, p. 108). A su vez, el perfeccionamiento en la tarea de probar los espíritus provenía de la combinación de la inspiración divina, el conocimiento de las escrituras y la experiencia en la materia. Las profecías y las visiones, como cualquier carisma, no debían ni buscarse ni esperarse, tampoco ser gobernadas por inclinaciones personales (Sharpe, 1630, pp. 108-109). Por eso, la recomendación divina era que «ningún hombre sea instructor o director de su propia alma» para evitar equívocos o tentaciones (Sharpe, 1630, p. 111)⁷. Más importante que la adscripción de Sharpe a las ideas de Gerson resulta su ataque discursivo a las doctrinas protestantes imperantes en su tierra natal, las cuales consideraba que se alejaban de las fuentes de autoridad ortodoxas (las Escrituras, la tradición, la Iglesia, los concilios, la sede apostólica y la enseñanza de los Padres) y se apoyan en una libre interpretación personal de la revelación divina, a la que el autor denomina peyorativamente «*private spirit*» (1630, p. 2). Esta crítica la aborda desde la cuestión del discernimiento de espíritus. Por un lado, defendiendo la idea de que los dones espirituales y los milagros, aunque menos frecuentes que antes, siguen vigentes en su actualidad. Más relevante aún, sostiene que los protestantes no pueden juzgar correctamente a los espíritus porque rechazan todas las instancias de autoridad mencionadas más arriba. Debido a ello, no pueden saber «qué espíritu es bueno, cuál maligno, cuál es imaginario, cuál corporal, cuál es efecto de Dios, cuál del diablo» (Sharpe, 1630, p. 82). Es importante destacar que, para Sharpe, como para el resto de la ortodoxia católica, las apariciones de ángeles, las revelaciones divinas, las profecías, los milagros y las posesiones espirituales benignas eran actuales y posibles (1630, pp. 27 y 73-74). El protestantismo, en tanto desviación de la verdadera religión, rechazaba esa idea y creía ver «invenciones humanas o ilusiones diabólicas» detrás de lo que en verdad era un acto divinamente inspirado (Sharpe, 1630, p. 94). Si bien no los menciona, es factible que la descripción del discernimiento de espíritus realizada por Sharpe se inspirara críticamente en los tratados demonológicos publicados en Inglaterra, país del cual se exilió durante su juventud, pero al que supo regresar en calidad de misionero durante el periodo en el que aquel tipo de literatura conoció su auge (Muldoon, 2000, pp. 242-257; Méndez, 2020, pp. 544-545).

⁷ Todas las traducciones al castellano de fuentes, tanto primarias como secundarias, son de mi autoría.

3. DISCERNIR LAS POSESIONES EN LAS DEMONOLOGÍAS INGLESA

Como el discernimiento de espíritus, las posesiones forman parte del canon neotestamentario, tal como evidencian los diferentes relatos que destacan la capacidad exorcística de Cristo primero y de sus discípulos después (Mateo 12:22; Marcos 5:1-20; Lucas 4:33-36; Hechos 16:16-18, entre otros)⁸. Este fenómeno puede definirse como la invasión del cuerpo de un ser humano por parte de una entidad espiritual maligna que a partir de ese momento pasa a controlar sus operaciones físicas y mentales (Levack, 2013b, p. viii; Caciola, 2003, p. 41; Ferber, 2004, p. 3). Se la planteaba, entonces, como una afección preternatural que tenía lugar en el marco de la naturaleza; lo puramente espiritual habitaba lo netamente corporal (del Olmo, 2018, p. 77; Boddy, 1994, p. 407; Uszkalo, 2015, p. 19). Como cualquier enfermedad, poseía una serie de síntomas reconocibles, que en este caso se mantuvieron prácticamente sin modificaciones a través de dos milenios, y que fueron popularizadas por la cinematografía de las últimas cuatro décadas: fuerza física extraordinaria, entumecimiento de las extremidades, dolor, aversión a objetos sagrados, inanición, pérdida de la conciencia, convulsiones, flexibilidad muscular, glosolalia, clarividencia y, menos frecuente, la facultad de levitar (Levack, 2013b, pp. 6-15). Si la medicina formal o la folklórica no hallaban una solución natural a este cuadro clínico, el remedio que quedaba a disposición, al menos para la tradición católica, era el exorcismo, un rito por medio del cual se ordenaba la expulsión del huésped infernal (Young, 2016, pp. 1-27).

Más allá de los casos de posesiones registrados en la Antigüedad y el Medievo, los siglos XVI y XVII son considerados por los historiadores como la «edad de oro» de la posesión, lo que ha sido tradicionalmente asociado con la creencia contemporánea en el aumento de la influencia del demonio en el mundo material (Monter, 1976, p. 60; Clark, 1997, pp. 389-422). Si bien las posesiones, la brujería y la demonología tienen historias independientes, no resulta aleatorio que su periodo de mayor influencia cultural coincida plenamente. Se entiende por demonología a la rama de la teología cristiana que se ocupa del estudio de las entidades diabólicas en todas sus dimensiones y expresiones, por lo que es tan antigua como el concepto mismo de Satán (Clark, 2006, p. 262). Sin embargo, desde el siglo XIII, y debido a las profundas transformaciones intelectuales ocurridas en Occidente, como la fundación de las universidades, el reingreso de la tradición clásica vía los contactos con el mundo árabe, así como el desarrollo del método escolástico, aquella antigua disciplina se convirtió en lo que los historiadores han llamado «ciencia del demonio», recientemente considerada por un especialista como la primera rama del conocimiento auténticamente «interdisciplinaria» debido a su capacidad para

⁸ Cada uno de estos versículos refiere a posesiones diabólicas. La existencia de posesiones divinas recién comenzó a ser planteada en el siglo XII (Caciola, 2003, 24).

incorporar elementos de otras áreas del saber, como la medicina, el derecho, la filosofía y la política (Machielsen, 2020, p. 10; Keck, 1998, pp. 72-78). Desde el siglo xv, la demonología comenzó a estar inherentemente vinculada con la brujería diabólica, definida esencialmente como el establecimiento de un pacto entre un ser humano y el Príncipe de las Tinieblas o alguno de sus adláteres, lo que conllevaba una lógica abjuración de la fe cristiana. La brujería se convirtió así en la expresión más acabada del demonismo, y la mayor amenaza a la existencia misma del cristianismo, entre el medievo tardío y el fin de la modernidad temprana, de allí que a los tratados escritos durante aquellos siglos para analizar las acciones de los brujos sean actualmente denominados como «demonologías». Teorizar sobre aquellos necesariamente implicaba hacerlo sobre la naturaleza, las características y las facultades de los espíritus impuros (Williams, 2013, p. 73). De esta manera, se considera como demonólogos a todos aquellos que redactaron tratados dedicados a analizar el problema de la brujería.

El presente artículo se ocupa de las demonologías publicadas por teólogos y ministros de la Iglesia de Inglaterra en el medio siglo que separa a 1580 de 1630, periodo atravesado por profundas tensiones económicas, políticas y, especialmente, religiosas, tanto entre católicos y protestantes, como entre las diferentes denominaciones que conformaban el campo reformado vernáculo. Entre los tratados escogidos se encuentran: *A Discourse of the Subtill Practises of Devills by Witches and Sorcerers* (1587) y *A Dialogue Concerning Witches and Witchcrafts* (1593) de George Gifford (1548-1600); *A Treatise Against Witchcraft* (1590) de Henry Holland (1556-1603); *A Discourse of the Damned Art of Witchcraft* (1608) de William Perkins (1558-1602); *A Treatise of Witchcraft* (1616) de Alexander Roberts; *The Mystery of Witchcraft* (1617) de Thomas Cooper; y *A Guide to Grand Jury Men* (1627) de Richard Bernard (1568-1641). A partir del modo en que estos autores entienden el fenómeno de la posesión diabólica, se intentará demostrar la existencia de un modelo de discernimiento de espíritus alternativo al ofrecido por el catolicismo.

George Gifford, uno de los primeros demonólogos ingleses del periodo, aludió a la habilidad de Satán para ocupar cuerpos humanos. El Enemigo permanentemente «buscaba molestar y perturbar los cuerpos y las almas» (1587, p. 22). Era una de las ideas más arraigadas entre los teólogos reformados del periodo que la principal tarea del demonio era actuar como agente inductor de la tentación (Oldridge, 2010, pp. 105-106; Johnstone, 2006, pp. 1-2). Es adecuado pensar a las posesiones como la manifestación más evidente y acabada de dichas sugerencias y seducciones. Años después de las publicaciones de Gifford, el ministro Alexander Roberts consideraba que, así como Satán había ingresado metafóricamente en Judas para provocar la traición que da origen a la Pasión, también podía ingresar «realmente» a los organismos de las personas, como los Evangelios demostraban (Roberts, 1616, p. 29). Las posesiones devenían en uno de los medios privilegiados que el demonio tenía para poner a prueba a los electos y castigar a los condenados. Para esto último,

por ejemplo, fingía ponerse al servicio de un brujo y ocupar los cuerpos de quien le fuera indicado, aunque en realidad podía hacerlo por propia voluntad, si contaba con el permiso de su Creador (Gifford, 1593, p. 84). La referencia a que la divinidad era la única instancia de control sobre los demonios era una idea compartida por el clérigo Thomas Cooper. En su tratado de 1617, advertía que Dios autorizaba a que el Caído y sus adláteres «penetraran las sustancias de las criaturas» y se alojaran en sus cuerpos (1617, p. 53). Tal como aclara Henry Holland, ni siquiera los más santos estaban exentos de ser atacados y ser «realmente poseídos» (1590, p. 58).

Respecto a las experiencias que atravesaban los endemoniados durante sus padecimientos, los ingleses no fueron especialmente originales. En su *A Guide to Gran Jury Men*, el reconocido teólogo Richard Bernard enumeraba como signos de un verdadero poseso a la fuerza descontrolada, las autolesiones y la imposibilidad de ser sometido (1627, p. 64). Poco más de una década antes, el tratado de Roberts mencionaba también la ceguera, la sordera y un comportamiento desenfrenado (Roberts, 1616, pp. 19-20). El estereotipo se completa en *The Mystery of Witchcraft*, donde Cooper agrega a todo lo mencionado antes y después la capacidad de hablar lenguas extrañas (1617, p. 179).

Como mencionamos más arriba, si bien las posesiones divinas o angélicas no tenían base escrituraria como sí ocurría con las demoníacas, lo cierto es que desde el XII aquel fenómeno religioso extraordinario se había extendido notablemente en Europa de la mano de las diferentes oleadas de estallidos místicos. Desde la Edad Media en adelante, los pensadores cristianos identificaron un serio problema: los signos exteriores de las posesiones benignas y malignas eran virtualmente indistinguibles. Este desafío explica en parte la importancia que teólogos como Heinrich Von Langestein (1325-1397), Pierre D'Ailly (1351-1420) y, como vimos, Jean Gerson otorgaron a la cuestión del discernimiento. Si bien mencionamos que el paradigma diseñado por el último pervivió hasta los albores de la Ilustración, en medio de su periodo hegemónico se inició y desarrolló la Reforma protestante, la cual provocó profundas divisiones doctrinales y culturales dentro de la otrora unida ecúmene cristiana occidental. Ello puede observarse en las demonologías inglesas.

Comencemos por el diagnóstico dado frente a síntomas y comportamientos como los descritos en los párrafos previos. Entre las distintas opciones que el discernimiento de espíritus otorgaba (intervención divina, angélica, diabólica o causas naturales), nuestros demonólogos solo consideraron como opciones explicativas las dos últimas. Siguiendo de cerca el mantra reformado de *sola scriptura*, los autores ingleses advertían a quienes considerasen como válidos en la actualidad los raptos divinos y las apariciones angélicas que «Satán se transformaba en un ángel de luz» (Gifford, 1587, p. 20; Holland, 1590, p. 42; Perkins, 1608, p. 19; Cooper, 1617, p. 187; Bernard, 1627, p. 162). De esta manera, la desconfianza era la postura inicial frente a cualquier candidato a iluminado o vector de la voluntad divina. Profundizando sobre esa idea, Gifford afirmaba en su *Discourse* que los espíritus impuros

siempre buscaban imitar al Paráclito, así como también el demonio engañaba a las personas para que creyeran haber visto a ese avatar sagrado (1587, p. 9). Tres decenios después, Bernard apuntaba que Satán podía asumir la figura de un hombre santo para revelar a los testigos secretos del pasado o el porvenir. Como puede verse, el sentido de la vista era víctima de una profunda ola de desconfianza debido a las facultades que el Adversario tenía en el campo del engaño y la mentira (Clark, 2007, pp. 123-236).

Tanto Gifford como Bernard eran especialmente severos con quienes se autoproclamaban huéspedes de una voluntad superior benigna. En *A Dialogue Concerning Witches and Witchcrafts*, el primero catalogaba como lo «más abominable para cualquier cristiano» la creencia en que realizaban cualquier clase de acción a través del «Espíritu Santo, un ángel o un espíritu bueno» (Gifford, 1593, p. 51). De manera semejante, el segundo destacaba que el que se presenta como un ángel piadoso es «la peor clase de demonio», ya que hacían creer a los hombres vanos que eran beneficiados directamente por Dios con la visita de su espíritu, lo que no era más que una ilusión. Más aún, indicaba que no había leído en ningún texto sagrado acerca de la posibilidad de que los ángeles ingresaran en los humanos (Bernard, 1627, pp. 83-85). Como fórmula para evitar caer en estas trampas, los demonólogos predicadores reivindicaban su rol en la sociedad. Perkins, por caso, exponía que conocer a Dios y su palabra era el mejor modo de «discernir las prácticas de Satán y sus instrumentos» (1608, p. 40). Por otra parte, su contemporáneo Henry Holland asociaba aquella capacidad con los dones presentes en «la doctrina del Evangelio» (1590, 10).

Sin embargo, aunque rechazasen las posesiones de tipo «benigno», la acción de los demonios no era la única explicación que auspiciaban. Aquello que se solía entender como prodigio religioso podía en verdad tener causas de tipo natural, por ejemplo, una enfermedad. Era frecuente en la literatura de la época la confusión o comparación de los síntomas de la posesión con los de otros padecimientos físicos en los que las intervenciones espirituales nada tenían que ver. Así, para Bernard, los profundos trances de los que los posesos parecían ser incapaces de despertar podían ser en realidad el resultado de un cuadro de catalepsia; así como el entumecimiento de alguna de las extremidades tranquilamente podía relacionarse con un ataque de apoplejía. Los espasmos y contorsiones musculares, en cambio, se asociaban con la «enfermedad de las caídas», el nombre de época para lo que la medicina moderna denomina epilepsia (Bernard, 1627, pp. 28-29). Este tipo de equívocos también podían observarse en relación a las visiones, apariciones u otras afecciones mentales propias del fenómeno posesorio. En este caso, la explicación natural que se ofrecía como alternativa era la melancolía. Heredado de la Antigüedad, el término se había vuelto inmensamente popular en la Europa renacentista. Inglaterra no fue la excepción, algo que puede observarse en la gran cantidad de obras dedicadas a la cuestión, entre las que destacan *The Anatomy of Melancholy*

(1621) del erudito Robert Burton (1577-1640) (Schmidt, 2007, p. 4). Siguiendo las ideas del corpus hipocrático y de su desarrollo en la tradición galénica, se planteaba que el cuerpo humano basaba su correcto funcionamiento en el equilibrio entre los cuatro humores que lo componían: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra. El exceso de cualquiera de estos rompía el balance ideal. En nuestro caso, resulta clave el desequilibrio del último de los humores referidos, ya que, si la cantidad de bilis negra superaba el apropiado, la persona en cuestión adquiriría las características propias de la melancolía (Bonzol, 2009, p. 121). Entre ellas se encuentran ansiedad, depresión, miedo, angustia, tristeza y fatiga crónica; también era considerada fuente de visiones y alucinaciones (Levack, 2013b, p. 117). Fueron estas últimas dos cuestiones a las que los demonólogos ingleses más atención prestaron. William Perkins explicó que las personas cuyos «cerebros estuviesen poseídos por la melancolía» se creían animales salvajes y copiaban sus costumbres. Esta condición alteraba por completo el entendimiento que tenían sobre ellos mismos y su entorno (Perkins, 1608, pp. 13 y 43). Previamente, Gifford planteaba que la melancolía provocaba que los enfermos interiorizaran más profundamente cualquier estímulo o impresión sensorial, por lo que oían voces y veían figuras que no existían (1587, p. 29 y 62). No obstante, las explicaciones netamente naturalistas de la melancolía, como la hipocrática-galénica, convivían con la posibilidad de que el demonio afectará el ánimo de cualquier persona de manera interna o externa e indujera la enfermedad en ella o la potenciara en caso de que la inclinación humoral necesaria ya existiera (Schmidt, 2007, p. 132; Levack, 2013b, p. 118). Esto fue planteado por Gifford: «Satán engaña la mente ya dañada» para que los sentidos externos perciban lo que quiere (1587, p. 29). En este caso, como resulta propio del periodo estudiado, la naturaleza ordinaria y la preternaturalidad se entrelazaban⁹.

La otra explicación natural ponderada en los documentos escogidos no apelaba a la inocencia de los supuestos posesos sino a sus malas intenciones, algo que reflejaba la preocupación endémica en este periodo con la hipocresía y el fraude (Pearson, 2018, p. 102). Como indica Bernard, las posesiones podían «no tener lugar por enfermedades naturales o la intervención del demonio, sino por una falsificación de actos, impulsos, pasiones, perturbaciones, agitaciones, segregación de espuma por la boca... alteraciones de la voz, movimientos de los ojos» (1627, p. 45). Tal como recientemente ha señalado la historiadora Miriam Eliav-Feldon, durante la Edad Moderna la palabra «impostor» se asociaba principalmente con

⁹ De acuerdo a la teología cristiana, durante el periodo estudiado se asumía que la cosmología estaba dividida en tres órdenes o rangos: el sobrenatural, el preternatural y el natural. El primero refería a las acciones propias de la omnipotente deidad cristiana; el segundo a los actos de los espíritus puros, tanto benéficos (ángeles) como malignos (demonios), que, si bien formaban parte del orden natural, sus capacidades excedían a la de cualquier otra creatura; finalmente, el tercero aludía a los hechos de la naturaleza ordinaria siguiendo su curso de acción normal (Campagne, 2003, pp. 25-62).

la religión, era un insulto dirigido a los rivales confesionales (2012, p. 67). Bernard, un clérigo identificado con la facción puritana dentro de la Iglesia de Inglaterra no dejó pasar la oportunidad para fustigar los supuestos exorcismos realizados por los misioneros jesuitas que desde el continente llegaban al reino británico para devolverlo a la senda de la ortodoxia romana. Así, en *A Guide to Gran Jury Men* denominó como «falsificaciones» a los posesos curados por Edmund Campion (1540-1581), quien junto a otros sacerdotes católicos se había «complotado» para impactar a los testigos e intentar convertirlos a su fe (Bernard, 1627, pp. 45-46). Antes que él, el médico y también demonólogo John Cotta (1575-1650) recordaba el caso de la falsa posesa francesa Martha Brossier (c. 1577-1600), que imitaba los sufrimientos de los endemoniados para beneficio de los papistas locales durante las Guerras de Religión (Cotta, 1625, p. 87). Más allá de las rivalidades intra-cristianas, Bernard atacó también al «falso profeta Mahoma», quien se aprovechaba de su epilepsia para hacer creer falsamente que sufría raptos divinos. Nuevamente, las delimitaciones se vuelven grises, ya que una enfermedad real no solo podía convivir con el accionar del demonio, sino también con la malicia de quienes la explotaban con fines proselitistas. Esta dificultad para distinguir entre una y otra no pasó desapercibido para Bernard, quien llamaba a recurrir a «médicos habilidosos» para discernir qué caso correspondía a cada una de las taxonomías posibles (1627, p. 41).

Estas ideas también pueden observarse en otros géneros teológicos o literarios desarrollados por individuos pertenecientes a sectores sociales semejantes y con similares inclinaciones ideológico religiosas que los demonólogos referidos. Entre el decenio de 1570 y el desenlace de la Revolución de mediados de la centuria siguiente, proliferaron en Inglaterra panfletos y libelos que daban cuenta de diferentes casos de posesión (Rosen, 1991, p. 213; Gibson, 1999, pp. 188-190). El avance de la cultura escrita durante aquel lapso de tiempo creó un público ávido de conocer noticias y sucesos extraños protagonizados no por personajes míticos de tierras lejanas, sino por individuos a los que pudieran conocer o con quienes se identificaran de algún modo. Una de esas historias fue la protagonizada por Helen Fairfax, la joven hija de un miembro de la *gentry* protestante de la localidad de Leeds. El texto, de hecho, fue escrito por Edward, el padre de la posesa, quien dio cuenta de los episodios donde su hija experimentó los síntomas clásicos de cualquier posesión, a los que pueden agregarse varios intentos de homicidio contra su persona o bien persuasiones para que se quitase la vida ella misma (Fairfax, 1621, pp. 36-39). Es el propio Edward el que asocia esta situación con un padecimiento «sobrenatural» al rechazar explicaciones alternativas y describir a su hija como «saludable, de complejión sanguínea y libre de melancolía» (1621, p. 32). Sin embargo, Helen proponía un autodiagnóstico. En uno de sus acostumbrados trances, la joven relató haber sido visitada por una presencia «resplandeciente de una gloria esplendorosa» que afirmaba ser un ángel enviado por Dios y la alentaba a cumplir tareas piadosas como orar y resistir las tentaciones diabólicas. El regresar de su travesía espiritual,

estaba convencida de haber sido el receptáculo de la divinidad. No obstante, cuando Edward se hace eco de este episodio en su escrito, rápidamente desautoriza las palabras de su primogénita, al señalar que él y todos los presentes la persuadieron de que aquel episodio no era más que un engaño diabólico. Esto se confirmó en su siguiente desvanecimiento, cuando Helen enfrentó a la «gloriosa aparición» y le dijo que no creía que fuera un enviado divino: la criatura manifestó su verdadera naturaleza, abandonando su luminosidad para adquirir una figura perturbadora, con cuernos y deforme (Fairfax, 1621, p. 64). A la manera de los tratados demonológicos, el piadoso Edward Fairfax había convencido a su hija de que Satán se había transformado en ángel de luz, ocluyendo cualquier posibilidad de que su hija fuese una iluminada.

Una corrección similar ocurrió en otra conocida historia de posesión, la de Thomas Darling, «el niño de Burton», descrita en *The Most Wonderful and true story of a certain Witch named Alice Gooderige* (1597). También proveniente de una familia puritana, el protagonista de trece años comenzó a sufrir los típicos síntomas de posesión en el año 1596. Sus padecimientos fueron conocidos por todos los habitantes de su pueblo, lo que lo convirtió en el foco de la atención local mientras duraron. Como Helen Fairfax, Thomas también perdía el conocimiento por largos periodos. Durante esos ataques su cuerpo era escenario de una compleja lucha espiritual en la que combatía por no aceptar las seducciones demoníacas. Según sus propias palabras, era capaz de oír voces y ver visiones celestiales, incluso de poder comunicarse directamente con Dios, quien «le abría los cielos». Sin embargo, Thomas también estaba bajo el control de una figura adulta que corregía y reinterpretaba lo que le ocurría. En este caso no era un pariente suyo, de hecho, su madre alentaba su comportamiento, sino el pastor de Burton, Master Eccarshall. El clérigo, lejos de aceptar lo que el pequeño relataba, le recomendó que «si el demonio le hablaba nuevamente, no debía contestarle porque era un mentiroso» (Almond, 2004, p. 169). La posesión divina ni siquiera era considerada como una opción a ponderar. Esta idea se completa con la intervención de John Darrell, el clérigo puritano que expulsaba demonios y entre 1599 y 1603 supo protagonizar un profuso y polémico debate con el por entonces obispo de Londres, Richard Bancroft, y su capellán, Samuel Harsnett, ambos reconocidos por su anti-puritanismo (Bhogal, 2013; Gibson, 2006; del Olmo, 2018, pp. 215-267). La «desposesión» de Darling, aunque no fue su primera, inauguró su lustro de mayor actividad en el área de la desposesión. Lo que resulta interesante es que su diagnóstico fue contundente desde el principio: «viéndolo en sus diversos ataques, le aseguró a él y a sus amigos que estaba poseído por un espíritu impuro» (Almond, 2004, p. 183). Años después, al defender su tarea frente a las autoridades eclesiásticas que lo acusaban de impostor, Darrell afirmaba que los casos que estaban bajo análisis no podían ser falsos debido a que los síntomas y comportamientos de los que fue testigo presencial no podían ser el resultado de «una causa natural, por lo que debían ser sobrenaturales, es decir, la

posesión de un espíritu maligno» (Darrell, 1599, pp. 15-16). Un año después, era aún más taxativo: «¿y que otra cosa podrían ser si no eran espíritus malvados los que estuvieran dentro de ellos?... excepto que seamos tan vulgares de imaginar que Dios lo produjo directamente... o a través de un ángel elegido, cuando ninguna de las dos puede ser posible» (Darrell, 1600, pp. 1-2). Aquí también se observa una adhesión al paradigma sobre las invasiones espirituales que por entonces estaban construyendo los demonólogos ingleses y que estaba totalmente alejado del sostenido por el jesuita Sharpe: las posesiones divinas no formaban parte del catálogo de discernimiento.

4. EL MARCO TEOLÓGICO

Esta propuesta de discernimiento no resultaba caprichosa o aleatoria; más bien se manifestaba como una premisa lógica dentro de los postulados teológicos generales mantenidos por los demonólogos. Entre ellos, el más importante era el modo en que se planteaba la relación entre la deidad y el colectivo humano. En el caso de los protestantes ingleses, especialmente los puritanos como los demonólogos considerados, esto se vincula con el concepto de Providencia. Formaba parte de la ortodoxia del pensamiento religioso de aquel grupo la idea de que Dios no era un espectador inactivo de su creación. Por el contrario, su presencia e interés era, de una manera u otra, permanente. En el libro más exhaustivo sobre este tema escrito hasta la fecha, Alexandra Walsham apunta que la mayoría de los miembros de la elite cultural del periodo diferenciaban entre la Providencia general y la particular. La primera refería al programa que comprendía la evolución del macrocosmos de acuerdo a las leyes establecidas al momento de la génesis; mientras que la segunda frecuentemente designaba a la vigilancia divina a nivel microscópico, al instinto secreto que guiaba de manera sutil pero necesaria a todas las criaturas de acuerdo al plan predestinado para ellas en el episodio iniciático. También se incluían entre las providencias especiales o particulares ciertos acontecimientos fuera de la normalidad, ya sea para sostener el orden moral o para premiar y advertir a los humanos. Esta idea podría parecer contradictoria, tanto al lector moderno como a los hombres y mujeres de aquel tiempo; sin embargo, las providencias especiales no eran improvisaciones sino eventos que encajaban perfectamente en el programa establecido y fijado antes de que el Tiempo comenzara (Walsham, 2003a, pp. 12-13).

Esto se vincula con varias ideas del teólogo francés Juan Calvino (1509-1564), especialmente el modo en que entendía los milagros. De acuerdo con el autor de *Institution de la Religion Chrétienne*, los milagros existieron solo temporalmente durante el cristianismo primitivo con el objetivo de sostener y fortalecer la nueva religión en su etapa embrionaria (Calvino, 1888, pp. 666-667). Los poderes que usufructuaron los apóstoles y otras figuras del culto cristiano no solo no les pertenecían

a sus personas, sino que creer que eran una característica universal y perenne de la santidad constituía un grave error (Eire, 2003, pp. 222-223). Sugerir que esos portentos aún tenían lugar daba cuenta de la credulidad humana y de los espejismos diabólicos. Sin embargo, el francés no se mostró tan tajante sobre el fin de los milagros como lo harían los calvinistas posteriores; de hecho, la naturaleza entera encerraba en sí misma innumerables milagros (Calvino, 1888, pp. 24-25). En esta cosmología donde el movimiento de los cielos y la misma existencia humana eran hechos asombrosos, lo supernatural no existía como una categoría separada, estaba subsumido en la naturaleza puesto que todos los eventos eran parte del plan divino (Sluhovsky, 1991, p. 10). No negaba, entonces, la continuidad de los milagros, lo que rechazaba era la acepción más técnica del término, aquella que la asociaba a hechos o acontecimientos puntuales que quebraban el orden natural. Si se le concebía de ese modo, efectivamente eran parte del pasado, mientras que, si se los interpretaba según el modo más general que él sugería, eran actuales y habrían de continuar hasta el fin de los tiempos. De esta manera, lo que ocurrió en la obra de Calvino fue que su doctrina de los milagros convergió con la idea de la Providencia, tanto la general como la particular. Aquellos que formaban parte de la verdadera Iglesia podían ver la mano de Dios en eventos de su vida cotidiana: nacimientos, cosechas abundantes, el curso de las aguas, los movimientos de los cuerpos celestes, la prosperidad económica personal y en la confianza de saberse parte de aquellos escogidos para disfrutar de la vida eterna¹⁰. Los santos no eran ya realizadores de prodigios asombrosos, sino la totalidad de la comunidad de seguidores predestinados a recibir la gracia (Sluhovsky, 1991, p. 10). El milagro no consistía, pues, en la mutación violenta o inesperada del mundo material, sino en una efusión de fe interior que permitiera tanto comprender a la creación en toda su dimensión, como el avance de la verdadera Iglesia (Eire, 2003, p. 224).

Este entramado de conceptos permea los tratados demonológicos ingleses. Respecto del ordenamiento y control divino sobre su Creación, más arriba se mencionó que los demonios solo podían actuar en el mundo material si la divinidad antes lo autorizaba. Por ello, Cooper consideraba que era «robarle la gloria a Dios» sostener que un brujo podía comandar a una entidad infernal, ya que aquel era el único que podía manipular a esas fuerzas de acuerdo a su Providencia (1617, p. 85). De la misma manera, se cometía una falta igualmente severa cuando las personas víctimas de un embrujo buscaban vengarse en lugar de pensar que fue «la mano del Señor» la que permitió que ese hecho ocurriera y que, por lo tanto, habría de redundar en «algo positivo para sus elegidos» (Perkins, 1608, p. 50). Saliendo de

¹⁰ También deben incluirse experiencias dañosas como enfermedades, inundaciones, incendios, batallas perdidas, nacimientos monstruosos o abundancia de brujos, las cuales debían ser interpretadas como milagrosas advertencias del Creador para que los humanos enmendaran su proceder pecaminoso (Walsham, 2005, p. 289).

lo estrictamente vinculado con el accionar de los brujos, Gifford señala que el Ser Increado utilizaba a los espíritus impuros de acuerdo a su plan para «mostrarle su furia a los malignos y probar a sus elegidos» (1587, pp. 23-24). Según Bernard, los demonios podían producir incontables actos nefastos, pero nada de ello ocurría con autonomía de la «mano de la Providencia» (1627, pp. 18-19). En relación a la dicotomía existente entre aquellos que formaban parte del rebaño divino y los condenados eternamente, Holland buscó evitar cualquier clase de equivoco. De acuerdo con lo analizado por Walsham, «la Providencia general» estaba presente en todas las obras. La Providencia especial de amor y piedad, en cambio, estaba reservada a «sus santos» (Holland, 1590, p. 54). En este sentido, siguiendo el postulado calvinista de la predestinación, el ya aludido Cooper remarcaba que los que serían salvados al final de los tiempos habían sido escogidos por la «Providencia del Todopoderoso» antes que las bases del mundo hubiesen sido establecidas» (1617, p. 3).

En lo que respecta a los milagros, la postura cesacionista de los autores ingleses es tan evidente como intransigente. La base de su idea es que los milagros pertenecen al pasado: entendidos como efusiones prodigiosas y completamente disruptivas, aquellos no formaban parte de su contemporaneidad. Daniel, uno de los personajes del *Dialogue* de Gifford, explica que los apóstoles y otros durante la etapa de la Iglesia Primitiva recibieron extraordinarios poderes por intercesión del Espíritu Santo, pero que no por ello debía «establecerse un patrón» hasta el presente (1593, p. 83). Perkins también destaca el carácter excepcional del periodo fundacional de la comunidad de seguidores de Cristo, aquel de la «infancia del Evangelio» en el cual abundaban los dones espirituales maravillosos (1608, p. 49). Esta idea general Bernard la aplica a un caso particular. De acuerdo con su tratado, cualquier remedio utilizado para devolver la salud puede tener o un origen natural o uno de tipo extraordinario. Dentro de este tipo incluye a aquellos que provienen de Dios y a los que propone el diablo. En su propio presente, el teólogo solo considera posibles a los últimos, debido a que los de la deidad siempre son milagrosos, «pero ese tipo de trabajos ha cesado hace largo tiempo» (Bernard, 1627, pp. 139-140). Los milagros solo son considerados propios de la era apostólica porque fueron necesarios para confirmar la fe cristiana en sus comienzos. Defender su existencia en el presente sembraba dudas tanto acerca de la labor de los apóstoles como sobre la eficacia del Evangelio, ya que parecía que su mensaje solo podía ser creído gracias a los portentos que quebraran el orden natural (Cooper, 1617, pp. 299-300). Los milagros, sencillamente, ya no eran necesarios; los protestantes sabían que «ya no quedaban esa clase de dones en la iglesia» (Perkins, 1608, p. 4 y 50).

La idea del fin de los milagros desarrollada hasta aquí se conecta con el problema de las posesiones divinas a partir de dos cuestiones asociadas a ella: la profecía y las visiones. Como se mencionó más arriba, la posibilidad de predecir eventos futuros y de tener acceso a diferentes imágenes de los avatares divinos y/o de algún miembro del panteón cristiano eran dos de las habilidades que se les solía adjudicar

a los iluminados. En efecto, ambas solían presentarse de manera conjunta, las capacidades proféticas solían revelarse en los mismos trances en los que tenían lugar los contactos directos con Dios. En relación con los oráculos, Anthony Ossa Richardson destaca la inherente desconfianza manifestada hacia ellos por parte de la religión de los seguidores de Cristo. Sin embargo, como ocurrió con diversos elementos provenientes de las culturas religiosas previas, la estrategia no fue la de un abierto rechazo, sino la de una apropiación con alteraciones. El oráculo de Delfos, el más importante de la Antigüedad mediterránea, servía como autenticación de las profecías del Dios cristiano. El hiato que las separaba se explicaba de manera sencilla: la inspiración del primero era Satán, mientras que las segundas provenían del Paráclito. La malicia del Adversario les daba sentido a todas las historias oraculares del llamado paganismo, así como estas servían de evidencia para la teoría de la adivinación diabólica (Ossa-Richardson, 2013, pp. 61 y 69). La referencia crítica a Delfos llegó incluso a las demonologías inglesas. Perkins contrapuso el Tabernáculo donde la divinidad se comunicaba con Moisés al oráculo delfico o el de Dodona, donde el Príncipe de las Tinieblas se manifestaba a los «supersticiosos paganos» (1608, p. 3). Holland también colaboró en la largamente establecida tradición de demonizar la cultura clásica: las pitonisas de Filipo y Éfeso eran instrumentos satánicos (1590, p. 21). En ocasiones, incluso, algunos episodios del Antiguo Testamento establecían la asociación entre los adivinos y el Enemigo. El encuentro de Saúl con la bruja de Endor (1 Samuel 28, 8-13) no había propiciado la manifestación del alma de Samuel profetizando el futuro, sino la de un espíritu demoníaco que tomó su forma para engañar al primero, ya que «las almas de los muertos no regresaban a la tierra» para reunirse con los vivos (Holland, 1590, p. 33). Esta idea se basaba en el rechazo a la teoría católica del purgatorio. Al negar la existencia de este espacio intermedio entre el Paraíso y el infierno, los protestantes creían imposible el regreso al mundo material de las almas humanas luego de su muerte para buscar expiar los pecados cometidos en vida (Clark, 2007, p. 207).

Más allá de los pasajes aludidos, quien más extensamente se ocupó de estas cuestiones fue Cooper. Además de calificar como «profetas de Satán» a las viejas sibilas, también llevó su crítica al presente, donde en diversas partes de Europa florecían relatos de místicos o inspirados (Cooper, 1617, p. 216). En muchos casos, quienes se autodefinían de ese modo afirmaban haber visto a la divinidad en sus sueños o trances, tal como vimos que ocurrió con Helen Fairfax o Thomas Darling. El clérigo mostró especial interés en aclarar qué ocurría realmente en esas situaciones. Para ello clasifico a los sueños en tres categorías: divinos, naturales y diabólicos. En los primeros, el Creador infundía imágenes o sensaciones de manera directa; en los segundos, aquellas tenían un origen fisiológico producto de la falta de balance humoral; en los últimos, la causa eficiente era el accionar de Satán en el cerebro de las personas (Cooper, 1617, pp. 145-146). En relación con los primeros, podían ser reconocidos si allí se producían revelaciones edificantes para la

adoración del verdadero Dios o que redundaran en el bien de la Iglesia, entendida como la comunidad de creyentes. Además, los trances divinos suspenden momentáneamente las facultades del alma y el cuerpo, sin que pierdan su perfección y correcto funcionamiento; mientras que los inducidos por el Caído llevaban a la locura, el frenesí y nunca lograban separar efectivamente el espíritu humano de su envase material (Cooper, 1617, pp. 2-3 y 156-157). Sin embargo, este consejo para discernir entre los tres tipos de sueños solo resultaba útil en el pasado. Para los eventos del presente, el modo por el que se podía distinguir el primer tipo de sueños del tercero era más sencillo. En la contemporaneidad de Cooper, «el Evangelio había revelado la voluntad de Dios de manera suficiente», por lo que no era necesario apoyarse en ensoñaciones o trances como los mencionados. De esta manera, «lo que antes era ordinario y estaba de acuerdo con la Ley» ahora era una «ilusión satánica» (Cooper, 1617, pp. 148-149). El divorcio del cuerpo y el alma relatado por los supuestos iluminados era considerado por el clérigo como un milagro y por lo tanto únicamente al alcance de Dios. Sin embargo, como ya hemos visto, estos hechos extraordinarios vividos en el pasado, por ejemplo, por los apóstoles, había cesado. Perkins también compartía estas ideas. Al preguntarse cómo era posible «discernir entre las revelaciones diabólicas y el verdadero don de la profecía», llamaba a recordar la simiesca costumbre de Satán de imitar a Dios. Así como «en tiempos pasados» el Creador había elevado a los profetas para la construcción de su Iglesia, Satán inspira en el presente a sus ministros para erigir su reino (Perkins, 1608, p. 31). En conclusión: «debe recordarse que, aunque haya distintos tipos de sueños, aquellos que son de Dios solo fueron ordinarios en el Antiguo Testamento, cesaron en el Nuevo y ya no tienen lugar», de manera que solo pueden ser producto de la naturaleza, del demonio, o de una combinación entre ambos (Perkins, 1608, p. 27).

A partir de lo escrito, puede reconocerse en los documentos la transformación de la idea de santidad ya advertido por Carlos Eire en la teología calvinista. Perkins, por caso, llamaba a desconfiar y sospechar de aquellas doctrinas que se basaban en maravillas y portentos. La Iglesia, es decir, la comunidad de los santos escogidos para salvarse, no cumplía su rol a través de este tipo de acontecimientos, como había ocurrido en sus inicios (Perkins, 1608, p. 15). De esta manera, el discernimiento no podía entenderse como el carisma paulino. Antes que infundido por el Espíritu Santo, para Cooper provenía de la verdadera Iglesia, aquella que se diferenciaba de la sinagoga satánica por no estar basada en milagros actuales. El respeto por la doctrina, la pertenencia a la comunidad, la oración y la participación en el sacramento de la Cena eran los instrumentos para reconocer y alejarse de la falsa fe (Cooper, 1617, p. 355). Así, cuando Holland habla del «don del discernimiento» tampoco refiere a una expresión carismática, sino a la claridad que Dios les otorga a sus santos a través de su Palabra y de la alianza con su Espíritu. Este último no era ya una prerrogativa personal otorgada por la gracia a determinados individuos, sino una bendición general a todos los elegidos (Holland, 1590, p. 10 y 35). De esta manera,

los santos del presente lo eran por su conocimiento y respeto hacia la Palabra, por llevar una vida inspirada en las enseñanzas de Cristo y por la fe, no por sus cualidades milagrosas, proféticas o místicas.

Antes de pasar a las conclusiones, resta ocuparnos de las formas mediadas de intervención divina en el mundo de la materia, ya que además de hacerlo de manera directa, podía recurrir a sus huestes angélicas. En un estudio reciente, Alexandra Walsham y Peter Marshall consideraron a la Reforma como un quiebre en el modo en que el cristianismo occidental entendía a aquellos seres. En el afán por suprimir cualquier instancia mediadora entre los hombres y la divinidad que no fuera Cristo, tuvo lugar una campaña para evitar la devoción y el culto a los ángeles, que en tanto criaturas no merecían ningún tipo de honor. Además, la combinación del principio de *sola scriptura* con la postura cesacionista en relación a los milagros dejaba poco espacio para nuevas intervenciones angélicas. Se consideraba que estas entidades espirituales ejercían una protección permanente de tipo general sobre los humanos, no personal o individual como marcaba la tradición católica de los ángeles guardianes (Gillespie, 2006, p. 221). Tampoco esperaban los reformados que se comunicaran con ellos directamente o aparecieran visualmente (Walsham y Marshall, 2006, pp. 17-18; Sangha, 2012, p. 274)¹¹. Esto puede comprobarse en *The Mystery of Witchcraft*. Allí, Cooper recuerda que los ángeles protegían y reconfortaban a las personas (1617, p. 285). El enunciado no es especialmente generoso con su contenido; lo que se observa es que la existencia de los espíritus angélicos no es rechazada, aunque no plantea que se manifiesten visiblemente o que interactúen con los humanos de modo directo.

Resulta un desafío insuperable intentar hallar en las demonologías fragmentos que avalen esas posibilidades. De hecho, es posible encontrar varios que las niegan abiertamente. Volvemos entonces a la cuestión de las posesiones angélicas. Anteriormente se mencionó que Bernard basaba su escepticismo en que las Escrituras no relataban nada semejante, por lo que creer en ello resultaba temerario. Además de este argumento irrefutable desde la cosmovisión protestante, el teólogo mantiene su posición negativa apelando a la lógica. La posibilidad de que un ángel se alojara en un cuerpo humano resultaba incongruente, tanto en el caso de los piosos como en los condenados. En los primeros, la presencia invisible del Espíritu Santo volvía innecesaria la visita de un mensajero celestial. En los segundos, en cambio, aquello era imposible debido a «su vida disoluta, irreformable, sensual y vacía de la gracia». Así, sin importar su condición moral, aquellos que creían escuchar en su interior la voz de un ángel y un demonio al mismo tiempo, en verdad solo escuchaban a este último duplicando su tarea (Bernard, 1627, pp. 83-85). Por

¹¹ Consecuente con lo apuntado más arriba, si algo semejante aparecía frente a los ojos humanos era el producto de la intervención de un demonio o una fantasía humana (Clark, 2007, p. 208).

último, Perkins menciona el caso de José, quien recibió la noticia de la Inmaculada Concepción por medio de un ángel, y el de los profetas que revelaban el porvenir gracias a sueños donde seres semejantes intervenían. Lejos de poneros en duda, el teólogo puritano señala que ese tipo de adivinaciones «no debían ser censuradas como ilegales» debido a que era una de las formas en las que «en el pasado» Dios se había comunicado con los suyos (Perkins, 1608, p. 25) En el presente, no obstante, eso no era necesario. Siguiendo la idea de que los posesos eran intérpretes de un drama colectivo y que se comportaban de acuerdo a lo que se esperaba de ellos socialmente (Levack, 2013b, pp. viii-ix; Caciola, 2003, p. 83), en este caso, el guion que se les proponía desde los tratados sobre brujería no incluía entre sus líneas la posibilidad la inspiración divina. No porque fuese imposible de llevar a cabo para una deidad omnipotente, sino porque era culturalmente inaceptable para los demonólogos en aquel contexto.

Ahora resulta posible comprender más adecuadamente los motivos del jesuita Sharpe para publicar su tratado en 1630, poco después de finalizado el recorte cronológico que encierra las demonologías escogidas. Cuesta creer que desde su punto de vista el «*private spirit*» que tan duramente criticaba no estaba presente en el modelo de discernimiento desarrollado por los demonólogos ingleses¹². Esta interpretación protestante de la teología cristiana, que para Sharpe se alejaba de la ortodoxia y traicionaba la tradición, terminaba desterrando por completo la posibilidad de que las manifestaciones más espectaculares de la Providencia existieran en el presente. Mientras que la suya, donde los milagros, los carismas y las intervenciones de los ángeles eran actuales sostenían el modelo tripartito de posibilidades frente a los portentos espirituales. De esta manera, las diferencias entre el modelo de Sharpe, basado en el denominado «paradigma gersoniano», y el de los demonólogos ingleses excedía largamente la cuestión del discernimiento de espíritus. Diferencias teológicas generales más profundas provocaban un reordenamiento de la relación del triple umbral de posibilidades cristiano, que redundaba en una drástica reducción de los portentos extraordinarios de origen divino en el mundo material, los cuales solo podían ser producto de seres preternaturales maléficos o de la naturaleza.

5. CONCLUSIONES

En publicaciones recientes se han advertido distintos motivos para el surgimiento de la literatura demonológica docta en Inglaterra durante la década de

¹² Resulta válido pensar si no podría incorporarse a la reforma protestante a la lista de desafíos al exclusivismo de la Iglesia católica entre aquellos sucedidos durante la segunda etapa del discernimiento de espíritus y mencionados al comienzo de este artículo.

1580, entre los que destacan la voluntad de rebatir los postulados escépticos de Reginald Scot en su *The Discoverie of Witchcraft* (1584), la definición del crimen de brujería, el combate contra la superstición, así como también la adaptación de las ideas populares acerca del demonio y los brujos a la ortodoxia reformada (Méndez, 2020). De esta breve enumeración se desprende el carácter inherentemente polémico del discurso demonológico, algo que lejos está de ser exclusivo del caso inglés. Más allá de su relación con los temas centrales de las demonologías, y de la teología en general, como hemos visto, la importancia que los autores hasta aquí estudiados otorgaron al discernimiento de espíritus también respondería a una necesidad polémica específica. Durante el mismo decenio en que empiezan a aparecer los primeros tratados de este tipo, las misiones católicas a Inglaterra, especialmente las de los jesuitas, se volvieron más frecuentes y agresivas en su campaña para recuperar el terreno perdido frente a los protestantes. Una de las herramientas de proselitismo más efectivas que desplegaron fue el recurso a la realización de milagros, las visiones y los exorcismos, inspirados en la estrategia postridentina de reforzar a la Iglesia Católica como reserva de poder numinoso (De Waardt, 2009, p. 346; Walsham, 2003b, pp. 781-786). La intención de fondo era multiplicar el número de prodigios realizados por la casta sacerdotal católica y contraponerlo con la postura del cese de los milagros sostenida por las corrientes teológicas principales de aquel reino. De esta manera, se buscaba demostrar que el cesacionismo no era un principio ideológico, sino el resultado de que los reformados no eran receptores de la gracia como sí lo eran los sacerdotes romanos. Entre las décadas de 1580 y 1620 se han registrado campañas de exorcistas católicos itinerantes, sobre todo en los condados del norte, donde la «vieja religión» continuaba fuertemente arraigada. Muchos de los posesos también manifestaban habilidades proféticas y, más importante aún, estar poseídos no solo por demonios sino también por los espíritus de la Virgen María, Juan Bautista o el Arcángel Miguel (Walsham, 2003b, p. 805)¹³. Este lapso de cuarenta años coincide prácticamente a la perfección con aquel en que se publicaron las demonologías escogidas. El modelo de discernimiento de los demonólogos buscaba desautorizar las principales herramientas proselitistas de sus enemigos confesionales¹⁴. No quiere decir esto que sus ideas sobre el tema fuesen

¹³ Algo que se complementaba con las poderosas experiencias místicas que los santos contrarreformados como Teresa de Ávila (1515-1582), Juan de la Cruz (1542-1591), Felipe Neri (1515-1595) o Francisco Javier (1506-1552) habían atravesado en vida y habían servido como evidencia para elevarlos a los altares. Sus historias llegaban de contrabando a Inglaterra, junto con medallas de sus imágenes (van Dijkhuizen, 2009, p. 194). Reliquias y raptos místicos eran, justamente, dos áreas en las que el protestantismo poco tenía para ofrecer en su competencia con el frondoso arsenal cultural católico (Thomas, 1971, p. 479).

¹⁴ Tampoco resulta casual que en medio de la «epidemia» de exorcismos católicos en Inglaterra surgiera la contrafigura de John Darrell, un especialista puritano en la expulsión de demonios. Este buscaba diferenciarse de los misioneros afirmando que sus «desposiciones» no

únicamente el reflejo de la disputa con los católicos. Como vimos, sus posturas tenían bases teológicas evidentes. Lo que se sostiene es que hubo una combinación entre teología y polémica o, en otras palabras, un uso polémico de su interpretación de los axiomas de la doctrina cristiana que avalaban.

La publicación de las demonologías también se produjo en un contexto histórico en el que tanto católicos como reformados desplegaron una clasificación dual para la amplia gama de seres o entidades moralmente neutras que poblaban el universo cultural de la Europa preindustrial. Así, elfos, duendes, ninfas, faunos, hadas y cualquier espíritu doméstico fueron asimilados a la estructura binaria de ángeles o demonios. Toda criatura espiritual debía pertenecer a una u otra categoría, ya no había lugar para clasificaciones intermedias. Euan Cameron apuntó que más que discernimiento, este proceso constituyó una «reinterpretación obligada de experiencias previamente entendidas de acuerdo con otro sistema de creencias» (Cameron, 2006, 18). Es probable que ello, en realidad, sea una característica intrínseca del dispositivo teológico «discernimiento de espíritus» a lo largo de toda la historia cristiana, al menos desde el punto de vista de las instituciones religiosas y su afán de control. De hecho, si hay algo que el modelo de discernimiento de los demonólogos ingleses tuvo en común con el de Gerson fue que ambos, aún con diferencias ontológicas, buscaron garantizar el control de los eclesiásticos y expertos en teología sobre los juicios y evaluaciones de experiencias espirituales y religiosas fuera de lo común¹⁵.

Para finalizar, es necesario destacar que las ideas sostenidas por los autores trabajados no pueden ser generalizadas al conjunto del protestantismo inglés ni tampoco a todo el periodo de la modernidad temprana. Páginas más arriba demostramos como Helen Fairfax, Thomas Darling y su madre estaban convencidos de que era posible que la divinidad o una presencia angélica se alojase en un cuerpo humano. Eran los miembros de la corporación teologal los que censuraban la idea como parte de una campaña más amplia para difundir la ortodoxia reformada. Sin embargo, en otro contexto histórico, esta situación podía ser diferente. En el marco

se basaban en el hecho de tener un poder o carisma personal para desalojar espíritus impuros, sino en un ruego a la divinidad a partir de la realización de ayunos y rezos (del Olmo, 2018, p. 248; Bhogal, 2013, p. 6; Sands, 2004, pp. 113-114). Está aún por escribirse una investigación que se plantee si existió una relación entre la controversia de Darrell y las autoridades de la Iglesia de Inglaterra y el pensamiento de los demonólogos ingleses en relación a las posesiones y las desposiciones.

¹⁵ Esta defensa de la institución eclesiástica también se ve en la crítica de los demonólogos a los sanadores carismáticos (Méndez, 2020, pp. 477-525). Sin embargo, este grupo perteneciente al ala puritana del protestantismo vernáculo también supo distanciarse de decisiones y posturas sostenidas por la cúspide de la burocracia religiosa, por lo que la relación entre los primeros y la estructura de la que formaban parte es más compleja de lo que a primera vista puede suponerse (Méndez, 2020, pp. 561-592).

de la Revolución de mediados de siglo xvii, donde el puritanismo luchaba por hacerse con el control del reino y de la Iglesia, ambas en manos de individuos y grupos más conservadores en materia religiosa, la respuesta fue completamente diferente, como muestra el caso de Margaret Muschamp relatado en el panfleto *Wonderful Newes from the north* (1650). Allí, se describe como la niña de once años perteneciente a una familia puritana de Northumberland manifestó evidentes síntomas de una posesión, entre los cuales el último fue un profundo trance. Al despertar, le pidió a su madre que no se lamentara, puesto que había tenido una visión feliz y que «el Señor había amado su pobre alma, soplado las trompetas divinas en sus oídos y enviado dos ángeles» (Almond, 2004, p. 364). En ocasiones posteriores también refirió a otras visitas angélicas, descritas como «las criaturas más dulces sobre las que haya posado su mirada» (Almond, 2004, p. 375). Hasta aquí la situación no presentaría novedades en relación con lo vivido por Helen o Thomas años antes. La diferencia surge a partir de la reacción del clérigo interviniente. De acuerdo a lo registrado, el ministro creyó y alentó el comportamiento de Margaret, bendiciendo a Dios «por mostrarle tal piedad» a una niña (Almond, 2004, p. 364). Esta reacción se explica esencialmente por el disruptivo contexto en el que se produjo. Tal como señala Diane Purkiss, la representación de la niña como una mártir atormentada equivalía a atestiguar como cierta su fe y toda la causa de los puritanos. Era la oportunidad perfecta para demostrar la persecución liderada por la Iglesia de Inglaterra contra aquel grupo (Purkiss, 1998, pp. 238-239). En este periodo, el puritanismo se presentaba como una opción que rivalizaba con la institución eclesiástica, por eso apelar a las posesiones divinas resultaba apropiado para diferenciarse de sus rivales¹⁶. La crisis interna provocó una proliferación de visionarios, profetas y otros iluminados, cuya existencia fue seguida con interés tanto por los sectores populares como por la elite cultural (Oldridge, 2010, p. 133; Scott, 2006, p. 201; Mack, 1992, p. 121). En cambio, en el periodo comprendido en el análisis de este artículo, esa ruptura dentro de la Iglesia no se había producido; existían tensiones, pero no un quiebre en el contexto de un enfrentamiento bélico intestino. Entre 1580 y 1630, la amenaza eran los prodigios católicos, dentro y fuera de Inglaterra. En ese caso, la estrategia adecuada era demonizar todas esas manifestaciones para anularlas como herramientas de proselitismo. De esta manera, se comprueba el carácter inherentemente histórico del discernimiento de espíritus, así como la necesidad de estudiarlo sin perder de vista tanto el panorama más amplio de la teología que lo sustenta, como el contexto específico en el que se desarrolla. Como advirtiera

¹⁶ Quizás por ello, una vez terminado el proceso bélico-revolucionario, el pensador inglés Méric Casaubon (1599-1671), cuya lealtad se había mantenido hacia el bando realista, publicó *Treatise Concerning Enthusiasme* (1655), texto en el que vinculó explícitamente el misticismo católico con el fanatismo protestante. A los ojos de un moderado como él, los misioneros papistas y los visionarios y profetas de las sectas protestantes eran idénticos (Apetrei, 2015, p. 121).

Sluhovsky, el discernimiento era una práctica social que respondía a un proceso de negociación antes que una teología fija e inmutable (Sluhovsky, 2007, p. 7).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almond, P. (2004). *Demonic Possession and Exorcism in Early Modern England. Contemporary texts and their Cultural Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511483417>

Almond, P. (2012). *The Lancashire Witches. A chronicle of sorcery and death on Pendle Hill*. Londres-Nueva York: I. B Tauris & Co. Ltd. <https://doi.org/10.5040/9780755621132>

Anon. (1597). *The Most Wonderfull and true story of a certain Witch named Alice Gooderige*, Londres (recopilado en: Almond, P. (2004). *Demonic Possession and Exorcism in Early Modern England. Contemporary texts and their Cultural Contexts* (pp. 150-192). Cambridge: Cambridge University Press.

Apetrei, S. (2015). Gender, mysticism, and enthusiasm in the British postreformation. *Reformation & Renaissance Review*, 17(2), pp. 116-128. <https://doi.org/10.1179/1462245915Z.00000000074>

Behringer, W. (2004). *Witches and witch-hunts. A global history*. Cambridge: Polity Press.

Bernard, R. (1627). *A guide to grand iury men: divided into two books*. Londres.

Bhogal, H. (2013) *Rethinking Demonic Possession: The impact of the debates about the John Darrel case on later demonological thought, with particular reference to John Deacon and John Walker* (tesis inédita de doctorado). Birbeck University of London.

Boddy, J. (1994). Spirit Possession Revisited: Beyond Instrumentality. *Annu. Rev. Anthropol*, 23, pp. 407-434. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.002203>

Bonzol, J. (2009). The Medical Diagnosis of Demonic Possession in an Early Modern English Community, *Parergon*, 26(1), pp. 115-140. <https://doi.org/10.1353/pgn.0.0132>

- Boyer, P. y Nissembaum, S. (1993). *Salem-Village Witchcraft: A Documentary Record of Local Conflict in Colonial New England*. Boston: Northeastern University Press.
- Caciola, N. (2003). *Discerning Spirits. Divine and Demonic Possession in the Middle Ages*. Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- Calvino, J. (1560). *Institution de la Religion Chrétienne*, 1560 (reedición de 1888, Librairie de la Suisse Française: París, 1888).
- Cameron, E. (2012). Angels, Demons, and Everything in Between: Spiritual Beings in Early Modern Europe. En C. Copeland y J. Machielsen (eds.), *Angels of Light? Sanctity and the Discernment of Spirits in the Early Modern Period* (pp. 15-52). Leiden: Brill.
- Campagne, F. (2003). Witchcraft and the Sense-of-the-Impossible in Early Modern Spain: Some Reflections Based on the Literature of Superstition (ca. 1500-1800). *Harvard Theological Review*, 96(1), pp. 25-62. <https://doi.org/10.1017/S0017816003000324>
- Campagne, F. (2009). *Strix Hispánica. Demonología cristiana y cultura folklórica en la España moderna*. Buenos Aires: Prometeo.
- Campagne, F. (2014). *Profetas en ninguna tierra. Una historia del discernimiento de espíritus en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- Clark, S. (1997). *Thinking with Demons. The Idea of Witchcraft in Early Modern Europe*. Oxford: Clarendon Press.
- Clark, S. (2006). Demonology. En Golden, R (ed.), *Encyclopedia of Witchcraft: The Western Tradition* (pp. 259-263). California: ABC-Clio.
- Clark, S. (2007). *Vanities of the Eye. Vision in Early Modern European Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Cohn, N. (1975). *Europe's Inner Demons: An Enquiry Inspired by the Great Witch-Hunt*. Sussex y Londres: Sussex University Press and Heinemann Educational Books.
- Cooper, T. (1617). *The mystery of witchcraft*. Londres.

- Copeland, C. y Machielsen, J. (2012). Introduction. En Copeland, C y Machielsen, J. (eds.), *Angels of Light? Sanctity and the Discernment of Spirits in the Early Modern Period* (pp. 1-16). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004233706_002
- Cotta, J. (1625). *The infallible, true and assured witch: or the second edition of the tryall of witchcraft: shewing the right and true method of the Discoverie*. Londres.
- Darrell, J. (1599). *A brief apologie prouing the possession of William Sommers*. Londres.
- Darrell, J. (1600). *A true narration of the strange and greuous vexation by the Devil, of seven persons in Lancashire*. Londres.
- De Waardt, Hans (2009). Jesuits, Propaganda and Faith Healing in the Dutch Republic. *History*, 94, pp. 344-359. <https://doi.org/10.1111/j.1468-229X.2009.00459.x>
- del Olmo, I. (2018), *Legio: Posesión diabólica y exorcismo en la Europa de los siglos XVI y XVII*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Eire, C. (2003). *War Against the Idols. The Reformation of Worship from Erasmus to Calvin*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eliav-Feldon, M. (2012), *Renaissance Impostors and Proofs of Identity*. Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137291370>
- Elliott, D. (2012). Raptus/Rapture. En A. Hollywood y P. Beckman (eds.), *The Cambridge Companion to Christian Mysticism* (pp. 189-199). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781139020886.013>
- Fairfax, E. (1621), *Daemonologia*. Londres (reedición de 1882: Londres: B. Ackrill).
- Ferber, S. (2004). *Demonic Possession and Exorcisms in Early Modern France*. Londres: Routledge.
- Gaskill, Malcolm (2005). *Witchfinders: A Seventeenth Century English Tragedy*. Londres: John Murray.
- Gibson, M. (1999). *Reading Witchcraft. Stories of Early English Witches*. Londres: Routledge.

- Gibson, M. (2006). *Possession, Puritanism and Print*. Londres: Pickering and Chatto.
- Gifford, G. (1587). *A Discourse of the Subtill Practises of Devills by Witches and Sorcerers*. Londres.
- Gifford, G. (1593). *A Dialogue Concerning Witches and Witchcrafts*, Londres, 1593 (reedición de 1843: Londres: The Percy Society).
- Gillespie, R. (2006). Imagining Angels in Early Modern England. En Marshall, P y Walsham, A (eds.), *Angels in the Early Modern World* (214-232). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ginzburg, C. (1989). *Storia notturna: Una decifrazione del Sabba*. Turín: Einaudi.
- Holland, H. (1590). *A treatise against witchcraft: or, a dialogue, wherein the greatest doubts concerning that sinne, are briefly answered*. Londres.
- Howells, E. (2012). Early Modern Reformations. En A. Hollywood y P. Beckman (eds.), *The Cambridge Companion to Christian Mysticism* (pp. 114-136). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCO9781139020886.006>
- Johnstone, N. (2006). *The Devil and Demonism in Early Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511495847>
- Keck, D. (1998). *Angels and angelology in the Middle Ages*. Oxford: Oxford University Press.
- Kieckhefer, R. (1979). *European Witch Trials: Their Foundations in Popular and Learned Culture, 1300-1500*. California: University of California Press.
- Levack, B. (2006). *The Witch Hunt in Early Modern Europe*. Nueva York: Routledge.
- Levack, B. (2013a). *The Oxford Handbook of Witchcraft in Early Modern Europe and Colonial America*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199578160.001.0001>
- Levack, B. (2013b). *The Devil Within. Possession & Exorcism in the Christian West*. Nueva Haven y Londres: Yale University Press.

- Macfarlane, A. (1970). *Witchcraft in Tudor and Stuart England: A Regional and Comparative Study*. Londres: Harper & Row. <https://doi.org/10.4324/9780203259481>
- Machielsen, J. (2020). Introduction. En J. Machielsen (ed.), *The Science of Demons* (pp. 1-16). Londres y Nueva York: Routledge, 2020. <https://doi.org/10.4324/9780203702512-101>
- Mack, P. (1992). *Visionary Women: Ecstatic Prophecy in Seventeenth-Century England*. Los Angeles, University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520915589>
- Méndez, A. (2020). *El infierno está vacío. Demonología, caza de brujas y reforma en la Inglaterra temprano-moderna*. Valencia: Publicacions Universitat de Valencia.
- Millar, C. R. (2017). *Witchcraft, the Devil, and Emotions in Early Modern England*. Londres y Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315547015>
- Monter, W. (1976), *Witchcraft in France and Switzerland: The Borderlands during the Reformation*. Cornell: Cornell University Press.
- Montesano, M. (2020), *Witchcraft, Demonology and Magic*. Basilea: MDPI.
- Moore, M. (1650). *Wonderful Newes from the north*, Londres (recopilado en: Almond, P. (2004), *Demonic Possession and Exorcism in Early Modern England. Contemporary texts and their Cultural Contexts* (pp. 358-390). Cambridge: Cambridge University Press.
- Muldoon, A. (2000). Recusants, Church-Papists, and 'Comfortable' Missionaries: Assessing the Post-Reformation English Catholic Community. *The Catholic Historical Review*, 86(2), pp. 242-257. <https://doi.org/10.1353/cat.2000.0188>
- Norton, M.B. (2003). *In the Devil's Snare: The Salem Witchcraft Crisis of 1692*. Nueva York: Vintage.
- Notestein, W. (1911). *A History of Witchcraft in England from 1558 to 1718*. Washington: American Historical Association.
- Oldridge, D. (2010), *The Devil in Tudor and Stuart England*. Gloucestershire: The History Press.

- Ossa-Richardson, A. (2012). Gijsbert and Discretio Spirituum after Descartes. En C. Copeland y J. Machielse (eds.), *Angels of Light? Sanctity and the Discernment of Spirits in the Early Modern Period* (pp. 235-254). Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004233706_010
- Ossa-Richardson, A. (2013). *The Devil's Tabernacle. The Pagan Oracles in Early Modern Thought*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- Pearson, J. (2018). 'Much like the Picture of the Devill in a Play': Hypocrisy and Demonic Possession. En Nigri, L y Tsentourou, N (eds.), *Forms of Hypocrisy in Early Modern England*. Nueva York y Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265568-7>
- Perkins, W. (1608). *A discourse of the damned Art of witchcraft*. Londres.
- Pitt-Rivers, J. (1991). Epílogo: el lugar de la gracia en la antropología. En J. Pitt-Rivers y J. G. Peristiany (eds.), *Honor y gracia* (pp. 280-321). Madrid: Alianza.
- Purkiss, D. (1998). Invasions: Prophecy and Bewitchment in the Case of Margaret Muschamp. *Tulsa Studies in Women's Literature*, 17(2), pp. 235-253. <https://doi.org/10.2307/464387>
- Roberts, A. (1616). *A Treatise of Witchcraft*. Londres.
- Rosen, B. (1991). *Witchcraft in England 1558-1616*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- Sands, K. (2004). *Demon Possession in Elizabethan England*. Londres: Preaeger.
- Sangha, L. (2012). 'Incorporeal Substances': Discerning Angels in Later Seventeenth-Century England. En C. Copeland y J. Machielsen (eds.), *Angels of Light? Sanctity and the Discernment of Spirits in the Early Modern Period* (pp. 255-278). Leiden y Boston: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004233706_011
- Schmidt, J. (2007). *Melancholy and the Care of the Soul. Religion, Moral Philosophy and Madness in Early Modern England*. Londres: Ashgate.
- Scott, R. J (2012). Visions, Dreams, and the Discernment of Prophetic Passions: Sense and Reason in the Writings of the Cambridge Platonists and John Beale, 1640-60. En C. Copeland y J. Machielsen (eds.), *Angels of Light? Sanctity and*

the Discernment of Spirits in the Early Modern Period (pp. 201-234). Leiden y Boston: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004233706_009

Sharpe, J. (1630). *The triall of the protestant priuate spirit*. Saint-Omer.

Sharpe, J. (1996). *Instruments of Darkness. Witchcraft in England 1550-1750*. Londres: Penguin.

Sluhovsky, M. (1991), Calvinist Miracles and the Concept of the Miraculous in Sixteenth-Century Huguenot Thought. *Renaissance and Reformation / Renaissance et Réforme*, 19 (2), pp. 5-25. <https://doi.org/10.33137/rr.v31i2.11609>

Sluhovsky, M. (2007). *Belive Not Every Spirit. Possession, Mysticism, & Discernment in Early Modern Catholicism*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226762951.001.0001>

Tausiet, M. (2014). *Urban Magic in Early Modern Spain. Abracadabra Omnipotens*. Nueva Hampshire y Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137355881>

Thomas, K. (1971). *Religion and the Decline of Magic. Studies in the Popular Beliefs in Sixteenth and Seventeenth Century England*. Londres: Penguin.

Uszkalo, K. (2015). *Bewitched and Bedeviled. A Cognitive Approach to Embodiment in Early Modern Possession*. Nueva York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137498229>

Van Dijkhuizen, J. F. (2009), Theatricality, Inwardness and the Demonic in Ben Jonson. En H. De Waardt et al. (eds.), *Dämonische Besessenheit. Zur Interpretation eines kulturhistorischen Phänomens* (pp. 145-162). Bielefeld.

Walsham, A. (2003a). *Providence in Early Modern England*. Oxford: Oxford University Press.

Walsham, A. (2003b). Miracles and the Counter-Reformation Mission to England. *The Historical Journal*, 46(4), pp. 779-815. <https://doi.org/10.1017/S0018246X03003303>

Walsham, A. (2005). Miracles in Post-Reformation England. *Studies in Church History*, 41, pp. 273-306. <https://doi.org/10.1017/S0424208400000267>

Walsham, A. y Marshall, P. (2006). Migrations of angels in the Early Modern World. En P. Marshall y A. Walsham (eds.), *Angels in the Early Modern World* (pp. 1-40). Cambridge: Cambridge University Press.

Williams, G. (2006). Demonologies. En B. Levack (ed.), *The Oxford Handbook of Witchcraft in Early Modern Europe and Colonial America* (pp. 69-83). Oxford: Oxford University Press.



CONTRA EL FUEGO EN EL BURGOS DEL SETECIENTOS

Against fire in the Eighteenth-Century Burgos

Francisco José Sanz de la Higuera¹
sanzdelahiguera@gmail.com
profesor EEMM jubilado. España

Fecha de recepción: 26/11/2020
Fecha de aceptación: 03/03/2021

RESUMEN: Los incendios ocurridos en el caserío de la ciudad de Burgos en el devenir del siglo XVIII hicieron imprescindible la adquisición y mantenimiento de una bomba contra el fuego por parte del Ayuntamiento. La construcción de las casas con madera, la quema de carbón y leña en las chimeneas y braseros en los interiores domésticos y la existencia de industrias potencialmente peligrosas en la ciudad pre-industrial hacían preciso, a todas luces, disponer de un sistema anti-incendios eficaz, rápido y funcional con el que atajar el grave peligro que se cernía sobre la población.

Palabras clave: Bomba de incendios; Incendios; Ayuntamiento; Burgos; Siglo XVIII.

ABSTRACT: The fires that occurred in the hamlet of the city of Burgos in the course of the 18th century made it essential for the City Council to acquire and maintain a fire pump. The construction of the houses with wood, the burning of coal and firewood in the fireplaces and braziers indoors and the existence of potentially dangerous industries in the pre-industrial city made it necessary, clearly, to have an effective, fast and functional anti-fire system to tackle the serious danger that was looming over the population.

Keywords: Fire pump; Fires; Town Hall; Burgos, 18th century.

Sumario: 1. Introducción, fuentes documentales y aproximación bibliográfica. 2. De la «porción de Cantaros y algunas achas» a la «Bomba para cortar los Yncendios» en el Burgos del Setecientos. 3. El origen del «Bonbero» y sus cometidos en el siglo XVIII burgalés. 4. A modo de conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

¹ <https://orcid.org/0000-0002-0210-4001>.

1. INTRODUCCIÓN, FUENTES DOCUMENTALES Y BIBLIOGRAFÍA

En los Regimientos ordinarios del 21 de abril y 28 de abril de 1768, uno de los temas «para tratar y resolver» por los dirigentes del Concejo de Burgos fue la propuesta de «la Compra de una Bomba para cortar los Yncendios que ocurran en esta Ciudad», artefacto al que se añadían «todos los peltrechos anexos a la expda Bomba y las Palas y Picos que se contemplan prezisos para cortar y extinguir dhos Yncendios»². Se inicia, a partir de ese momento, un proceso de adquisición de una máquina y las «herramientas» complementarias, que culminó el 25 de febrero de 1773. Se hizo presente el «haberse entregado ya la Bomba conducida desde la villa de Bilbao, con parte de los Peltrechos necesarios para su manejo en los Casos de incendios que ocurran»³.

En estas páginas se efectúa una reconstrucción de varias problemáticas. Desuellan, en primera instancia, el cómo el Concejo dotó a la Ciudad de dicho artefacto; en segundo término, el dónde estaba ubicado; en tercer lugar, el quién se encargó de su mantenimiento y, a la postre, el cuánto se desembolsó, a lo largo de la centuria, tanto para la adquisición y el cuidado de dicha bomba como para la extinción de las «*Quemas*» que se produjeron en el tejido urbano burgalés en el devenir del Setecientos. La fuente documental esencial para llevar a cabo tales quehaceres históricos se encuentra custodiada en el Archivo Municipal de Burgos en su versión original. Es preciso distinguir entre los libros de Acuerdos (Actas) de Gobierno (1700-1804), los libros Acuerdos (Actas) de Abastos (1771-1804) y los libros de Acuerdos (Actas) de la Junta de Propios y Arbitrios (1768-1804)⁴. Además, contamos con varios documentos sueltos. En primera instancia, Las «Providencias del Sor Yntendente Respectibas a la Quema que acaeció en la Calle de La Puebla: la noche del día doce a el trece del presente mes de Abril»⁵. En segundo término, la venta, a Prudencio Valderrama, del «sitio donde se colocaba la bomba»⁶ y un documento «Sobre componer la bomba del Ayuntamiento pa apagar incendios» (1849)⁷.

² Archivo Municipal de Burgos (AMB). Actas de Gobierno (AG). Regimiento ordinario (RO) del 21 De abril de 1768, folio140r y del 28 de abril de 1768, folios 149r-150v.

³ AMB. AG. RO del 25 de febrero de 1773, folio 50v.

⁴ Los gruesos volúmenes de papel, encuadernados con borrego, son accesibles, aunque no es recomendable, en la sala de investigadores, si bien lo acertado es manejar la versión microfilmada, en la tecnología apropiada, habilitada en dicha sala. Empero, todas las Actas se encuentran digitalizadas, en formato PDF, y resulta muy sencillo, y gratificante, su descarga. Es de agradecer al Ayuntamiento de Burgos, y en concreto a las directoras y empleadas del Archivo Municipal de Burgos su amable y siempre eficaz profesionalidad y diligencia en la atención a los investigadores.

⁵ AMB. Policía Urbana (PU). Bernardo Alonso de Illera. Histórica. Legajo 22-686 (17 de abril de 1768), sin foliar.

⁶ AMB. Julián Álvarez. Histórica. Legajo 11-38 (7 de febrero de 1799), sin foliar.

⁷ AMB. José Angulo. Histórica. Legajo 22-360 (13 de abril de 1849), sin foliar.

Esta documentación constituye una poderosa herramienta para profundizar en la historia urbana en la España del siglo XVIII, en problemáticas que han tenido, hasta ahora, un escaso desarrollo historiográfico y bibliográfico⁸.

La bibliografía sobre dichas temáticas, las bombas para la extinción de incendios y estos en sí mismos, no es muy abundante. Descuellan, en especial, aunque citados sin un ánimo exhaustivo ni la realización de un estado de la cuestión, los análisis vertidos en las obras de Sanz de la Higuera (2013)⁹, Cebreiros Álvarez (1997), Vidal Rivas (2012), Yuste González (2015), Sanz Yagüe (2012), Rupérez Almajano (1987), Anero Cárcamo (2007), Campos y Saez (1984), Garnot (1989) o López Giménez (2012).

2. DE LA «PORCION DE CANTAROS Y ALGUNAS ACHAS» A LA «BOMBA PARA CORTAR LOS YNCENDIOS» EN EL BURGOS DEL SETECIENTOS

Estas páginas suponen un recorrido crítico por un proceso histórico preñado de ironías. La reconstrucción histórica suele conjugar la búsqueda de respuestas a los interrogantes de las hipótesis con la, a veces impredecible, aparición de imponderables historiográfico, derivados del contenido de la documentación aprehendida.

¿Por qué en 1768? El corregidor e Intendente Bañuelos¹⁰, ante el cariz del incendio acaecido en la madrugada del 12 al 13 de abril de dicho año, elevó al Concejo la imperiosa necesidad de adquirir una «Bomba para cortar los Yncendios que ocurran en esta ciudad». Las intervenciones de los regidores perpetuos discurrieron por la asunción de la propuesta, enfatizando lo «Util e indispensable [de] la Compra de la enunciada Bomba, sus Peltrechos y erramientas para cortar los Yncendios» y que el erario municipal, los Propios, se hiciera cargo del desembolso, «sin necesidad de hacerse repartimto alguno sobre los Dueños de dhas Casas, por los embarazos que ocurrirán para su exacción y lo odioso que sería, siempre que resulte haver fondos suficientes para dha Compra»¹¹. Todos los presentes en aquel Regimiento eran conscientes, por una parte, de que la única forma de llegar a ejecutar la compra

⁸ Sin un ánimo exhaustivo, descuellan, entre otras, las propuestas desarrolladas por Belmonte López Huici, Cuesta Martínez, García Cano y Pozas Poveda, 1987; García Ruipérez, 1999 o Muñoz Bort, 1986.

⁹ En este artículo aparece un acervo bibliográfico de notable utilidad para el seguimiento de los incendios en los siglos XVII y XVIII.

¹⁰ Sobre Bañuelos y sus quehaceres profesionales en la Corregiduría y la Intendencia, véanse, entre otros, los análisis de Abbad, F. y Ozanam, 1992; Abbad, 1982; Sánchez Domingo, 1996 y Coll Coll, 2015. Bañuelos fue Intendente de Galicia (La Coruña) entre 1782, con 66 años, y 1792, fecha en la que se jubiló, a los 76 años. Falleció en octubre de 1802, con 84 años.

¹¹ AMB. AG. RO del 28 de abril de 1768, folio 149r. Sobre las dificultades económicas de los Concejos en el Setecientos véanse, por ejemplo, Torres Sánchez, 1999; Gutiérrez Alonso, 1997 y Jarque Martínez, 2017.

pasaba, «con la posible brevedad», por, den primera instancia, como era preceptivo, solicitar «la facultad correspte de los Señores del Real y Supremo Consejo de Castilla»¹² y, por otra, en último término, que, una vez adquirida la bomba, era imprescindible lograr su «veneficio y conservación»¹³.

La deriva de los incendios ocurridos en la ciudad –Gráfico I– era, sin duda, un acicate esencial en el estímulo de este desembolso. La construcción de las casas con madera, la quema de carbón y leña en las chimeneas y braseros en los interiores domésticos¹⁴ y la existencia de industrias potencialmente peligrosas en la ciudad pre-industrial generaban un diagnóstico preñado de temores y prevenciones. Los vecinos de la ciudad se enfrentaban a múltiples problemáticas. Una de ellas devenía

de que a muchos años se alla Con notable falta de Agua de la que Antigua mente tenía dha fuente y sus nazim^{tos}, de donde Benía mayor abundanzia, [que] Se allan Perdidos, ocasionado de los Pocos Medios que an Padezido y Padezen dhos Vezinos y juntam^{te} Con el desconsuelo de tan poco agua, que si llegase a subzeder algún caso fortuito de inzendio, lo que Dios no quiera, por la distancia [a] Que se allan los Ríos de dha Vezindad padezerían muchas casas¹⁵.

A las carencias de agua se añadía el que, para quienes trabajaban «*personalmente para cortar el fuego*» que se desataba, de vez en cuando, en las casas particulares o en edificios públicos, la Ciudad únicamente tenía prevenidos «*porción de Cántaros y algunas achas*»¹⁶. Con tan escasos, y deficitarios, medios se enfrentaron los incendios sufridos en 1705 en la «*Casa de los miradores*» de la Plaza Mayor¹⁷, en 1721 en la cárcel Real, «*azia la parte q cae al calabozo*»¹⁸, en 1730 en una casa del Mercado Mayor, propiedad de la Ciudad¹⁹ y en 1768 en la calle La Puebla²⁰.

¹² Véanse los análisis y propuestas de de Castro, 2019 y Andújar Castillo y Ponce, Leiva, 2018.

¹³ AMB. AG. RO del 28 de abril de 1768, folio 149v.

¹⁴ Sanz de la Higuera, 2020. En aquellos tiempos, las casas, y las calles, se iluminaban con antorchas o con velas, además de un surtido conjunto de candeleros, palmatorias, bujías, candiles, etcétera. Véanse Negueruela Superviola, 2011 y Sanz de la Higuera, 2013. El fuego también se utilizaba, por supuesto, para calentar las estancias, con braseros y/o chimeneas, y para cocinar. Era habitual observar en las ciudades pequeños incendios como consecuencia de puntuales accidentes, que, en ocasiones, se complicaban.

¹⁵ AMB. AG. RO del 2 de diciembre de 1712, folio 264v.

¹⁶ AMB. AG. RO del 9 de agosto de 1742, folio 216r.

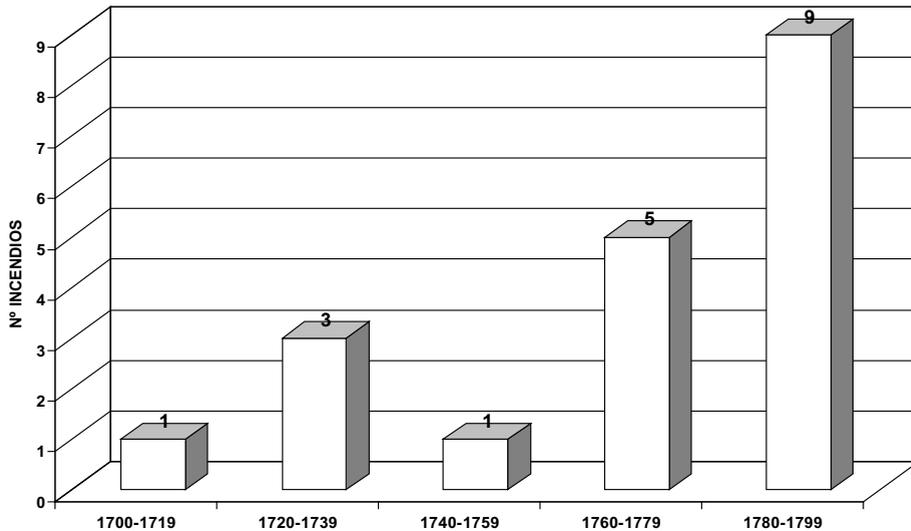
¹⁷ AMB. AG. RO del 23 de noviembre de 1705, folio 250r.

¹⁸ AMB. AG. RO del 17 de febrero de 1721, folio 61r.

¹⁹ AMB. AG. RO del 2 de diciembre de 1730, folio 298v.

²⁰ AMB. Policía Urbana (PU). Bernardo Alonso de Illera. Histórica. Legajo 22-686 (17 de abril de 1768), sin foliar.

GRÁFICO I. INCENDIOS EN BURGOS (1700-1799)



Fuente documental: AMB. AG, AA y JPA. Múltiples años (1700-1799).

En Burgos no se pecó de vanguardistas ni de innovadores *ex novo*. Una surtida muestra de ejemplos demuestra que anteriormente otros territorios y otras localidades ya habían introducido, en su combate contra el fuego de los incendios, el usufructo de bombas manuales para combatir las llamas. Sin entrar en precedentes excesivamente remotos²¹, enfatizar que, en 1518, el alemán Anthony Blatner construye, en Augsburgo, el primer carro de bomberos –durante la Edad Media la extinción de los incendios había sido siempre un auténtico caos y cada vecino tenía que organizarse por su cuenta o esperar a que el señor feudal de turno tomara las riendas– (Historia de los bomberos, 2020).

En España, en 1497, en Valladolid una treintera de moriscos, los llamados «moros llamados a matar el fuego», armados de diferentes herramientas, se dedicaban a sofocar los fuegos urbanos. «En 1515, Juana I de Castilla emitió una Cédula Real por la que se estableció lo que podríamos denominar el primer cuerpo de bomberos oficial» (Bravo, 2019). En tiempos de Felipe II lo habitual era disponer de «un

²¹ Probablemente, fuera Ctesibius de Alejandría es inventor de la bomba contra incendios, a mediados del siglo II a. C. Véase «La evolución de los carros de bomberos en EE. UU.», (2020). Es creíble que el primer servicio de bomberos organizado se dio en la antigua Roma. En el año 22 a. C., Cesar Augusto organizó el primer equipo de bomberos de la historia, formado por esclavos que se llamaban «vigiles», si bien, «En realidad, el primer servicio de bomberos lo organizó Craso cuando aún formaba parte del triunvirato con Cesar y Pompeyo, unos años antes». Véase «Historia de los bomberos» (2020).

azadón, un hacha y una palanca de hierro». En Valladolid, en concreto, se habían dotado de «herradas de cuero, jeringas (bombas de mano), escaleras y algunos otros “aparejos”». Una Real Cédula de Felipe II de 1561 establecía que hubiese personas que velasen de noche el cuidado del material, lo que supone ya un bien organizado servicio de incendios. En Oviedo, el Concejo tomaba, en 1571, el acuerdo de enviar a Bilbao un encargado de adquirir «jeringas gruesas y buenas, para que con ellas haya preparo para algún inzendio o peligro de fuego». Sin duda, la villa vizcaína era especialista en esos artefactos —como vamos a comprobar en las próximas páginas— (Lampérez y Romea, 2012).

En el siglo XVI se detecta una prodigiosa proposición de inventos²² que persiste, también, en el Seiscientos²³. Hitos esenciales en este proceso fueron 1655, 1668 y 1773. En 1655, en Nuremberg, se construye la primera máquina (una bomba de mano) para la lucha contra incendios (Anero Cárcamo, 2007, p. 7). El Ayuntamiento de Ámsterdam encargó a Jan van der Heyden la invención de una bomba contra incendios. En 1672, inventó, en efecto, la primera manguera flexible de cuero, con una longitud de hasta 15 metros, y conexiones de latón. Heyden había logrado notoriedad con el diseño, en 1633, de una «manguera» aplicada a la extinción de incendios, que fue mejorando progresivamente. Publicó en 1690 un libro especializado, ilustrado con imágenes de la extinción de fuegos²⁴. En 1721-1725, el londinense Richard Newsham patenta la primera bomba contra incendios accionada por dos hombres, uno a cada lado, subiendo y bajando una palanca. Podía elevar doce litros por segundo de agua a 40 metros de altura (Historia de los bomberos, 2020). Previamente, en París, en 1699, se disponía de 17 aparatos para combatir los incendios y en 1712 la capital francesa contaba ya con 30 bombas, distribuidas en distintos lugares de la ciudad. En Filadelfia, en 1719, apareció el primer vehículo de bomberos

²² «La primera descripción de la historia moderna en máquinas contra incendios se encuentra en una ilustración del libro de Rudolphus Agricola *De Re Metalica*, publicado en 1556, que presenta, tanto en dibujo como en el taller de un metalúrgico, las distintas piezas de un aparato para combatir el fuego. Cyprian Named Lucarsolase fue el autor de un libro, editado en Londres en 1590, en que se incluía una especie de “jeringa” sobre ruedas, dotada de cilindro y pistón para imprimir presión». *Rojo 21* (2015).

²³ Véanse el libro de maquinaria de Heinrich Zeising, en 1612, con la exposición de una bomba de dos cilindros accionada a mano, el libro *Forcile Moviments*, publicado en 1615, del hugonote francés Caus, el jesuita alemán Gaspar Schott, residente en Konishofen, autor de dos libros de aparatos y máquinas para la extinción de incendios o la monumental bomba «nuremberga» de Hans Hautsch, en 1655; esta máquina consistía en un recipiente circular instalado sobre correderas y un pistón en el centro. Tres hombres accionaban la bomba, además de los que abastecían de agua a la máquina y el que lanzaba agua al fuego, a través del «pistero». El agua salía a presión por la fuerza ejercida en las palancas del pistón, fijas a una pieza horizontal —. *Rojo 21* (2015).

²⁴ Véase *Rojo 21* (2015) e Historia de los bomberos, *CurioSfera* (2020).

con bomba manual (Bomberos en el siglo XVIII, 2019). En Estados Unidos, en 1743, Thomas Lote construyó el primer vehículo destinado al uso de los bomberos con la particularidad de que ya no era tirado por hombres sino por caballos (La evolución de los carros de bomberos en EE. UU., 2020).

Benjamin Franklin, en 1733, tras un viaje a Boston, su ciudad natal, comprobó que sus habitantes estaban mucho mejor preparados para luchar contra los incendios que los residentes en su ciudad de adopción, Filadelfia. Alarmado, inició campañas de prensa y de concienciación sobre la necesidad desesperada que tenían las ciudades de mejorar las técnicas de lucha contra los incendios. El 7 de diciembre de 1736, bajo su influjo, se conformó la Unión de Bomberos. Su equipamiento incluía «cubos de cuero, con las bolsas de fuerte y cestas (para el embalaje y el transporte de mercancías), que iban a ser llevados a cada incendio» (Riquelme González, 2011).

En la España del siglo XVIII, en el Bilbao de 1708 y 1709 se efectúan escrituras de obligación con maestros ensambladores, carpinteros, albañiles y canteros que se comprometían «a acudir a todos los incendios que acaeciesen en la Villa». En 1726 se registra la compra de una nueva bomba de incendios (Guiard Larrauri, 1905). En Santiago de Compostela, en 1784, se pidió, como era preceptivo, al Consejo de Castilla permiso para pagar, de los fondos de Propios y Arbitrios, dos bombas para sofocar los frecuentes incendios (Cebreiros Álvarez, 1997, p. 572). En Soria, a principios de la última década, sobre 1791, la Sociedad Económica de Amigos del País adquiere para la ciudad dos bombas de incendios, valorado el desembolso en 9992 reales (Sanz Yagüe, 2012, pp. 299-301; Rupérez Almajano, 1987, pp. 150-179). En Valladolid, «la primera bomba para combatir los incendios llegó en el siglo XVIII» (Guadilla, 2020). En Madrid, en 1773, se disponía de media docena de bombas, si bien eran consideradas poco prácticas²⁵.

En Burgos, en suma, el incendio de la calle La Puebla acució a los responsables del Concejo «con la mira de cortar con más facilidad los Yncendios que ocurran en los Edificios desta Ciudad (...) [se efectuara] la Compra de una Bomba, teniendo presente las proporciones que hay en ella, por las Esguebas que Contiene en su Ynterior, de surtirla con habundancia de Agua»²⁶. En febrero de 1769, las Actas de Gobierno recogen la Carta Orden, del 11 de mayo de 1768, expedida por el Supremo Consejo de Castilla «para la compra de una Bomba que corte los yncendios que Ocurran y todos los peltrechos de Picar, Palas y otros, necesarios para el mismo fin (...) sin exceder de los trece mill r^s». Era imprescindible, una vez adquiridos, colocar

²⁵ Vidal Rivas, 2012, pp. 118, 326 y 342-343. En diciembre de 1767 fue contratado por el Ayuntamiento un maquinista hidráulico y constructor de bombas, Juan Jorge Granbner, a quien se concedió, por primera vez, el cargo de “maestro bombero” en Madrid. Véase Cuerpo de bomberos. Maestros Bomberos 1767, 2020 y Granbner, 1773.

²⁶ AMB. AG. RO del 21 de abril de 1768, folio 140r.

«estos ynstrumentos en parte segura, cuidándose de su conservaz^{on}, para que pueda servir en los Casos ocurrentes»²⁷. Se tenía urgencia en la intención de «precaber las Ruinas y estragos que Causan los incendios que, con frecuencia, se experimentan en ella» y que

se remedien los daños que se orijnan de ellos, sin dar lugar a que los Albañiles hagan higual o mayor sacrificio que el mismo fuego, porque con título de Socorrer semejante aflicion cortan y hienden a su Satisfaccion, como les parece y acomoda, y muchas veces sin necesidad de tanto rompimiento²⁸.

En el Concejo se tenía noticia de que en la Villa de Bilbao «había una Bomba destinada para estos funestos lances». Era preciso averiguar «si habría Maestro en ella que la supiera construir y a quanto ascendería su Costo». La respuesta llegó con rapidez: «el costo de la expresada Bomba son nueve mil Rs Vn, incluso materiales y manufactura». Los dirigentes del Ayuntamiento señalaron que «no parece excesiba su estimacion, maiormente siendo una Alaja tan util como necesaria»²⁹.

Los responsables municipales entendían que

no sería extraño q^e contribuieren todos gustosos con algún voluntario Donatibo, de suerte que por este medio fuese más Suabe, y de menos Costa a V. J., su Conducción, pero sin necesidad de tocar las Puertas del Pobre oficial, se podía facilitar con los Dueños de las Casas que ofrezcan alguna Ayuda de Costa a proporción de sus fuerzas³⁰.

Con un pragmatismo cínico, el Concejo planteaba que la Bomba tenía como principal cometido, y «para que el Común disfrute de Ynstrumento tan util, y si necesita alguna para su perpetuidad pues desde luego se verifica incendio», la extinción de los fuegos urbanos, pero también se podía utilizar «para regar Plazas, Calles y Paseos»³¹.

²⁷ AMB. AG. RO del 13 de febrero de 1769, folios 46v-47r. La Carta Orden fue rubricada por Manuel Becerra, Contador General de Propios y Arbitrios del Reino, en Madrid, el 26 de enero de 1769.

²⁸ AMB. AG. RO del 18 de julio de 1772, folios 251r-251v.

²⁹ AMB. AG. RO del 18 de julio de 1772, folio 251v.

³⁰ *“dándose principio por el Cabildo maior desta Santa Yglesia, sus racioneros, Cabildos y Comunidades Eclesiásticas y regulares de ambos sexos, Maiorazgos y demás Personas particulares que tengan Casas propias en esta Ciudad, siguiéndose después por los demás Vecinos de alguna Sustancia, pues no presume q^e hombre alguno de razón se oponga ni resista a contribuir en el modo posible”*. AMB. AG. RO del 18 de julio de 1772, folio 251r.

³¹ AMB. Actas de Abastos (AA). RO del 18 de julio de 1772, folio 252r. De hecho, el encargado de la bomba será, simultáneamente, maestro de obras, alarife, fontanero y “bombero”, como se planteará en breve.

Concedidos los permisos para la compra de la Bomba, se activó el proceso de llevar a cabo «su ejecucion y Conduccion a esta Capital [desde Bilbao] con todos los Peltrechos necesarios, haciendo para ello los Combenios que contemple más beneficiosos al público». Se preveía que se tomara una «completa Ynstruccion, del modo que se debe manejar esta Máquina así para apagar los incendios como para el Regar la Plaza y demás sitios q^e se ofrezcan»³². El desembolso total ascendió a 9000 reales de vellón, con la peculiaridad de que se le había añadido «una Manga de Olona con pintura roja, de quince a diez y seis pies de largo [4,2 a 4,48 metros] de largo, poco más o menos, y su aspa correspondiente para q^e por ella reciba el Agua, sin impedir a los operantes q^e le sirba de Gov^{no}». Además, se indica que se había sabido «por uno de los que la han manejado y Armado» era necesario «para refrescarla a tiempos porque no se reseque, tubo por conbeniente añadirla el Cañón como seis Baras [4,98 metros] más en lo largo». La bomba debía ser mantenida por esmero porque existía un «defecto», a saber, «el tener la Costura de la Baqueta algo largas las Puntadas, perdiendo por ellas mucha fuerza el Biento». Se advertía que se previniera que «el Artífice diese más menudas las Puntadas»³³. De hecho, días después se planteaban, de urgencia, otras problemáticas sobre su traslado y conservación³⁴.

Los responsables municipales enfatizaban que

no hay Mro que cosa las Mangas de la Bomba de modo que no traspire el Ayre, pues por los Poros de él Corre, traspira y que será por tanta Junta y costura como necesita en tantas piezas a no hacerlas de Metal, no ha nacido ni nacerá quien lo ebite, pero de q^e se coserán bien puede em descuidar”. Además, “En quanto al Cajón forrado en oja de Lata para custodia de dhas Mangas es superfluo y nocibo q^e por haverlas yo encontrado en él las de esta noble villa estaban todas podridas y rotas en los codos y dobles q^e hacían dentro de él, por lo q^e fue preciso hacerlas nuevas, y después acá no se usa dho Cajón sino en estante tirado alrededor de un quarto, con su Caida correspondiente para q^e destilen el Agua después q^e Operan se sequen y Oreen en el mismo sitio, se limpian, enseban y gobiernan, pues están a la vista y no en el Cajón, que nadie se acuerda de ellas. El Cajón de madera q^e se hará para su conduccion serbirá para transportarlas, añadiéndole en esa dos Palos como una Argarilla³⁵.

La bomba llegó desde Bilbao. Salvador de Baquijano cobró los 9000 reales, con la salvedad de que, en realidad, la bomba «para extinguir el fuego» había sido, en principio, adquirida para la ciudad de Santander, aunque, finalmente, acabó en Burgos. Se indica que «No binieron Separadamente más Peltrechos ni Piezas q^e las

³² AMB. AA. RO del 23 de julio de 1772, folio 254v.

³³ AMB. AA. RO del 13 de agosto de 1772, folios 272v-273v.

³⁴ AMB. AA. RO del 27 de agosto de 1772, folios 285r-286r.

³⁵ AMB. AA. RO del 27 de agosto de 1772, folio 285r-286r.

q^e forman dicha Bomba, la que se maneja en su Carrete (...) [y] Todo el Cañón de la Bomba está en tres piezas con sus Tornillos o rocas para el enlace y tan ancho quasi al principio como al medio y fin de cabida o hueco, con el grandor de un Huebo de buen Tamaño»³⁶.

En diciembre de 1772, Salvador de Baquijano participaba al Concejo de Burgos que la bomba estaba casi totalmente operativa, aunque, dado que le había dado una última mano de pintura, «necesita algunos días pa Secarse». «Las mangas también están Cosidas, y sólo en el inter se Saca me dibertiré en poner los Tornillos». A principios de enero de 1773, Burgos podría transportarla, para lo que se necesitaba «Un Carromato de dos mulas, por su mucho bolumen, así de la Bomba como del Cajón de las mangas» –su peso era significativo, que «será como Siete a ocho Quintales de a quatro @»³⁷–.

A partir de ese momento, las problemáticas sobre cómo mantener y custodiar la bomba para que fuera lo más útil posible se amontonan. Por una parte, la «*Conserbacion*» del pertrecho pasaba, necesariamente, por disponer de un espacio en el que ubicarlo. Rafael Rodríguez, su primer mantenedor, indicó que «*estaba Colocada en la Cochera qe llebaba a renta el Señor Deán como sitio más a propósito para ello*»³⁸. Mecanismo de seguridad esencial era el quién iba a disponer de «*las llaves (...) para la referida Cochera*»³⁹. Unos días después, se define que

las llaves de la oficina en que se halla la Bomba se distribuian de este modo: Una al Señor Yntendente Correjidor; otra al Señor Alcalde maior; dos a los Caballeros obreros maiores; una al Señor Diputado del común más antiguo; dos a los Señores Prores maiores Personeros y otra al Ess^{no} de Ayuntamiento, para que en los casos que ocurran de incendios con promptitud se acuda a sacar esta Machina⁴⁰.

En lo sucesivo la problemática esencial de cuidar de la bomba conocerá una «montaña rusa» de gastos –Gráfico II– en la que lo habitual era que de los Propios se pagara «el trabajo que ha tenido hasta el presente el cuidado de la Bomba»⁴¹, aunque hubo años en que los desembolsos fueron bastante crecidos. A ello hay que añadir la «fatiga que tubo para apagar» los distintos incendios, razón por la que se

³⁶ AMB. AA. RO del 13 de agosto de 1772, folio 273rv.

³⁷ AMB. AA. RO del 25 de diciembre de 1772, folio 395r.

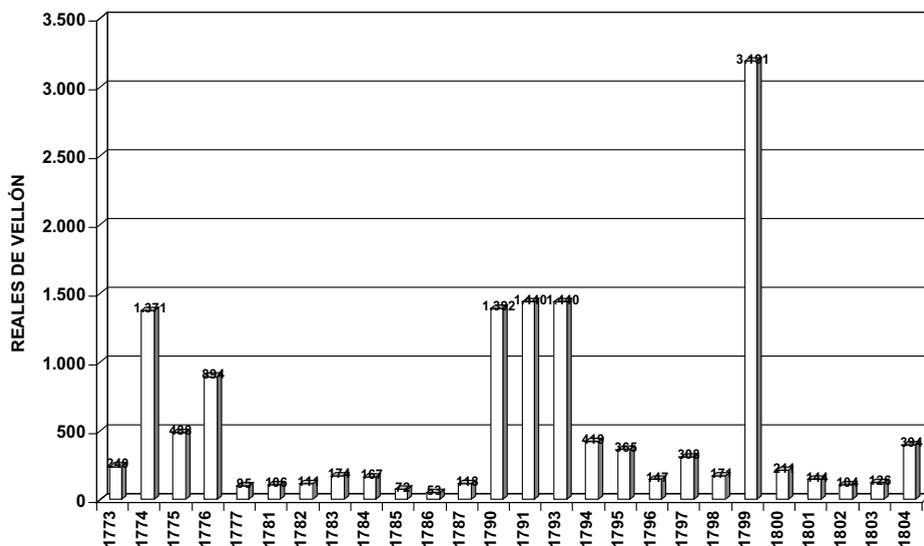
³⁸ AMB. AA. RO del 25 de febrero de 1773, folio 50v. La cochera se ubicaba en el Mercado Mayor.

³⁹ AMB. AA. RO del 25 de febrero de 1773, folio 50v.

⁴⁰ AMB. AA. RO del 6 de mayo de 1773, folio 98v. Véase Sanz Yagüe, A. I., 2018.

⁴¹ Véase, por ejemplo, de entre todos los posibles, AMB. Actas de la Junta de Propios y Arbitrios (JPA). RO del 4 de septiembre de 1773, folio 104r.

GRÁFICO II. GASTOS EN MANTENIMIENTO DE LA BOMBA



Fuente documental: AMB. AG, AA y JPA. Múltiples años (1700-1799).

demandaba una «gratificación» especial⁴². Su cometido principal, además de acudir a la extinción de los incendios en los momentos excepcionales, era, en lo habitual, «abilitar la Bomba y la Untura de sus Mangas»⁴³.

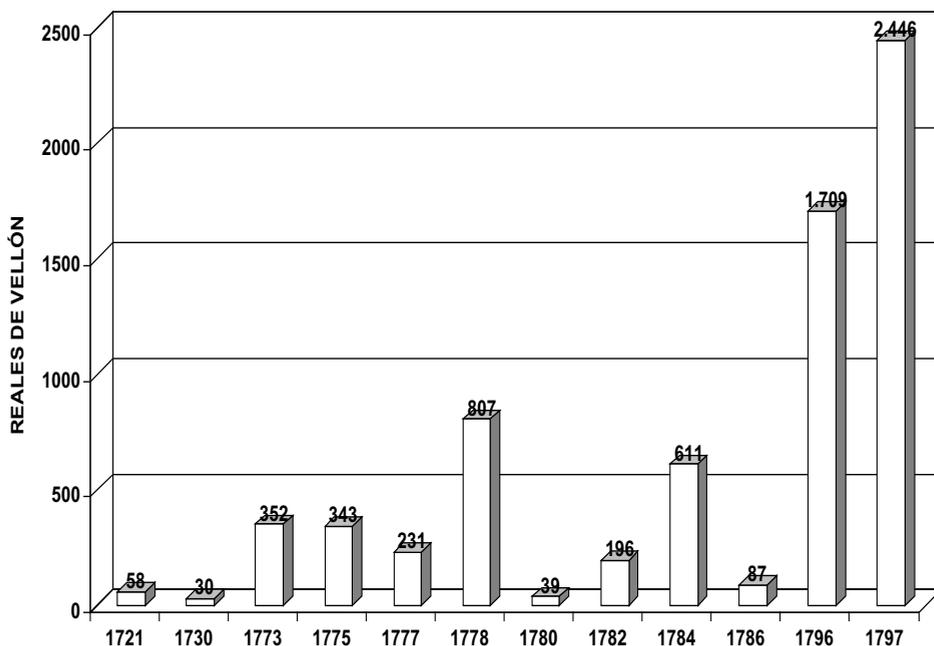
No hemos de olvidar, en todo caso, que, como se observa en el Gráfico III, se produjo, en el Burgos de la segunda mitad del Setecientos, un fenómeno aparentemente contradictorio y sardónico. El Ayuntamiento habría de resignarse a pagar no solo el mantenimiento y conservación de la bomba para apagar los incendios sino, también, las actuaciones para la extinción de las llamas en dichos episodios, al margen de la bomba –como se irá desvelando en las próximas páginas–. Resulta paradójico, e irónico, además de sorprendente en la práctica, que la compra de una bomba para apagar incendios denotara un antes y un después en el número de ocurrencias y, sobre todo, de los montantes a pagar en tales acontecimientos.

Se denota una contradictoria relación entre el número de incendios habidos en la ciudad de Burgos –Gráfico I–, el gasto municipal en el mantenimiento de la bomba – Gráfico II– y los desembolsos efectuados por el erario público en el tratamiento de los dichos incendios –Gráfico III–. Aunque los ritmos zigzaguantes de unos y otros no fueron puntualmente determinantes, en la práctica nos topamos con un devenir creciente en los tres aspectos. Si como se ha dicho en páginas anteriores hasta 1768 –incendio de casa de la calle La Puebla– las ocurrencias fueron escasas

⁴² AMB. JPA. RO del 4 de septiembre de 1773, folio 104r.

⁴³ AMB. AA. RO del 4 de julio de 1776, folio 106v.

GRÁFICO III. GASTOS EN EXTINCIÓN DE INCENDIOS



Fuente documental: AMB. AG, AA y JPA. Múltiples años (1700-1799).

y con facturas de reducidas proporciones⁴⁴, desde la adquisición de la bomba, fabricada en Bilbao, los incendios van a más no solo en número sino también en su coste para los Propios, aunque se aprecian momentos especialmente gravosos. En la calle La Calera (1773), 352 reales⁴⁵, en Pozo Seco (1775), 343 ½ reales⁴⁶, en San Esteban (1777), 231 ½ reales⁴⁷ y, en especial, el ocurrido en el Colegio de Carmelitas (1778), 807 reales⁴⁸. Después, los incendios fueron, de nuevo, baratos, pero en crecimiento

⁴⁴ El incendio en la cárcel (1721) supuso 58 reales –AMB. AG. RO del 17 de febrero de 1721, folio 61r –y el incendio en una casa del Mercado Mayor (1730) únicamente 30 reales– AMB. AG. RO del 2 de diciembre de 1730, folio 298v–.

⁴⁵ AMB. JPA. RO del 4 de septiembre de 1773, folios 108v-109r, AA. RO del 23 de septiembre de 1773, folios 206v-207r, JPA. RO del 24 de septiembre de 1773, folios 108v-109r y JPA. RO del 14 de octubre de 1773, folios 126v-127v.

⁴⁶ AMB. AA. RO del 10 de marzo de 1775, folios 60r-61r.

⁴⁷ AMB. AA. RO del 4 de diciembre de 1777, folios 240v-241v.

⁴⁸ AMB. AA. RO del 5 de febrero de 1778, folios 30v-31r y JPA. RO del 12 de febrero de 1778, folio 43rv.

sostenido. Véanse, en 1780, el de calle San Cosme, 39 ½ reales⁴⁹, el de la calle San Juan (1782), 196 ½ reales⁵⁰, los 611 ½ reales de tres casas en Santa Águeda (1784)⁵¹ y los 87 ½ reales del cuartel de Artillería (1786)⁵². Tales desembolsos fueron bagatelas si los contrastamos con el acaecido en las casas de los Alcaldes Mayores, en la Plaza Mayor (1796)⁵³ y la enorme destrucción y los considerables gastos del incendio en las casillas del Mercado Mayor (1797), 2446 reales⁵⁴. Tales facturas se añadían a las derivadas del mantenimiento de la bomba y sus pertrechos –especialmente gravosas en 1790-1793 y 1799–.

Empero, a pesar de todos los problemas asociados a la bomba y a los incendios, el que fuera Corregidor e Intendente de Burgos (1765-1776), Miguel Bañuelos, a la sazón intendente de los Ejércitos en el Reino de Galicia en 1785, solicitó del Concejo de Burgos –no olvidemos que bajo se mandato en la capital castellana se adquirió la bomba para cortar «los frecuentes incendios de que estaba aflixida esa honrada Poblacion y tenían en continuo desasosiego al Gobierno»⁵⁵– que se le remitiera

un planito de dha bomba con sus mangas, El carro embetunado que ahí se le añadió por discreta prevención para surtirla incesantemente de agua y explicación de los cubos de Cuero, escaleras, maromas y demás Utensilios de que se la probeyeron para usarla oportunam^{te}, como así mismo del Maestro que la hizo y el coste que tubo el todo⁵⁶.

3. ORIGEN DEL «BONBERO» Y SUS COMETIDOS EN EL SIGLO XVIII BURGALÉS

A lo largo del último tercio del Setecientos, desde la adquisición y llegada a Burgos de la bomba para la extinción de incendios, cuatro individuos fueron los encargados de su mantenimiento. La primera vez que aparece, de forma explícita,

⁴⁹ AMB. AA. RO del 9 de marzo de 1780, folios 44v-45r.

⁵⁰ AMB. JPA. RO del 12 de enero de 1782, folio 14r.

⁵¹ AMB. AA. RO del 23 de diciembre de 1784, folio 225rv y JPA. RO del 29 de diciembre de 1784, folios 108v-109r.

⁵² AMB. AA. RO del 26 de octubre de 1786, folio 193v.

⁵³ AMB. JPA. RO del 15 de febrero de 1796, folio 2v.

⁵⁴ AMB. JPA. RO del 27 de junio de 1797, 18v y AA. RO del 13 de julio de 1797, folios 185v-186r.

⁵⁵ AMB. AA. RO del 15 de septiembre de 1785, folio 198r. El incendio de la calle La Puebla de abril de 1768 acompañó a Bañuelos durante el resto de su existencia.

⁵⁶ AMB. AA. RO del 15 de septiembre de 1785, folios 197v-199r. La carta de Bañuelos en La Coruña el 7 de septiembre de 1785.

la denominación «Bonbero» (sic) fue el 28 de febrero de 1799⁵⁷. Al fallecer cada uno de ellos, el Ayuntamiento se veía obligado a contratar a otro operario, con las problemáticas que surgían de la competencia entre vecinos por dichos quehaceres. La tendencia fue acumular en una misma persona los empleos de alarife, fontanero y cuidador de la bomba, circunstancia no exenta de conflictos y litigios.

Rafael Rodríguez fue «Director de la Bomba»⁵⁸ entre 1773 y 1781⁵⁹. Durante ese período, tras el desembolso de los 9000 reales iniciales, se fueron acumulando quehaceres de mantenimiento y mejoras urgentes, derivadas del descubrimiento de disfunciones de la bomba en lo momentos más álgidos⁶⁰. En octubre de 1773 se acometió «hacer las nuevas Ruedas (...) para conseguir con más facilidad el manejo de la Bomba», con un gasto de 240 reales –Gráfico II–⁶¹. En 1774, fueron 435 reales⁶² y, después, otros 936 reales⁶³ –en total, 1371 reales–. En 1775, un memorial de Rafael Rodríguez urgía al Ayuntamiento a mejorar el servicio con mayor eficacia. Se solicitaba «Un premio de quatro, tres u dos reales Vellón según y conforme lleguen las Personas para conducirla [se refiere a la bomba], medio que nos muestran las Provincias más bien policiadas de la Europa, con el que han conseguido la mayor satisfacción». Se demandaba que los alcaldes de barrio de las colaciones de San Juan y San Lesmes, «en cuio distrito se conserba esta preciosa [e] importante Máquina, sean los primeros que asistan a auxiliar al Director de ella» y entregan a las personas implicadas en sofocar los incendios <los Baldes, Cubetos, Palas y Azadones y

⁵⁷ AMB. AA. RO del 28 de febrero de 1799, folio 50v. «Llamam^{to} sobre si se han de proveher juntos o separados los encargos de Alarife, Fontanero o Bonbero».

⁵⁸ AMB. AA. RO del 7 de febrero de 1775, folio 10rv.

⁵⁹ El 5 de octubre de 1781 se informa a los responsables del Concejo de la defunción de la «persona que cuidaba de la Bomba que sirbe para los incendios que acaezen en esta Ciudad y haber quedado bancante dho empleo». AMB. AG. RO del 5 de octubre de 1781, folio 219v. Por el cuidado de la bomba, Rafael Rodríguez disfrutó de un salario diario de 1 real. Véase, por ejemplo, AMB. JPA. RO del 29 de octubre de 1774, folio 161v.

⁶⁰ Las autoridades municipales eran conscientes de que era imprescindible «que la Ciudad tenga un repuesto de instrumentos de gastador, Cuerdas, Escaleras y otros útiles que auxilien a la Bomba para cortar y apagar los fuegos». En concreto, se precisaba «aumentar los Cubos de Cuero, Calculando su importe (...) pues sin estos agregados será la Bomba de menos aprovechamiento». AMB. AA. RO del 2 de septiembre de 1773, 190v. Situaciones similares se vivían en otras ciudades. Así, por ejemplo, en Chartres, donde «les pompiers de la ville et leur matériel (“pompes, sceaux, échelles, pelles, piques et pioches») se movilizaban en los incendios, además de que «sont vite assistés de plusiers dizaines d’habitants». Garnot, 1989, pp. 206-207.

⁶¹ La «Quenta deel Costo de quatro ruedas» supuso un desembolso de 240 reales. AMB. AA. RO del 25 de octubre de 1773, folio 264v.

⁶² AMB. JPA. RO del 18 de febrero de 1774, folio 35r. Se compraron hachas y picos y se reconocieron las mangas de la bomba.

⁶³ AMB. JPA. RO del 29 de octubre de 1774, folios 159v-160r. Se adquirieron maromas en Nájera, hachas, picos, cubos,...

demás útiles», procurando después «recoger quantos Pertrechos ban mencionados y entregárselos al Director de la Bomba», quien los conducirá «a su sitio sin la menor abería». Rodríguez exigía, también, mayor cantidad de cántaros, repartidos por todas las collaciones, «quatro Faroles de Talco de mano y ocho con sus Baras para fijarlos en el distrito y Calle donde acaezca el Yncendio y las Belas correspondientes para ellos», «dos Bocinas, que una ha de serbir para el Director de la Bomba» y una escalera de proporcionada altura⁶⁴. Todo ello supuso un gasto de 488 reales⁶⁵.

En 1776, el mantenimiento de la bomba obligó a gastar 894 ½ reales⁶⁶. Posteriormente, fueron más leves⁶⁷. En septiembre de 1780, se precisó que «un Mro de su satisfaccion repare la ruina que tubiere el Almacen en que se custodian la Bomba y sus peltrechos»⁶⁸ y en 1781 mantecas y grasa «para untar la Bomba» y sacarla a remojar múltiples veces (1779-1780) 106 reales y 24 maravedís⁶⁹—Gráfico II—.

Fallecido Rafael Rodríguez, su hijo Tomás se ocupó en el «cuidado y conserbacion de la Bomba» en 1781-1786. Los ediles acordaron que se le hiciera saber «a el que cuida de la bomba y sus Peltrechos cumpla con las obligaciones que tiene contraidas para su conservacion sin faltar en cosa alguna, con apercibimiento de que en su defecto será pribado de este encargo»⁷⁰. Tomás Rodríguez gastó, en 1783, 111 reales en el cuidado del artefacto —refresco, velas, faroles y tornillos—⁷¹ y en 1783 174 reales⁷². En el Concejo se detectan serias dudas sobre la profesionalidad del susodicho Tomás. De hecho, se trajo a colación la «Receta del Maestro constructor de la Bomba para su conserbacion» como llamada de atención al cuidador «a fin de que execute la untura o compuesto que refiere para la conserbacion de

⁶⁴ La escalera serviría «para subir por ella el Director de la Bomba, pues se be muchas veces que ni por la Casa incendiada o por las contiguas a ella, o por ser Casa sola la desgraciada, se puede manejar el Cañón de la Bomba, y deste modo, o por las Ventanas o haciendo algún ahujero en los Tabiques exteriores se logra el fin de apagar el incendio». AMB. AA. RO del 7 de febrero de 1775, folios 10r-12v.

⁶⁵ AMB. AA. RO del 16 de marzo de 1775, folios 66v-67r,

⁶⁶ En cuatro partidas de 105 reales, 132 reales, 216 reales y 300 reales en febrero —AMB. AA. RO del 29 de febrero de 1776, folios 41v-43— y 141 ½ reales en julio —AMB. AA. RO del 4 de julio de 1776, folio 106v—.

⁶⁷ 36 reales en febrero de 1777 —AMB. AA. RO del 3 de febrero de 1777, folio 39r— y 59 reales en diciembre —AMB. AA. RO del 18 de diciembre de 1777, folio 250r—.

⁶⁸ AMB. AA. RO del 15 de septiembre de 1780, folio 239v.

⁶⁹ AMB. AA. RO del 12 de febrero de 1781, folios 44v-45r.

⁷⁰ Como se comprobará posteriormente, existían serias dudas sobre la fiabilidad de los quehaceres de los nuevos directores de la bomba. AMB. AG. RO del 10 de junio de 1782, folio 167v.

⁷¹ AMB. AA. RO del 9 de enero de 1783, 3v.

⁷² «gasto causado en su conserbacion y limpieza». AMB. AA. RO del 15 de enero de 1784, folio 18r.

las Mangas»⁷³. Los «gastos causados en la preparacion de poner sensible la Bomba y todos sus utiles correspondientes y nezesarios» en 1764 ascendieron a 167 ½ reales⁷⁴.

Con el óbito del alarife Julián de Arbaiza⁷⁵ se planteó en el Concejo la unificación en una solo persona de los salarios y quehaceres de alarife, fontanero y cuidador de la bomba –2140 reales–⁷⁶. Era habitual en semejantes procesos la posibilidad de que hubiese como «Pretendte algun Maestro o Maestros idoneos para serlo [y] que se encargase del ministerio de fontanero y cuidado de la Bomba»⁷⁷. Se presentaron ante el Concejo memoriales de Francisco Céspedes⁷⁸, quien se hizo con tales menesteres (1786-1798)⁷⁹. No obstante, existió una disociación funcional, dado que Tomás Ángel Rodríguez, vecino también de Burgos, se ocupaba de «sacar a refrescar la Bomba», que en 1786 ascendió a 53 reales⁸⁰ –Gráfico II–. Las insinuaciones de los responsables municipales para que se tomaran, por parte de Francisco Céspedes, «quantos medios y disposiciones combengan a tenerla corriente para qualquiera acontecimiento», delate una cierta disintonía entre el *obligado* de la bomba y la persona que, cotidianamente, se habría de encargarse de su cuidado –si Céspedes se ausentaba de la ciudad o sufría algún accidente «quede Suxeto que con conocimiento y utilidad la pueda usar»⁸¹–. En 1788, los gastos de mantenimien-

⁷³ Baquijano, el bilbaíno constructor de la bomba, había remitido al Ayuntamiento una «Receta con su dosis de cada cosa para untar las mangas de la Bomba. Manteca de puerco sin sal doze libras. Las ezes de Grasa seis libras. Alquitrán fino tres libras. Todos mixtos, se derretirán a fuego manso a que se incorporen bien, y como dho es se usará estos condimentos, sea en mayor cantidad o menor, se proporcionaran cada cosa». AMB. AA. RO del 6 de febrero de 1784, folio 38v.

⁷⁴ AMB. JPA. RO del 19 de marzo de 1785, folios 43v-44r. En 1785 se gastaron 72 reales –AMB. JPA. RO del 14 de enero de 1786, folio 11r– y en 1786 53 ½ reales –AMB. AA. RO del 7 de diciembre de 1786, folio 211v–.

⁷⁵ Iglesias Rouco, 1978, pp. 134. Arbaiza era maestro de obras y alarife de la ciudad y maestro de obras del Cabildo de la Catedral. Vivía en la bajada a Barrantes, donde su cónyuge gestionaba una posada para estudiantes. Véase también pp. 117, en lo tocante a la bomba de incendios.

⁷⁶ AMB. AG. RO del 17 de julio de 1786, folio 136rv.

⁷⁷ AMB. AG. RO del 14 de agosto de 1786, folios 148v-149r.

⁷⁸ AMB. AG. RO del 4 de septiembre de 1786, folio 163rv y AG. RO del 11 de septiembre de 1786, folios 182v-184r.

⁷⁹ AMB. AG. RO del 11 de septiembre de 1786, folios 182v-184r y AG. RO 5 de octubre de 1786, folio 204rv. Francisco Céspedes percibiría 112 ½ reales «por tener corrientes las Fuentes de la Ciudad» y por el empleo de alarife y fontanero 1500 reales/año, a lo que se añadía el real/día por «el cuidado de la Bomba».

⁸⁰ AMB. AA. RO del 7 de diciembre de 1786, folio 211v.

⁸¹ AMB. AA. RO del 13 de septiembre de 1787, folio 196v.

to de la bomba supusieron 118 reales⁸². Fuera por negligencias en su cuidado o por la obvia obsolescencia de los materiales, en 1790-1793 las inversiones municipales en la bomba se dispararon, y mucho. En 1790, «*los costos causados para reponer los utiles de la Bomba, ochocientos cañones comprados para las Fuentes*» importaron 1382 ½ reales⁸³, en 1793 1440 ½ reales⁸⁴ –Gráfico II–. Francisco Céspedes, en 1792, expuso ante los componentes del Consejo, en un *memorial*,

como algunos Cañones de suela se hallan deteriorados, y p^a que en caso de que alguno de ellos falte en algunas de las operaciones, benía bien que se tubiesen otros de repuesto, pues de no haverlo, como están tan manidas las actuales, se podría quedar inservible⁸⁵.

Los siguientes años (1795-1797) los gastos en el mantenimiento de la bomba no fueron disparatados⁸⁶ pero se dispararon las alarmas. En marzo de 1795, al hilo del incendio que se desató en el convento de San Pablo

se havia experimentado con dolor que deviendo estar la Bomba corriente para atajarle no havia producido efecto alguno y tomado más incremento q^e el q^e podía esperarse, sin duda p^r poco cuidado y mala administraz^{on} del Alarife fran^{co} Céspedes, a quien está encargada y percive sueldo por ello⁸⁷.

Los ediles achacaban a Céspedes que se había roto «el expediente o conducto pral y un tornillo del embolo a impulso de algun golpe q^e recibió a el llevarla o en el mismo Sitio a el armarla, qual se experimentó por la tarde». Sin titubeos, acusaban al alarife y fontanero de culpable de negligencia, “pues luego q^e se puso dho tornillo se vió corriente y en disposición de hacer toda el agua q^e se quisiese”⁸⁸. Céspedes se consideraba inocente y afirmaba, «como se puede justificar por vastantes del Pueblo», «estuvo todo el Dia refrescandose la máquina y Cubos de suela y los Cántaros dos días». Si había fallado podría ser el resultado de averla tenido «sin uso desde

⁸² AMB. JPA. RO del 28 de marzo de 1788, folios 25v-26r.

⁸³ AMB. AA. RO del 11 de marzo de 1790, folios 65v-66r.

⁸⁴ AMB. AA. RO del 19 de enero de 1792, folio 38v y JPA. RO del 9 de febrero de 1793, folio 5v.

⁸⁵ AMB. AA. RO del 19 de enero de 1792, folio 38v.

⁸⁶ En 1795 ascendieron a 419 ½ reales –AMB. AA. RO del 6 de febrero de 1794 y AA. RO del 9 de abril de 1795, folio 127r–. En 1796, 147 reales –AMB. AA. RO del 12 de febrero de 1796, folios 47v-48r– y en 1797 308 reales –AMB. AA. RO del 16 de febrero de 1797, folio 49v–.

⁸⁷ AMB. AG. RO del 9 de marzo de 1795, folio 106rv.

⁸⁸ AMB. AG. RO del 9 de abril de 1795, folio 126v.

aquel tiempo hasta el de la Casualidad». Los «Quebrantos» de que le acusaban los regidores derivaban de que las piezas de la bomba

se pierden por mojarse tanto, pues su firmeza solo consiste en un Ylo de Cañamo y este con la Umedad se pudre, vien q^e yo estoi obligado a cumplir con los preceptos y la Sacaré quantas Veces se me mande, pero lo cierto es q^e el q^e la cuida en Bilbao me dixo q^e lo q^e convenía para su durazion era el untarla todos los meses y así lo ha hecho”. En resumen, no existía negligencia de su parte ni “intervino culpa ni aún descuido en el citado acontecimiento⁸⁹.

Después de que se trató y «conferenciandose largam^{te}», se acordó, por el mayor número de votos, que se quitaran los 365 reales del salario por cuidar la bomba y que «la falta de la Bomba en el incendio de San Pablo consistió en el rompimiento del emvolo y expediente, causado de un golpe a el llevarla». Era preciso reparar las averías y remojar los cañones y los cubos más a menudo⁹⁰. Se decidió igualmente escribir a Bilbao y pedir sugerencias y ayuda. La respuesta no se hizo esperar y se dijo lo siguiente:

el Gobierno de las Bombas y mangas se reduce así: en el Cuerpo de la máquina o en su interior sino hay descalabrada en alguna Balbula será necesario soltarla y registrarla o sino podrán estar los embolos o chupones resecaos y si están así, sacandolos dhos embolos por los Cañones, se umefecerán o ajustarán en los Cañones con cuidados suavizados con manteca sin sal, vien untados, colocándolos en su lugar con cuidado. Las mangas de suela si están resecaas, de no haver tenido cuidado de untarlas a menudo con manteca sin sal, estarán duras y de ningún servicio, y la costura estará podrida, y para estos es necesario soltar las dhas mangas con cuidado, suavizarlas y bolverlas a coser con cuidado, q^e quedarán como nuevas⁹¹.

La inactividad de la bomba era un grave problema para su persistencia. En octubre de 1796, los procuradores mayores propusieron que «con ocasión de haver asistido a la inutilizacion del trigo de mala calidad» se había llevado la bomba «para hechar agua en las Zanjas», circunstancias que les llevó a advertir que «sin duda por lo reseca de los cañones de vaqueta está por largo tiempo inútil». En efecto, habían comprobado que «si de tiempos en tiempos no se remoja, haciendo uso de ella, se verificará q^e en el mayor apuro no surtirá los prontos efectos q^e se desean de apagar los incendios q^e pueden ocurrir». En la práctica, era una denuncia de que Céspedes estaba obligado al «cuidado de dha Bomba (...) tenerla vien acondicionada, untados

⁸⁹ AMB. AA. RO del 23 de abril de 1795, folio 139ar.

⁹⁰ AMB. AA. RO del 23 de abril de 1795, folio 139v-140r.

⁹¹ AMB. AA. RO del 21 de mayo de 1795, folios 171v-172r.

los cañones» y sacada y usada «cada quince Días»⁹². Y no había excusas. Como se demuestra en el Gráfico III los incendios de 1796 y 1797 fueron auténticamente pavorosos y destructivos, en especial los acaecidos en la Plaza Mayor y el Mercado Mayor. A más inversiones en bomba más llamas en las propiedades urbanas del Ayuntamiento.

Los gastos causados «en el refresco y untura de la Bomba q^e sirve para los incendios» importaron, en 1798, 171 ½ reales⁹³. Empero, los regidores consideraron que «la Bomba se halla abandonada, mal administrada e inservible para qualq^a ocurrencia de fuego q^e se experimente, sin duda por desidia del Mro Alarife q^e está encargado de su cuidado y custodia»⁹⁴. La «dolorosa ocurrencia del fuego del combento de la Victoria»⁹⁵ impulsó, entre los ediles, la adopción del «arreglo de un método p^a las ocurrencias del fuego» y, a la postre, la propuesta de buscar un nuevo alarife, fontanero y «Cuidador de la Bomba». En la práctica, suponía que, aunque Céspedes llevara 10 años en dichos quehaceres, era apetecible un drástico cambio⁹⁶.

El fallecimiento del susodicho Francisco Céspedes ayudó. Se propusieron para dichos empleos de alarife, dirección de fuentes y cuidado de la bomba los maestros de obras Miguel de Gorrachategui, por una parte, y Tomás Rodríguez, por otra⁹⁷. Los responsables del Ayuntamiento dudaban sobre «si se han de proveer juntos o separados»⁹⁸. A las anteriores solicitudes, se unió la de Facundo Bárcena⁹⁹. El Concejo optó por Tomás Rodríguez y por invertir, en 1799, en la recomposición de la bomba para cortar incendios de una cantidad sobresaliente, 3143 reales¹⁰⁰—Gráfico II—. Tomás Rodríguez procuraba tener la bomba «en el estado más corriente para ocurrir a qualquiera impensado incendio», lo que, en 1800, supuso 211 ½ reales¹⁰¹. El contraste con lo ocurrido en estos menesteres en 1849 nos descubre que, de vez en cuando, se hacía imprescindible sanear la bomba, sobre todo cuando se advertía de su «malísimo estado, ya por su antigua y mediana Construcción o ya quizá por descuydo». Las mangas, a la larga, se pudrían, era preciso reponerlas y ello

⁹² AMB. AA. RO del 27 de octubre de 1796, folio 348r.

⁹³ AMB. AA. RO del 19 de abril de 1798, 105v-106r.

⁹⁴ AMB. AA. RO del 11 de julio de 1798, folio 204r.

⁹⁵ Incendio fechado el 19 de agosto de 1798. AMB. AA. RO del 23 de agosto de 1798, folios 231r-232v.

⁹⁶ AMB. AA. RO del 23 de agosto de 1798, folios 235v-236r y AG. RO del 19 de noviembre de 1798, folio 143r.

⁹⁷ AMB. AA. RO del 18 de noviembre de 1798, folio 325rv. En su *memorial* al Concejo, Tomás Rodríguez reivindica se le asigne el trabajo como una fórmula para mantener la tradición, dado el «mucho tiempo [que estuvo] a cargo del Padre del suplicante», a pesar de sus enfermedades.

⁹⁸ AMB. AA. RO del 10 de enero de 1799, folios 4v-5r.

⁹⁹ AMB. AA. RO del 7 de febrero de 1799, folios 32v-33r.

¹⁰⁰ AMB. AA. RO del 20 de junio de 1799, folio 117v.

¹⁰¹ AMB. AA. RO del 19 de diciembre de 1800, folios 307r-308r.

incrementaba, de forma notoria, los desembolsos. En 1849, hasta 2.488 reales –con el agravante de que tanto el trabajo como los materiales se encargaron en París, «adbirtiendo q^e son de la mejor calidad q^e se fabrica»–¹⁰².

4. A MODO DE CONCLUSIÓN

La reconstrucción de los procesos de lucha contra los fuegos urbanos y la búsqueda de métodos eficaces para la extinción de las llamas nos demuestra que durante gran parte del siglo XVIII esta faceta se encontraba en pañales en la ciudad de Burgos. Los incendios hasta 1768 fueron pocos y baratos. El Corregidor e Intendente Bañuelos no solo impulsó el «Hermoseamiento» de los edificios de la ciudad, sino que, además, definió una estrategia de combate contra el fuego basada en la operatividad de una bomba diseñada para el rápido despliegue de una maquinaria versátil y «moderna» de lucha contra los incendios en el tejido urbano. El Ayuntamiento se vio envuelto en una espiral de inversiones y gastos paradójica, según la cual se incrementaban, a veces de manera estridente, los desembolsos en la bomba y sus pertrechos y los gastos en cada vez más incendios y cada vez más exigentes en dinero. Un aspecto esencial fue la creación de la figura del «Director de la Bomba» y, a la postre, del «Bonbero», que aunaba en sí las peculiaridades propias de un alarife y maestro de obra con las de fontanero y cuidador de la bomba. Sus actuaciones estuvieron, en ocasiones, marcadas por claros y oscuros, en la medida en que la bomba, y sus herramientas complementarias, estuvieran operativas y no dejaran a la Ciudad en el ridículo de ver arder edificios notorios sin poder hacer absolutamente nada o bastante poco.

Para no sobrecargar en exceso estas páginas se ha quedado en el tintero el seguimiento de algunas circunstancias que, en la práctica, eran vórtices peligrosos, e inflamables, para la salud de las edificaciones burgalesas. Descuellan, en especial, las instalaciones de hornos para fábrica de mantas tintadas en la Plaza Mayor orquestadas por Ildefonso de Corrés Marañón y Foronda (1752-1758), denunciadas por los maestros artesanos y sus vecinos como potencialmente letales para sus viviendas o las problemáticas derivadas del uso de la pólvora –para la generación de armamento o para los fuegos lúcidos en las fiestas–. A ello se añaden los peligros, siempre latentes, aquí y allí, en los hornos de yeso generados en los quehaceres de la construcción urbana, los tinglados de los maestros latoneros para la fundición de metales. O, a la postre, la necesidad de trasladar los mesones a espacios lejanos del centro urbano para evitar incendios por la acumulación de paja, animales y personas en espacios reducidos, hacinados y necesitados de calor, sobre todo en la rigurosidad de los inviernos, dada las frialdades habituales en la ciudad castellana.

¹⁰² AMB. Histórica. Legajo 22-360 (13 y 24 de abril, 4 de mayo y 1 de julio de 1849), sin foliar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbad, F. y Ozanam, D. (1992). *Les intendants espagnols du XVIII^e siècle*. Madrid: Casa de Velázquez.
- Abbad, F. (1982). Hacia una historia de la Intendencia en la España Moderna. *Cuadernos de Investigación Histórica*, 6, pp. 103-108. <https://doi.org/10544/etfiv.30.2017/18554>.
- Anero Cárcamo, M. (2007) *Técnicas de investigación de incendios. Incendios de origen eléctrico*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Belmonte López Huici, M. C., Cuesta Martínez, M., García Cano, M. I. y Pozas Poveda, L. (1987). Las actas capitulares como fuente para la historia urbana. *En la España medieval*, 10, pp. 39-68. <https://doi.org/10.5209/ELEM>.
- Bomberos en el siglo XVIII. (2019). *Grupo TME*. Recuperado el 16 de julio de 2020, de <https://grupotme.com/bomberos-en-el-siglo-XVIII>.
- Bravo, A. (2019). Bomberos. Una historia de lucha contra los incendios. *Academia Play*. Recuperado el 16 de julio de 2020, de <https://academiaplay.es/bomberos-una-historia-de-lucha-contra-los-incendios>.
- Campos y Sáez, C. A. (1984). Técnica y sociedad en los siglos XVII y XVIII. En M-Hormigón Blánquez (coord.), *Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias*. Jaca: SEHCYT, Vol. 3.
- Cebreiros Álvarez, E. (1997). *El municipio de Santiago de Compostela a finales del Antiguo Régimen (1759-1812)*. La Coruña: Universidad de La Coruña.
- Coll Coll, A. M. (2015). *La Intendencia de Mallorca en el siglo XVIII*. Palma de Mallorca: Universitat de Les Illes Balears. <https://doi.org/10.5944/etfiv.30.2017.18554>.
- Cuerpo de bomberos. Maestros Bomberos 1767. (2020). Recuperado el 16 de julio de 2020, de <https://www.Madrid.es/portales/munimadrid/es/Bomberos/Cuerpo-de-Bomberos>.
- García Ruipérez, M. (1999). El Archivo Municipal de Toledo y la investigación histórica sobre la Edad Moderna. *Cuadernos de Historia Moderna*, 22, pp. 201-227.

- Garnot, B. (1989). Le logement populaire au XVIII^e siècle: L'exemple de Chartres. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 36, pp. 206-209. <https://doi.org/10.3406/rhmc.1989.1490>.
- Granbner, J. (1773). *Explicación de las bombas más necesarias y útiles para qualquier incendio*. Archivo Histórico de la Villa de Madrid, Legajo 1-88-42.
- Guadilla, M. A. (2020). Sucedió en Valladolid. El primer cuerpo de bomberos de España. En *Valladolid Web*. Recuperado el 16 de julio de 2020, de <https://www.valladolidweb.es/valladolid/sucedio/elprimercuerpodebomberos.htm>.
- Guiard Larrauri, T. (1905). *Historia de la noble Villa de Bilbao*. Bilbao: Imprenta de José de Astuy.
- Gutiérrez Alonso, A. (1997). La hacienda municipal de Burgos en la época Moderna. Los bienes de Propios (1500-1750). *Boletín de la Institución Fernán González*, 215, pp. 327-354.
- Historia de los bomberos. (2020). *CurioSfera*. Recuperado el 16 de julio de 2020 de <https://www.curiosfera.com/historia-bomberos-origen-evolucion>.
- Iglesias Rouco, L. S. (1978). *Arquitectura y urbanismo de Burgos bajo el reformismo ilustrado (1747-1813)*. Burgos: Caja de Ahorros Municipal de Burgos.
- Jarque Martínez, E. (2017). *Cuando las cosas van mal. El Concejo y la gestión de sus dificultades (Siglos XVI-XVIII)*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- La evolución de los carros de bomberos en EE. UU. (2020). *Todos-autos*. Recuperado el 15 de julio de 2020, de <https://www.todosautos.com/portal/>.
- Lampérez y Romea, V. (2012). *Arquitectura civil española de los siglos I al XVIII*. Valladolid: Editorial Maxtor.
- López Giménez, E. (2012). Benjamín Franklin y la protección contra incendios, curiosidades de la historia. Recuperado el 15 de julio de 2020, de <https://blog.prefire.es/2012/10/benjamin-franklin-y-la-protección-contra-incendios-curiosidades-de-la-historia>.
- Muñoz Bort, D. (1986). Fuentes para el estudio de la historia de Huelva: los fondos documentales municipales. *Huelva en su historia*, 1, pp. 7-28.

- Negueruela Superviola, E. (2011). *Historia del alumbrado público en Logroño*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos y Ayuntamiento de Logroño.
- Riquelme González, R. I. (2011). Benjamin (Ben) Franklin y los Bomberos. *El Bombero.cl*. Recuperado el 16 de julio de 2020, de [https:// elbombero.cl/foro/threads/benjamin-ben-franklin-y-los-bomberos.24335](https://elbombero.cl/foro/threads/benjamin-ben-franklin-y-los-bomberos.24335).
- Rojos 21. Fuego: historia de los incendios (2015). Recuperado el 16 de julio de 2020, de [https:// www.rojos21.net/2015/fuego-historia-incendios.html](https://www.rojos21.net/2015/fuego-historia-incendios.html).
- Rupérez Almajano, M. N. (1987). *La Sociedad Económica de Amigos del País de Soria (1777-1809)*. Soria: Diputación Provincial de Soria.
- Sánchez Domingo, R. (1996). La intendencia de Burgos en el siglo XVIII. *Boletín de la Institución Fernán González*, 212, pp. 149-168.
- Sanz de la Higuera, F. J. (2013). El incendio de las casas de La Calera y el Cabildo Catedral de Burgos (1773-1776). *Tiempos Modernos*, 27, pp. 1-24.
- Sanz de la Higuera, F. J. (2013). La iluminación doméstica en el Burgos del siglo XVIII. *ASRI*, 5, pp. 1-36.
- Sanz de la Higuera, F. J. (2020). *El abasto del carbón y de la leña en el Burgos del siglo XVIII*. Burgos: Academia Burgense de Historia y Bellas Artes, Institución Fernán González.
- Sanz Yagüe, A. I. (2012). *La ciudad de Soria en el siglo XVIII. Un estudio sociocultural*. Madrid: UNED.
- Sanz Yagüe, A. I. (2018). *Representación política y participación directa. El «policentrismo» político de Soria y la supervivencia del Común en el siglo XVIII*. Madrid: Ediciones Polifemo.
- Torres Sánchez, R. (1999). Hacia un irremediable endeudamiento. La hacienda municipal de Cartagena durante el siglo XVIII. En J. L. Pereira Iglesias, J. M. Bernardo Ares y J. M. González Beltrán (coords.), *La administración municipal en la Edad Moderna, Actas de la V Reunión Científica de la Asociación Española de Historia Moderna*. Cádiz: Asociación Española de Historia Moderna, tomo II, pp. 289-307. <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/11393>.

Vidal Rivas, J. (2012). *Incendios, arquitectura y prácticas de poder en el siglo XVIII*. Madrid: UNED.

Yuste González, J. (2015). *Análisis de los servicios de bomberos. De la épica a la lógica*. León: Universidad de León.



EL ESTADO DEL PERSONAL INQUISITORIAL DE MALLORCA A FINALES DEL SIGLO XVIII

The State of the Inquisitorial Staff of Mallorca at the End of the 18th Century

Antoni Picazo Muntaner

a.picazo@uib.es

Universitat de les Illes Balears, España

Fecha de recepción: 18/02/2021

Fecha de aceptación: 31/03/2021

RESUMEN: El análisis de las fuentes documentales existentes en el Archivo Histórico Nacional, de la serie Inquisición, permite profundizar cómo estaba diseñada la estructura interna del tribunal del Santo Oficio del reino de Mallorca a finales del siglo XVIII. Su actividad ya apuntaba a que estaba en decadencia absoluta. Las únicas actuaciones se centraban en la persecución de libros prohibidos o en la depuración de responsabilidades entre los religiosos acusados de solicitaciones. Entre los objetivos previstos destacaríamos valorar los gastos de personal y determinar quiénes formaban parte de este y con quiénes estaban vinculados. La principal conclusión que emana de este estudio es que en determinados casos existió una verdadera cooptación en la transmisión de los oficios, validada y permitida por el propio Consejo de la Suprema. Otra de las conclusiones que hemos alcanzado es la de valorar las conexiones que se dieron en la institución inquisitorial, especialmente entre los altos cargos. Configuraban una verdadera red de poder que se extendía gradualmente por todos los territorios de la Corona. Finalmente, clarificamos las diferencias existentes, en materia de personal entre la isla mayor, Mallorca, y las dos más pequeñas. Ibiza y, especialmente, Menorca. En esta última, tras la primera ocupación británica, el Santo Oficio había quedado desmantelado del todo.

Palabras clave: Inquisición; siglo XVIII; Mallorca; personal; gasto.

ABSTRACT: The analysis of the documentary sources existing in the National Historical Archive, from the Inquisition series, allows us to deepen how the internal structure of the court of the Holy Office of the kingdom of Mallorca was designed at the end of the 18th century, when its activity already indicated that it was in decline absolute and the only actions focused on the prosecution of

prohibited books or the purging of responsibilities among religious accused of solicitations. Among the planned objectives we would highlight that of evaluating personnel costs and determining who was part of it, and with whom they were related. The main conclusion that emanates from this study is that in certain cases there was a true co-option in its transmission that was validated and allowed by the Supreme Council itself. Another of the conclusions that we have reached is to assess the connections that were made in the inquisitorial institution, especially among senior officials, thus configuring a true network of power that gradually spread throughout the territories of the Crown. Finally, we clarify the differences in personnel between the largest island, Mallorca, and the two smaller ones, such as Ibiza and, especially, Menorca. The latter after the first British occupation, the Holy Office had been completely dismantled.

Keywords: Inquisition; 18th century; Mallorca; personnel; expense.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La alta jerarquía. 2.1. El inquisidor. 2.2. El fiscal. 3. Los oficiales. 4. Consultores y familiares. 5. Los oficiales en Menorca e Ibiza. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El Santo Oficio, como institución, estaba formado por una maquinaria administrativa muy compleja, con una rígida jerarquía en cuanto a su personal y un corpus legal con normas, leyes y códigos complicados. Empero, estaba constituida por hombres que vivían un momento histórico muy concreto. En consecuencia, la Inquisición siempre fue hija de su tiempo. Los individuos que la representaban eran hijos de su época, y tenían unas aspiraciones y deseos muy determinados. Y cada momento histórico tiene sus problemas, sus crisis, sus ansiedades, sus miedos, sus luces y sus sombras. No es lo mismo la dinámica política y económica que conformó el reinado de los Reyes Católicos que la que marcó la de los Borbones en el siglo XVIII. Por eso mismo, y en grandes líneas, podemos afirmar que la Inquisición del reino de Mallorca siguió las mismas pautas que las del resto de España. Una primera etapa marcada por la uniformidad religiosa, por la persecución de judaizantes que abarcó de finales del siglo XV a principios del siglo XVI. Y otra, menos activa, que se desarrolló durante casi todo el siglo XVI y buena parte del siglo XVII, determinada por una atonía muy clara. Los procesos contra judaizantes desaparecieron. No obstante, emergieron los que se activaron contra renegados, aunque proporcionalmente mucho menores que los anteriores y, en el siglo XVII, vemos algunos (no muy numerosos, por cierto) procesos contra hechiceras. A finales del XVII, y con un espacio de tiempo muy breve (1677-1691), se dio un repunte muy fuerte en los procesos contra judaizantes, que en Mallorca a partir de esas fechas tomarán el nombre de chuetas. Ya en el siglo XVIII la actividad inquisitorial estaba en franca decadencia cuando el gran enemigo, tanto del Estado como de la propia Iglesia, se

materializaba en las ideas ilustradas que procedían de Francia. En la época que está centrado este estudio (1793), por tanto, el problema fundamental al que tenían que enfrentarse fue el del control ideológico, la persecución de ideas en lo que parecía un nuevo resurgir que se reflejó, tal y como señala Marina Torres (2010, p. 209) en un incremento de la demanda de títulos inquisitoriales. Un ejemplo significativo es el estudio de Fernando Gil (2017) de los procesos contra masones y libros prohibidos, y su divulgación, aunque, en este aspecto, la Real Cédula dictada por Carlos III reducía la capacidad interventora del Santo Oficio en esta materia. O incluso contra determinadas prácticas profesionales, como el proceso contra el doctor Fiol por proposiciones que se vio en Mallorca, y que Gerard Marí (2007) estudió en el caso catalán.

2. LA ALTA JERARQUÍA

2.1. *El inquisidor*

Sin duda alguna, el primero de los grandes representantes del tribunal de distrito de Mallorca a finales del siglo XVIII fue su inquisidor, el doctor fray José Albert Gil, natural de Albaida, Valencia. José Albert cursó estudios de Filosofía en la Universidad de Valencia durante tres años; los tres años siguientes los dedicó al estudio de leyes, completándolos y ampliándolos con uno de cánones. Fue en esa universidad donde alcanzó el grado de doctor. Poco tiempo después, y tras realizar el oportuno y perceptivo expediente, recibió el hábito de Montesa¹. Pasó inmediatamente a residir en el colegio de esa orden, concretamente en el de San Jorge, de Valencia, donde regentó durante seis años cursos de leyes y cánones. En su labor profesional hizo tres oposiciones a las cátedras de leyes para esa misma universidad. En 1771 se le concedió el curato de Benirraes, de la orden de Montesa; y en 1778 el curato del Bailío de Carpesa, al que no llegó a servir puesto que el rey le concedió el priorato del Santo Convento de su orden del cual tomó posesión el 22 de febrero de 1794. El 13 de marzo de ese año el arzobispo de Salamanca, Felipe Beltrán Serrano (que también había ejercido una cátedra en la misma Universidad de Valencia), y que era Inquisidor General, le nombró promotor fiscal del tribunal de Llerena. Poco tiempo después, concretamente el 25 de noviembre de 1779, le concedió el mismo cargo para la plaza de Mallorca, tomando posesión de esta apenas un mes después, el 27 de diciembre de 1779².

¹ Archivo Histórico Nacional, Madrid / Órdenes Militares / Religiosos de Montesa / Exp. 8, «Expediente de pruebas de José Albert Gil Alcober Lloret, natural de Albayda, para el ingreso como religioso de la Orden de Montesa, 1752».

² *Ibidem*, fol. 3.

Tanto sus conexiones con destacados miembros de la Suprema como de la misma Corte facilitaron que el 3 de mayo de 1782 el Inquisidor General le nombrase inquisidor de Mallorca, previo expediente de limpieza de sangre y genealogía, que superó sin ningún tipo de problema, pasando a recibir un salario de 1041 libras. Emolumentos que, como a todos los demás oficiales, se pagaba por tercios adelantados. También fue recompensado con otras 208 libras que, como los demás oficiales, recibía como ayuda de costa. Durante su mandato vio un buen número de causas de fe por solicitudes y proposiciones y por tenencia de libros prohibidos, entre ellos de Rousseau o Voltaire. El 13 de marzo de 1792 fue nombrado juez de bienes confiscados, recibiendo un salario complementario de 156 libras³. Fray José Albert fue el inquisidor del distrito de Mallorca hasta 1802.

2.2. *El fiscal*

Juan Bautista Sainz Madrazo, de la villa de San Pedro del Romeral, Santander, de 58 años, estudió leyes y cánones en la Universidad de Valladolid. En ella obtuvo el grado de bachiller, concurriendo posteriormente a la de Ávila, donde se licenció y doctoró. Concluidos sus estudios con éxito, asistió cinco años en la pasantía de Santiago Ignacio de Espinosa⁴. Espinosa poco después, concretamente en 1786, sería miembro del Consejo y Cámara de Castilla. Santiago Ignacio de Espinosa en 1742 fue nombrado abogado y relator de la Real Chancillería y Audiencia de Valladolid. Cabe recordar que en 1792 muchos de los consejeros nombrados por Carlos IV, y

³ AHN, Madrid / Inquisición, 3559 / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 4.

⁴ El Diccionario Bibliográfico Español, Madrid: RAH, relata algunos aspectos de su biografía, «Espinosa contrajo matrimonio, el 27 de julio de 1744, con María Josefa Cantabrana y Mantilla de los Ríos, natural de Valladolid, hija de Toribia Gabriela Mantilla de los Ríos, natural de Reinosa, y de Juan de Cantabrana y Frías, natural de Valladolid. De esta unión nacieron cuatro hijos: Jacobo María, María Rafaela, Olalla María y Pedro Regalado Espinosa de los Monteros y Cantabrana. Veinticuatro años más tarde se concedió a Espinosa título de fiscal del Consejo de Navarra (16 de junio de 1768) y desde allí ascendió a la fiscalía de lo civil del Consejo de Castilla (3 de marzo de 1783) desde donde pasó a la Fiscalía de la Cámara de Castilla (13 de mayo de 1783). Entretanto había contraído nuevas nupcias en 1778 con Juana María de Salcedo Guzmán y Rivera, hija de los marqueses de Valdefuentes de Alcañiz. Finalmente, por Real Cédula fechada el 29 de abril de 1786 se le libró título de ministro del Consejo de Castilla, plaza en la que despachó hasta su muerte, aunque poco tiempo antes de ella, el 4 de junio de 1794, se había ordenado que cesara en su ejercicio.

^{En} 1782 se habían obrado y aprobado sus pruebas de ingreso a la Orden de Carlos III en calidad de caballero supernumerario y nueve años más tarde se le libró título de barón del Solar de Espinosa (10 de marzo de 1791). Tras su fallecimiento, dado que el primogénito de su primer matrimonio, Jacobo María Espinosa de los Monteros y Cantabrana (Valladolid, 1748 – Granada, 1789), fiscal de la Real Audiencia de Barcelona, oidor de la Audiencia y Chancillería Real de Granada (1787), premurió a su padre sin descendencia, fue el segundo hijo varón, Pedro Regalado Espinosa de los Monteros y Cantabrana, el que sucedió en la merced de barón del Solar de Espinosa».

que eran hombres afines a Floridablanca, fueron cesados de sus puestos (acusados de obtener provechos ilícitos), entre ellos Santiago Ignacio de Espinosa, el gran valedor de Juan Bautista Sainz. Aunque el cese de Espinosa se dictó en 1792, paradójicamente continuó en su cargo, al menos hasta 1794.

Entre los oficios más relevantes de Juan Bautista Sainz cabe destacar que fue abogado de la Real Chancillería de Valladolid, aunque por poco tiempo. A los cuatro meses de ocupar ese cargo, el Inquisidor General le nombró fiscal del Santo Oficio del tribunal de Mallorca. Recordemos también que, en esa misma época, había sido designado canónigo de la catedral de Tortosa. También ocupó el cargo de Chanciller y juez de competencias del reino de Mallorca. Fue el encargado de dirimir los pleitos de competencias que surgían entre las instituciones civiles y las eclesiásticas o la misma Inquisición, por nombramiento del Comandante General, en virtud de reales facultades y aprobación del Consejo de la Santa Inquisición. Su salario era de 1041 libras y una ayuda de costa de 208 libras⁵.

3. LOS OFICIALES

Siendo fieles al escalafón y jerarquía interna de la inquisición del reino de Mallorca, entre los distintos oficiales que formaban parte del tribunal hallamos los siguientes cargos y oficios.

Don Jorge Puigdorfila Villalonga, fue alguacil mayor del Santo Oficio de Mallorca⁶ por gracia del Obispo de Teruel Francisco Pérez de Prado y Cuesta, Inquisidor General, de fecha 15 de diciembre de 1747, validado por Real Cédula de 18 de dicho mes de diciembre⁷. Casado con Ana Villalonga Truyols, y natural de Palma, pertenecía a la gran oligarquía de Mallorca, siendo caballero. Recordemos que Pérez de Prado tuvo muchos problemas, tanto con el pueblo como con oligarquía del reino, por dos motivos fundamentales. El primero, porque concedió muchos favores a los jesuitas. El segundo, porque poseía un talante extremadamente riguroso con los actos y fiestas públicas y populares lo que generó muchas complicaciones.

El salario de alguacil mayor que recibía Jorge Puigdorfila eran 208 libras que se le pagan por tercios adelantados, así como una ayuda de costa de 78 libras⁸. El Obispo de Jaén, Agustín Rubín de Ceballos⁹, Inquisidor General (que junto a

⁵ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 5.

⁶ 1287, / Exp. 14, «Informaciones genealógicas de Jorge de Puigdorfila y Villalonga y de Ana de Villalonga y Truyols, su mujer».

⁷ *Ibidem*, fol.

⁸ AHN, Madrid / Inquisición 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 6.

⁹ En 1791 fue reconocido por el rey nombrándolo miembro de la orden de Carlos III, *vid.* AHN, Madrid / Estado, / Carlos III, / Exp. 521.

Floridablanca diseñó un cordón sanitario para evitar la propagación de ideas revolucionarias elaborando un nuevo índice de obras prohibidas), el 3 de julio de 1790 le concedió la gracia de jubilado de su empleo de alguacil mayor, pudiendo retener todo su salario y ayuda de costa, dando la propiedad de su plaza a Don Gaspar de Puigdorfil¹⁰, su hijo, capitán del regimiento de milicias. Al verificarse el fallecimiento de su padre debería recibir su salario. Gaspar de Puigdorfila estaba casado¹¹ y en el momento de confección del expediente tenía 41 años.

Don Pedro Téllez Pacheco, de 72 años, fue secretario del secreto, con título del Consejo de fecha 11 de marzo de 1745. Se le despachó cédula otorgándole la mitad de salario y ayuda de costa. Desde el 5 de mayo de 1745 hasta el 9 de junio de 1758 cobró solo la mitad. A partir de esta última fecha se despachó Real Cédula para pagar el íntegro salario que ascendía a 333 libras pagaderas por tercios adelantados, así como una ayuda de costa de 83 libras¹². Pedro Téllez era natural de la villa de Cassarrubias del Monte, en Toledo, de estado casado, en el momento del expediente tenía tres hijos, dos de los cuales servían en el ejército real, teniendo las plazas de capitán y teniente.

Mariano Manuel Fábregues Mezquida¹³, entró como secretario a tenor del oficio despachado el 18 de octubre de 1768, por jubilación del doctor don Jaime Fábregues¹⁴, su padre. Fue en esa fecha en que se le confirió dicha Secretaría solo con la mitad de salario y ayuda de costa. La otra mitad se la reservó su padre, recibiendo solo 208 libras¹⁵ hasta el día 31 de marzo de 1785 en que falleció su progenitor, cuando empezó a cobrar el salario íntegro (que es la misma cantidad que el anterior). Natural de Palma, casado, de 46 años, doctor en ambos derechos por la universidad de este reino, era capitán de milicias y de infantería desde la conquista de Mahón en el año 1782, en donde combatió con la compañía de granaderos. Tenía tres hijos varones y una niña, todos ellos de corta edad.

¹⁰ *Ibíd.*, fol. 6.

¹¹ AHN, Madrid / Inquisición 1250, / Exp. 4, «Informaciones genealógicas de Gaspar de Puigdorfila y Villalonga y de Ana María Brondo y Puigdorfila, su mujer, 1790».

¹² AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 7.

¹³ AHN, Madrid / Inquisición, 1323, / Exp. 21, «Información genealógica de Mariano Fábregues y Mesquida, 1768».

¹⁴ AHN, Madrid / Inquisición, 1273, / Exp. 5, «Información genealógica de Jaime Fábregues, natural de Pollença (Mallorca, Baleares), notario, pretendiente a oficial del Tribunal de la Inquisición de Mallorca, 1681».

¹⁵ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 8.

Don Salvador Vadell¹⁶, presbítero, fue secretario del secreto por título que obtuvo del obispo de Salamanca Felipe Beltrán, Inquisidor General, de fecha 6 de julio de 1779. Oficio este del que tomó posesión el 16 de septiembre de dicho año. Vadell tenía un sueldo y ayuda de costa ordinaria que sumaban un total de 416 libras, pagaderas por tercios adelantados, igual que los anteriores. Vadell era natural de Petra¹⁷, en Mallorca, tenía 52 años, y era graduado en Teología por la universidad de ese reino. Fue beneficiado de la iglesia parroquial de Santa Eulalia, de Palma, desde el año 1764. Cuando accedió al cargo no tenía más renta que 60 libras¹⁸ que le producían las distribuciones anuales de su beneficiado.

Don Bartolomé Serra y Bennáscar¹⁹, natural de Palma, soltero, de 32 años, casado con María Ventura Ribas Ordinas²⁰, era secretario del secreto por título del obispo de Jaén Agustín Rubín, Inquisidor General, de fecha 9 de junio de 1785, título que obtuvo por jubilación de don Manuel Cleto de Santiago, que estuvo casado con Coloma Cier Cerdá²¹. Cleto había sido capitán de infantería y tuvo un salario íntegro y ayuda de costa, que hacían un total de 416 libras que cobró durante su vida. Después la mitad de ese sueldo se pagaría a su mujer, mientras estuviese viva. Bartolomé Serra tomó posesión del dicho empleo el 22 de junio de 1785, que ejecutó sin sueldo alguno hasta el 17 de enero de 1787 en que falleció dicho Manuel Cleto. Sueldo que fue la mitad y la mitad de la ayuda de costa, cobrando la otra mitad la viuda de Cleto. Serra era doctor en Filosofía y en ambos derechos por la universidad de este reino. Fue en el Estudio General donde asumió la cátedra de Vísperas de Civil y en el momento de redacción del informe lo era de Prima de Cánones²². Obtuvo el título de consultor del Santo Oficio, y antes había sido abogado de presos en causas de fe.

¹⁶ AHN, Madrid / Inquisición, 1358, / Exp. 10, «Información genealógica de Salvador Vadell Roselló, presbítero, natural de Petra, pretendiente a secretario del secreto del Tribunal de la Inquisición de Mallorca, 1779».

¹⁷ De esa misma localidad era natural Junípero Serra, franciscano, que estuvo a cargo de la creación de las misiones en California.

¹⁸ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 9.

¹⁹ AHN, Madrid / Inquisición, 1208, / Exp. 3, «Información genealógica de Bartolomé Serra y Bennáscar de Monaver, natural de Palma de Mallorca y pretendiente a secretario del secreto del Tribunal de la Inquisición de Mallorca, 1785».

²⁰ AHN, Madrid / Inquisición, 1326 / Exp. 17, «Información genealógica de María Ventura Rivas y Ordines, natural de Palma de Mallorca (Baleares), con motivo de su matrimonio con Bartolomé Serra y Bennáscar, secretario del Tribunal de Inquisición de Mallorca».

²¹ AHN, Madrid / Inquisición, 3732 / Exp. 266, «Alegación fiscal de la información genealógica de Coloma Cier y Cerdá, natural de Palma, mujer de Manuel Cleto de Santiago, s/d».

²² AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 13.

Pedro José Campins²³, era presbítero, y fue designado secretario supernumerario del Santo Oficio, por gracia del obispo de Jaén Agustín Rubín, Inquisidor General, de fecha 16 de diciembre de 1791. La documentación expresa que Campins tenía libre entrada y ejercicio en el secreto, especialmente cuando este tribunal lo necesitase y llamase para su auxilio. Era natural de Consell, en Mallorca, de edad de 45 años, beneficiado de la iglesia de Santa Eulalia. Por Real Provisión gozaba de unas rentas sobre la iglesia parroquial de Sóller que le producían unas 500 libras, más 60 libras²⁴ que recibía del beneficio de Santa Eulalia. El salario de los secretarios fue mayor hasta el año 1721. Desde esa fecha los emolumentos se habían reducido mucho y así mismo no gozaban de las franquezas y derechos, puesto que fueron suprimidos en 1718. Sobre esta misma cuestión los miembros de la Inquisición de Mallorca reclamaron en varias ocasiones al Consejo. Según estos la mayoría del personal inquisitorial tenían crecidas familias. Por haberse aumentado el valor de los víveres y géneros necesarios para mantenerse con la decencia y honor correspondiente a lo visible de su empleo, demandaban continuamente un aumento en sus salarios o la concesión de mercedes especiales, como antaño las habían tenido.

El doctor don Antonio Rotger, presbítero, receptor del Santo Oficio, natural de Palma, de 64 años, graduado en Artes y Sagrada Teología por la universidad de ese reino. Antonio Rotger fue canónigo y poseía un beneficio en la catedral que le proporcionaba unas 90 libras al año. Fue nombrado receptor por título del monarca de fecha 1 de septiembre de 1790, así como por poder del obispo de Jaén, Inquisidor General del 2 de dicho mes y año. Tomó posesión el día 27 de septiembre de 1790, habiendo servido previamente como contador y archivero de la Inquisición de Mallorca bien en ausencia o bien por enfermedades del licenciado Juan Rotger, su tío. Trabajos estos que realizó desde 22 de abril de 1757 y luego por jubilación de este entró en propiedad el 7 de mayo de 1766, en virtud de título de esa fecha. Habiendo fallecido su tío el 25 de abril de 1774, obtuvo el salario y ayuda de costa ordinarios y lo cobró hasta 1790, en que entró como receptor cuyo salario en el momento de la redacción del informe era de 100 libras y una ayuda de costa de 68 libras. Antonio Rotger tenía el privilegio de nombrar un ayudante que podía remover a su voluntad el cual también tendría un salario 100 libras²⁵. Rotger nombró asistente a Melchor Guasp, tras comunicarlo al tribunal según lo ordenado por los señores del Consejo.

²³ AHN, Madrid / Inquisición, 1349 / Exp. 6, «Información genealógica de Pedro José Campins, presbítero pretendiente a oficial del Tribunal de la Inquisición de Logroño, 1791». AHN, Madrid / Inquisición, 1348 / Exp. 8 «Información genealógica de Pedro José Campins, natural de Consell, clérigo de tonsura, pretendiente a oficial del Tribunal de la Inquisición de Mallorca, 1763».

²⁴ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 14.

²⁵ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 15.

También tenía dos exactores para la cobranza de las rentas de la dotación y Real Fisco y les pagaba sus trabajos de exacción de lo que tocaba al receptor, según la calidad de sus créditos, pagos que debería anotar en las cuentas que debía presentar cada dos años.

Guillermo Roca, fue nombrado abogado del Real Fisco de la Inquisición de Mallorca. Estaba casado, era graduado en ambos derechos por la universidad de este reino, de 50 años, y natural de Palma. Sirvió desde el 23 de abril de 1770 como interino, y después se le nombró titular por el arzobispo de Farsalia Manuel Quintano Bonifaz, Inquisidor General, de fecha 9 de junio de 1793. Su salario también se pagaba por tercios adelantados, y ascendía a 65 libras. Así mismo debía cobrar 100 ducados de ayuda de costa de los emolumentos de la Curia de bienes confiscados, pero como estos en ocasiones no alcanzaban la totalidad, solo cobraba su parte correspondiente²⁶.

Francisco Mariano de Villalonga, contador y archivero del Santo Oficio de Mallorca por título real de fecha 9 de diciembre de 1791, y por poder del obispo de Jaén, Inquisidor General, de 2 de diciembre de 1791. Tomó posesión de su empleo el 7 de enero de 1792. Villalonga era natural de Palma, casado, de 31 años y poseía numerosos bienes. No obstante, su posición acomodada, tenía un salario de 212 libras, y 60 libras de ayuda de costa²⁷.

Antonio Pablo Coll Salom, oficial mayor de la contaduría, por título del obispo de Jaén, Inquisidor General, de fecha 10 de noviembre de 1789, con salario de 120 libras²⁸, era abogado de presos en causas de fe, y antes fue nuncio del secreto del Santo Oficio de ese reino. Antonio Pablo Coll era soltero, natural de Palma, de 30 años, y socio de la Real Academia Matritense.

Pedro Juan Fonollar fue designado por el obispo de Salamanca, Inquisidor General, como notario propietario de los secuestros y de los bienes confiscados y causas civiles, de fecha 7 de febrero de 1778, en la misma forma que lo fue don Cristóbal Fonollar, su padre. Tomó posesión de su cargo el 3 de abril de 1778. Pedro Juan Fonollar era natural de Palma, casado, de 55 años, no tenía salario como notario de los bienes confiscados y causas civiles, puesto que ya cobraba los emolumentos de los pleitos. En cambio, por la notaria de secuestros su salario fue de 246 libras. Además de los cargos en el Santo Oficio, también fue notario público. Fue miembro de la Sociedad Económica de Amigos del País de Mallorca²⁹.

²⁶ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 16.

²⁷ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 17.

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 18.

Bartolomé Quart, procurador del Real Fisco del Santo Oficio de Mallorca, natural de Palma, de 60 años, soltero, graduado en ambos derechos, por esa universidad, sirvió desde el 9 de septiembre de 1769, por título otorgado por el arzobispo de Farsalia, Inquisidor General, con un salario 210 libras³⁰, por tercios adelantados. Anteriormente había sido abogado de presos en causas de fe.

Antonio Pablo Togores, alcaide de las cárceles secretas por título del obispo de Salamanca, Inquisidor General, de fecha 2 de mayo de 1782, por fallecimiento de don Pedro Riutort, alcaide retirado. Tenía un salario de 150 libras, y 40 libras³¹ de ayuda de costa, casado, de 53 años. Por razón de su oficio poseía una casa habitación que estaba unida con la sede de la Inquisición.

Gabriel Aloy Vaquer³², nuncio del secreto, jubilado, con el sueldo entero de 150 libras³³ por gracia del obispo de Jaén, Inquisidor General, nombrado el 27 de noviembre de 1786, viudo, estuvo casado con Antonia Ramis, natural de Palma, de 61 años.

Matías Mateu Rotger, de Palma, soltero, 34 años, nuncio del secreto por jubilación del antecedente. Obtuvo el puesto por título otorgado por el Inquisidor General y obispo de Jaén. El 13 noviembre de 1789 se le concedió el salario íntegro por fallecimiento de Gabriel Aloy, su antecesor³⁴.

Pedro Josep Campins³⁵, portero de cámara del Santo Oficio, por título del arzobispo de Farsalia, tomó posesión de su cargo el 21 de junio de 1763. Campins tenía un salario 150 libras³⁶, era natural de Consell, casado, de 56 años. En el momento de la redacción del expediente postulaba por un aumento en el escalafón inquisitorial a oficial del Santo Oficio de Logroño.

Bernardo Nadal fue proveedor de cárceles secretas, y ayudante de alcaide, por título del obispo de Salamanca, Inquisidor General, de fecha 4 de mayo de 1782. Al fallecer Pedro Riutort, alcaide jubilado con el sueldo entero, comenzaría a disfrutar-

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

³² AHN, Madrid / Inquisición, 1249, / Exp. 5, «Informaciones genealógicas de Gabriel Aloy Baquer, natural de Palma de Mallorca (Baleares), pretendiente a oficial del Tribunal de la Inquisición de Mallorca y de su mujer, Antonia Ramis, natural de Sencelles, 1754».

³³ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 19.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ AHN, Madrid / Inquisición, 1348, / Exp. 8, «Información genealógica de Pedro José Campins, natural de Consell, clérigo de tonsura, pretendiente a oficial del Tribunal de la Inquisición de Mallorca, 1763». AHN, Madrid / Inquisición, 1349, / Exp. 6, «Información genealógica de Pedro José Campins, presbítero, natural de Palma, en el Reino de Mallorca, pretendiente a oficial del Tribunal de la Inquisición de Logroño, 1791».

³⁶ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 19.

lo el dicho Antonio Pablo Togoires alcaide en propiedad. A partir de ese momento Nadal percibiría 50 libras³⁷. Habiéndose verificado la muerte de dicho alcaide jubilado Pedro Riutort el 20 de septiembre de 1791, comenzó a cobrar las 50 libras. Bernardo Nadal era natural de Bunyola, casado, de 41 años. Tuvo una casa unida a la del tribunal para que pudiera proveer a los presos. Asimismo, por el trabajo de preparar las comidas cada día se le dieron dos cuartos diarios por cada uno de los presos que hubiera en la prisión.

4. CONSULTORES Y FAMILIARES

El resto de personal de la isla no tenía ningún salario y siempre los designaba el inquisidor. El único que recibía un pequeño emolumento por sus servicios era el médico y cirujano de los presos. Se le pagaba anualmente, tal y como quedaba perfectamente reflejado en las cuentas que presentaba el receptor.

En cuanto a los calificadores existentes en 1793 había un total de catorce, a saber: Francisco Andrés Obrador, provincial, mínimo; maestro Pio Puigserver, dominico; Pedro Torrandell, cura párroco de la iglesia de Santiago, de Palma; Bartolomé Verd, cura párroco de la iglesia de Manacor y que también lo fue de Sencelles. Verd impartió clases de Filosofía en el Estudio General Luliano, por entonces la universidad de la isla; Antonio Climent, cura de Lluçmajor; Tomás Español, dominico; provincial Josep Fullana, mínimo, ausente en Roma; lector jubilado Mateo Canyellas, mínimo; lector jubilado Rafael Barceló, mínimo; Jaime Antonio Obrador, cura de Andratx; lector jubilado Guillermo Lledó, agustino; provincial Miguel Pellicer, franciscano; Matías Espinosa, cura de Montuïri y fray Pedro Pizá, franciscano.

Por su parte, los consultores eran cinco: Juan Bautista Roca, oidor de la Real Audiencia y del Consejo Real; Guillermo Roa, Bartolomé Quart; Antonio Climent y Marcos Ignacio Rosselló.

Dada la existencia de varios lugares marítimos, también se designó un comisario en Artá, el doctor Don Miguel Font; y otro más en Pollença, el doctor Miguel Vila³⁸.

Con relación al número de familiares de Mallorca no existía ninguna concordia con la jurisdicción Real ni otra ley que una ordenación hecha por el inquisidor Hevia de Oviedo en el año 1603, reflejando unos cien familiares para toda la isla. No obstante, en 1792 entre caballeros y otras clases solo había diecinueve. La explicación que se dio por esta caída significativa en el número de familiares fue porque se habían eliminado todas sus exenciones y privilegios. El capitán de familiares era don

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 21.

Francisco Villalonga Mir, caballero de la orden de Santiago, con título del obispo de Salamanca, Inquisidor General, de 9 de marzo de 1779.

En las villas, los familiares eran casi inexistentes. En esos momentos solo diecisiete, la mayoría de avanzada edad, por lo que el tribunal remarcó que se necesitaban muchos más al haber un gran número de pueblos y algunos de ellos con importantes puertos de mar³⁹.

5. LOS OFICIALES EN MENORCA E IBIZA

En Menorca durante siglos se habían institucionalizados dos comisarios y hasta 20 ministros y familiares, pero en 1792 no existía ninguno. Cabe recordar que en 1715 por orden del Consejo se suspendió el ejercicio de sus empleos dado que los ingleses ocupaban aquella isla. El 23 de octubre de 1749 el obispo de Teruel, Inquisidor General, dio comisión al obispo de este reino José de Cépeda, y al vicario general de Menorca para que pudieran conocer las causas de fe. Esa comisión la repitió de nuevo el Inquisidor General, arzobispo de Farsalia al obispo de Mallorca y arzobispo de Tarragona, don Lorenzo Despuig, por Iuliano y de carácter moderado, con fecha 4 de agosto de 1756 y luego las vio Antonio Roig, vicario general de Menorca con aprobación de los señores del Consejo⁴⁰.

En la isla de Ibiza, con una población muy diseminada, había un comisario y cuatro notarios extraordinarios, todos ellos calificados como personas honestas, así como cuatro familiares para servir los empleos de alguacil, fiscal, notario y demás necesarios. El comisario se servía de ellos en momentos puntuales de acuerdo con su idoneidad.

6. CONCLUSIONES

La Inquisición siempre fue hija de su tiempo, y los hombres que formaron parte de esta, en consecuencia, tenían las preocupaciones, temores y esperanzas inherentes a la sociedad. A finales del siglo XVIII los momentos de persecución de los judaizantes, brujas, hechiceras o renegados habían sido superados por otros problemas, en especial la influencia de las nuevas ideas de la Ilustración (fundamentalmente por las surgidas en Francia). De ahí que la actividad del tribunal isleño se centrara básicamente en dos cuestiones: los solicitantes, puesto que aún detecta-

³⁹ *Ibidem*, fol. 22.

⁴⁰ AHN, Madrid / Inquisición, 3559, / Exp. 10, «Personal del tribunal de Mallorca», 1793, fol. 24.

mos algunos procesos contra eclesiásticos derivados de esas cuestiones; y contra la tenencia o difusión de libros prohibidos (el proceso contra el doctor Fiol es una clara muestra de ello). De ahí que no cabe ninguna duda sobre que el tribunal de la Inquisición del distrito de Mallorca a finales del siglo XVIII estaba en franca decadencia. No obstante, los gastos derivados de los salarios del personal ascendían a unas 6000 libras mallorquinas, una cantidad muy elevada dada la actividad ejercida por los mismos. Otra de las cuestiones que nos llaman la atención, después de analizar la nómina del personal adscrito al tribunal, es que hallamos una clara cooptación en la elección de determinados oficios que fueron transmitidos de padres a hijos.

Una más de las conclusiones que hemos alcanzado es la de valorar las conexiones que se dieron en la institución inquisitorial, especialmente entre los altos cargos, configurando de esa forma una verdadera red de poder que se extendía gradualmente por todos los territorios de la Corona. Un ejemplo evidente de ello es la relación que se forjó entre Juan Bautista Sainz Madrazo, que fue nombrado fiscal del tribunal de Mallorca, y Santiago Ignacio de Espinosa.

Finalmente, cabe explicar que las diferencias existentes en materia de personal entre Mallorca y las de Ibiza y Menorca fueron muy importantes, tanto en materia de personal como también de infraestructuras. En cuanto a Menorca incidir en que, tras la primera ocupación británica, el Santo Oficio quedó totalmente desmantelado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar Piñal, F. (1968). La Real Academia Latina Matritense en los planes de la Ilustración. *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, 3, pp. 183-217.

Cañas Murillo, J. (2004). Inquisición y censura de libros en la España de Carlos III: la Real cédula de junio de 1768. *Anuario de Estudios Filológicos*, 27, pp. 5-11.

Coll Coll, A. M.^a (2018). Opciones y oportunidades en la carrera administrativa del siglo XVIII: burócratas y militares entre las redes de poder de Mallorca. *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 36, pp. 147-180. <https://doi.org/10.14198/RHM>

Ferrer Florez, M. (2001). Las órdenes religiosas en Mallorca a fines del siglo XVIII y principios del XIX. *Bolletí de la Societat Arqueològica Lul·liana: Revista d'estudis històrics*, núm. 57, pp. 171-202

- Ferrer Florez, M. (2007). La 'Guerra Gran' (1793-1795). *Memòries de la Reial Acadèmia Mallorquina d'Estudis Genealògics, Heràldics i Històrics*, 17, pp. 115-145.
- García Pérez, F. J. (2017). El Cabildo de Mallorca y el vicario general sede vacante durante el Setecientos: disputas y ámbitos de poder. *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante*, 36, pp. 497-529. <https://doi.org/10.14198/RHM>
- Gil González, F. (2017). La represión de las nuevas formas de sociabilidad en el siglo XVIII: procesos seguidos por el tribunal de la Inquisición a los masones. *RDUNED: revista de derecho UNED*, 20, pp. 319-332. <https://doi.org/10.5944/rduned.20.2017.19478>
- Gil Saura, Y. (2019). Memoria de un espacio montesiano desaparecido: la Iglesia y Colegio de San Jorge en la ciudad de Valencia. En Y. Gil; A. Ester; E. Guinot, E. (eds.), *La Orden de Montesa y San Jorge de Alfama* (pp. 45-72). València: Universitat de València.
- Gómez Rivero, R. (2004). Consejeros de Castilla Catalanes (1788-1834). Ius fugit: *Revista interdisciplinaria de estudios histórico-jurídicos*, 13, pp. 309-330.
- Gómez Rivero, R. (2005). Ministros del consejo de Castilla (1814-1820). *Anuario de historia del derecho español*, 25, pp. 277-330.
- Juan Vidal, J. (2010). *La conquista inglesa de Menorca. Un capítulo de la guerra de Sucesión a la Corona de España*. Palma: El Tall.
- Mari Brull, G. (2007). Metges catalans perseguits per la inquisició al segle XVIII acusats de proposicions: Agustí Tamarit, de Salàs, i Domingo López, de Sant Feliu de Llobregat. Gimbernat: *Revista d'Història de la Medicina i de les Ciències de la Salut*, 47, pp. 95-117.
- Pérez, L. (1972). Sobre el lulismo del obispo de Mallorca, Don Lorenzo Despuig. *Estudios Lulianos*, 17, pp. 197-204.
- Planas Rosselló, A. (2002). Los juristas mallorquines del Siglo XVIII. *Memòries de la Reial Acadèmia mallorquina d'Estudis Genealògics, Heràldics i Històrics*, 12, pp. 37-97.

Quintana Ripollés, A. (1992), Gracia y desgracia de un inquisidor general de España e Indias en las Cortes de Fernando VI y Carlos III. *Anales de la Real Academia Matritense de Heráldica y Genealogía*, 1, pp. 275-298.

Torres Arce, M. (2010). Inquisición y control de la sociedad urbana a fines del Antiguo Régimen. *Anuario IEHS: Instituto de Estudios histórico sociales*, 25, pp. 205-230.



MOLINOS ACEITEROS EN MONTEFRÍO (GRANADA): EVOLUCIÓN Y PROPIETARIOS DESDE EL SIGLO XVIII HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX¹

*Oil Mills in Montefrío (Granada): Evolution and Owners from
the 18th Century to the Middle of the 20th Century*

Rafael J. Pedregosa Megías

rpedregosam@gmail.com

HistoriadorArqueólogo. España

Felipe Jiménez Comino

felipe@montefrío.org

Ayuntamiento de Montefrío. España

Fecha de recepción: 14/05/2020

Fecha de aceptación: 28/09/2020

Resumen: Montefrío es un caso paradigmático ya que, desde la conquista de la villa nazari por los Reyes Católicos en 1486, fue nombrada una de las siete villas que abastecerán de cereal, principalmente trigo a la capital Granada. Desde esas fechas se extendió el cereal por el amplio término municipal de 254 km², acompañado de la ganadería en las zonas de dehesa del municipio. Será a partir del siglo XVIII cuando surjan los primeros molinos de aceite documentados en el Catastro de Ensenada. Durante el siglo XIX se producirá un aumento de la extensión del olivar en Montefrío, como consecuencia de las diversas reformas agrarias que tendrán lugar en estos momentos. Este hecho provocará un mayor número de campesinos que accederán a la tierra, y, por tanto, una mayor extensión de hectáreas dedicadas al cultivo del olivo, en consecuencia,

¹ Trabajo expuesto en las Segundas Jornadas del Avula-Biblioteca del Olivar. Celebradas el 10 de noviembre de 2018 en la Real Academia de Antequera. Organizadas por el *Dpto. de Filología Española, Italiana, Románica, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada Real Academia de Antequera*. Estas jornadas no serán publicadas.

un aumento del número de almazaras y fábricas de aceite por todo el término municipal. A continuación, analizamos la evolución de los molinos aceiteros y sus propietarios desde el siglo XVIII hasta mediados del siglo XX. Para ello utilizaremos varias fuentes de información: el Catastro del Marqués de la Ensenada, Madoz, los Padrones de Riqueza y de Vecinos conservados en el Ayuntamiento de Montefrío, la información oral y la del registro de la propiedad. A ello unimos la información procedente de los restos y molinos conservados de este tipo de industria localizados en el municipio.

Palabras clave: Montefrío; propietarios; molinos de aceite; prensa de viga; prensa de torre; prensa hidráulica.

Abstract: Montefrío is a paradigmatic case because, since the conquest of the Nasrid village by the Catholic Monarchs in 1486, it was named one of the seven towns that will supply cereal, mainly wheat to the capital Granada. From those times the cereal was extended by the ample municipal area of 254 km², accompanied by the cattle ranch in the zones of dehesa of the municipality. It was in the 18th century that the first oil mills, documented in the Ensenada Cadastre, appeared. During the nineteenth century there was an increase in the extension of olive groves in Montefrío, as a result of the various agrarian reformations that took place at this time. This fact will provoke a greater number of peasants that will accede to the fields, and therefore, a greater extension of hectare analyse the evolution of the oil mills and their owners from the 18th cents dedicated to the culture of the olive tree, consequently, an increase of the number of oil mills and factories of oil by all the municipal term. Next, we analyse the evolution of the oil mills and their owners from the 18th century to the middle of the 20th century. For this we will use several sources of information: the Cadastre of Ensenada, Madoz, wealth and neighbourhood registers conserved in the Town Hall of Montefrío, the oral information and that of the property register. For it we join the information coming from the remains and conserved mills of this type of industry located in the municipe.

Keywords: Montefrío; owners; oil mills; beam press; tower press; hydraulic press.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La elaboración del aceite 3. Los molinos y fábricas de aceite en montefrío. 3.1. Molinos en calle Las Marquesas. 3.2. Fábrica de aceite conocida como San Mauricio en el Pósito. 3.3. Fábrica de aceite en calle Muro, Lucas Peña. 3.4. Molino aceitero en callejón Lucas Peña-Paseo. 3.5. Molino aceitero en Calle Alta, 93 (molino de Laureano o Ramírez). 3.6. Fábrica de aceite en la Placeta del Convento, antiguo convento hospicio de la orden San Francisco dedicados a la Observancia. 3.7. El molino de San Cristóbal. 3.8. El molino y fábrica de aceite la Cueva, la Tranca y la Enrea. 3.9. El molino de aceite las Talas (conocido también como de las Manillas). 3.10. Molino de aceite El Cortijuelo. 3.11. Fábrica de aceite Las Angosturas. 3.12. Fábrica de aceite Alcobilla-Tenerías. 3.13. Molino de aceite Cortijo del Perú (molino Entrena). 3.14. Molino aceitero Fuente del Moral. 3.15. Molino de aceite Casería «La Jimena». 3.16. Fábrica de aceite Los Endrinales. 3.17. Molino Venta del Conejo (inicialmente se denominó fábrica de aceites San Francisco). 3.18. Molino del cortijo de la Torre del Sol. 4. A modo de conclusión: molinos y propietarios. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia del olivar en Montefrío fue escasa hasta bien entrado el siglo XVIII. Anteriormente tan solo contamos con alguna mención a olivos dispersos y como complemento al resto de la vida agrícola que dependía del cultivo del cereal y de la ganadería, como consecuencia de la política empleada por los Reyes Católicos tras la conquista de la villa, convirtiéndola en una de las siete villas que abastecerán de trigo a Granada (Peinado, 1997). A mediados del siglo XVIII (1755) tenemos constancia de la venta de hazas con diferentes olivos, 22 fanegas de tierra, en el término de la villa de Montefrío llamadas de Parpajo (¿Dornajo?) que fueron vendidas por Pedro de Molina Berdejo, vecino de la villa de Montefrío a la Abadía del Sacro Monte (Granada). Las tierras fueron vendidas el 29 de abril de 1785 a otro montefrieño, Don Martín Mellado, y fueron compradas posteriormente, el 1 de marzo de 1791, por Francisco Moreno Quadros vecino de la villa de Montefrío (Padilla y Pedregosa, 2013, p. 302; fol. 274r).

El plantío de olivos en este período estaba asociado a zonas de huertas y tierras de secano, compartiendo el cultivo con los cereales, la huerta e incluso las viñas como es el caso del Barranco de las Caleras (Peinado, 1997, p. 87). En estos momentos, el peso de la agricultura superaba al de la industria, y a la transformación y manufacturación de los productos agrícolas como el cereal (trigo-pan) y el olivar (aceituna-aceite). Este fenómeno ya destaca en la información de Ensenada, que menciona 6 molinos harineros (Pedregosa y Jiménez, 2013, Pedregosa, 2017) frente a 2 aceiteros a mediados del siglo XVIII (Peinado, 1997).

El profesor Peinado, en su estudio del Catastro de Ensenada, recoge que se podía comprar el aceite en una de las panaderías y en las 8 tabernas que existían en Montefrío, mientras abundaban las panaderías con un total de 22 (Peinado, 1997, p. 45), una vez más se evidenciaba el peso del cereal en las tierras y campos de Montefrío.

A mediados del siglo XVIII, concretamente en 1752, como se ha comentado, tenemos la constancia de la existencia de dos molinos aceiteros en Montefrío, según el Catastro de Ensenada (Peinado, 1997, p. 78,81). En la pregunta 17 *¿Si hay algunas Minas, Salinas, Molinos Harineros, o de papel, Batanes, u otros artefactos en el Término, distinguiendo de qué Metales, y de qué uso, explicando sus Dueños, y lo que se regula, ¿produce cada uno de utilidad al año?*

Y, asimismo, ay en esta villa dos molinos de aceite en los ruedos de ella:

- El uno, de doña María Ramírez, vecina de ella, que le producirá cinquenta ducados de utilidad cada año, unos con otros;

- Y el otro es de dicho Juan de Rabaneda, que le producirá, en la misma forma la utilidad cada año, otros cinquenta ducados.

En relación, al segundo molino propiedad de Juan de Rabaneda, el Vecindario Secular referente a Montefrío (1411), fechado el 10 de mayo de 1753, aporta más datos del molino de aceite:

Un molino de azeite nombrado el Molino del Huerto de la Blanca. Está ynmediato a la población, tiene 15 baras en cuadro. Con sus trojes y patio. Esta yslado en tierras de riego de esta hacienda y según las respuestas generales tiene de utilidad en dicho molino por sus moliendas 550 reales de vellón².

Según el catastro de Ensenada en 1750 las almazaras o molinos de aceite de Montefrío contaban con prensas de viga³, la de San Cristóbal y la de la Tranca (Cueva o Enrea), o el posterior del siglo XIX ubicado en Las Talas. Este tipo de molinos eran similares en sus sistemas de prensado al de la almazara de Las Laerillas en Nigüelas (Granada), un molino de prensa «de viga y quintal» que data de finales del siglo XV principios de la centuria siguiente, aunque su origen puede remontarse al siglo XIII, y las almazaras cordobesas.

Parece, por los datos que tenemos, que estos dos molinos de aceite citados en el Catastro de Ensenada se ubicarían en las inmediaciones del núcleo urbano de Montefrío, en las tierras cercanas al mismo, que se denominaban ruedos (Tierras o heredades que están situadas en los alrededores de una ciudad. En el olivar, labor al suelo bajo la copa del árbol que se hace para facilitar la recolección). Estos molinos serían el de la Tranca, donde se encuentra el molino de la Cueva-Enrea, y el ubicado en la huerta de la Capellanía, en la que se ubicaría una antigua Tercia (Casa en que se depositaban los diezmos) perteneciente a los monjes franciscanos ubicados en la zona de Montefrío desde el siglo XVI, de la Orden de San Francisco. Tras la desamortización surgirá el molino de San Cristóbal, que aún hoy perdura en funcionamiento como fábrica de aceite.

En el siglo XVIII todavía el peso del cereal era muy importante prueba de ello son la gran cantidad de molinos hidráulicos de cereal que existían en Montefrío a lo largo del siglo XVIII y el XIX, con un origen a finales del siglo XV y principios del siglo XVI (Pedregosa y Jiménez, 2013, Pedregosa, 2017). Otro factor que influye en el reducido peso del olivar era la gran extensión de tierras dedicadas al cereal, siendo el olivar disperso, entre zonas de cereal y poco antropizado (Infante, 2011, p. 101). Este hecho era consecuencia del pasado histórico de la villa de Montefrío, denomi-

² AHPG, Archivo Histórico Provincial de Granada. Vecindario secular (Montefrío-1411) Fecha:10/5/1753 fol. 0109-v.

³ Para el funcionamiento de las prensas de viga y su composición Ver: S. Pizarro, «La Almazara de las Laerillas» en AAVV: *La almazara de Las Laerillas Nigüelas. Patrimonio industrial del valle de Lecrín, Granada, 2015, págs., 58-82*. A. Moreno Vega y M^a. Y. López Gálvez, «Del siglo XVI al XVIII en las almazaras cordobesas del sur: génesis, auge y declive de los grandes molinos ducales». *XIV Congreso de Historia Agraria*, 2013, Badajoz 7-9 noviembre. [Consulta 14 noviembre de 2018 <http://seha.info/congresos/articulos/A.3.%20Moreno%20y%20L%C3%B3pez.pdf>], M. Y. López, F. Montes, E. Burgos y A. Moreno, «Análisis tecnológico-funcional y arquitectónico de las almazaras cordobesas en la Edad Moderna». *Separata ITEA, Información Técnica Económica Agraria, Vol. 108, N^o 3, 2012, págs. 312-342*.

nada como una de las «siete villas» que abastecían de cereal a la capital, unido al hecho de una gran cabaña y al aprovechamiento de la ganadería. Granada ejercía el poder sobre las siete villas de Los Montes, garantizando el aprovisionamiento cerealista y cárnico de la ciudad (que «tiene más población que ningún lugar de estos reynos y es vna de las principales çibdades que ay en todos los reynos»), pues La Vega solo daba para mantener a una sexta parte de sus habitantes (Peinado, 1997, p. 27).

La economía en Montefrío en el siglo XVIII se basaba principalmente en el campo, 9 de cada 10 reales procedían del mismo, donde destacaba la producción de trigo. El viñedo y el olivo ocupaban en estos momentos una parte insignificante del suelo, aunque el olivar estaba en expansión como consecuencia de la reducción de la cabaña ganadera, unido a las roturaciones de terreno y al uso de abonos inorgánicos (Peinado, 1997, pp. 41-42). Era frecuente en estos momentos, encontrar estacas de olivar plantadas en tierras del común o en bienes de propios (Infante, 2011, p. 151).

A partir del primer tercio del siglo XIX, el aumento demográfico y el reparto de tierras como consecuencia de las distintas reformas y procesos desamortizadores ocurridos provocarán la colonización del campo, ampliando las zonas de cultivo cercanas al municipio (Martínez, 1995).

A mediados del siglo XIX tenemos más información acerca de los molinos aceiteros existentes en Montefrío gracias a Pascual Madoz. En su obra recoge la existencia de un molino en las Angosturas, pertenecientes al partido de las Huertas (inmediato y en torno a la población). También menciona otro molino aceitero en el partido de las Talas. «En estos momentos Montefrío producía unas 40 000 arrobas de aceite». Incluso Madoz aporta la tipología y el número total de molinos aceiteros existentes en el término de Montefrío; menciona 7 molinos de aceite, 2 de dos vigas, 1 de una viga y 4 de prensa de torrecilla (Madoz, 1848, p. 540). A partir de los datos obtenidos sobre los distintos molinos, sabemos que, a parte de los molinos nombrados directamente por Madoz, el de las Talas (prensa de viga) y las Angosturas (Torrecilla), los otros cinco eran el de la Tranca (prensa de viga/torrecilla), El Cortijuelo (Prensa de Torrecilla), La Fuente del Moral (P. Torrecilla), y los ubicados en el casco urbano en calle Enrique Amat 93 (P. Viga) y el de callejón de Muro (P. Torrecilla).

En torno a 1850 destacaban los olivares en la zona conocida como Los Gitanos (Madoz, 1848, p. 540), además de los de la Cuesta del Aceite cerca de las Angosturas, así como otros olivares y zonas productoras del olivar, que son recogidas en la obra de Juan Infante (Infante, en prensa).

Entre mediados del siglo XVIII y el siglo XIX Montefrío se caracterizaba por el «olivar campal» con tan solo 2000 pies de olivo, insertos entre hortalizas o cereal, también entre álamos, frutales y moreras (Infante, 2011, p. 135). El olivo en estos momentos siempre estuvo vinculado a la pequeña propiedad. A finales del siglo XIX,

hasta el primer tercio del siglo xx, Montefrío multiplico la superficie de olivar por hectárea, de 100 ha en 1750 a más de 700 ha en 1900 (Infante, 2011, p. 236), fenómeno que provocaría la nueva aparición de ingenios y almazaras en este período.

En la evolución de molinos y fábricas de aceite en Montefrío influyó el desarrollo del olivar, desde mediados del siglo xviii en adelante, con el cultivo de la rotación al tercio y el olivar campal, frente a los cambios que se producirán en el siglo xx, con un cultivo del olivar ordenado y en solitario, aunque asociado a otros cultivos, aumentando la extensión en hectáreas y el olivar intensivo actual. En la evolución del mismo tendrá mucho que ver el aumento demográfico y la colonización del amplio término municipal de Montefrío con la diseminación de cortijos (Infante, en prensa).

La mayoría de los molinos que veremos a continuación ya estarían en funcionamiento a mediados del siglo xix. Estos sufrirán cambios tanto en su maquinaria y elementos de prensado como la molturación de la aceituna, adaptándose a los tiempos, así como en su propiedad y titularidad al ser posteriormente arrendados, pasando de unos a otros.

La molturación de la aceituna no sufrió demasiados cambios; desde mediados del siglo xviii se realizaba con piedras cilíndricas que fueron sustituyéndose a finales del siglo xix y el xx por piedras troncocónicas o rulos, con el prensado realizado con cachos, que perduraron hasta mediados del siglo xx, abandonándose al introducir el sistema continuo.

El sistema de prensado irá evolucionando; desde finales del siglo xix y provocará la sustitución de las prensas de viga por las de husillo ya que eran mucho más rentables, produciendo el doble de aceite que las anteriores y haciendo más eficaz y rápido el proceso de molienda, lo que permitía reducir el tiempo de almacenamiento de la aceituna, con el consiguiente aumento de la calidad del aceite. Este almacenamiento, que tradicionalmente se llevaba a cabo en los trojes o atrojes (que consistían en un espacio limitado por tabiques, para guardar frutos y especialmente cereales, o aceitunas) documentados en la mayoría de los molinos de Montefrío, dejará de utilizarse a lo largo del siglo xx, debido especialmente al abandono del sistema de maquila (era el pago, generalmente en especie, que cada cosechero hacía al molinero por la molienda de su aceituna, llevándose a su vez el aceite producido por la misma para sus necesidades). Este sistema dejó de tener sentido cuando la producción individual de cada uno superaba con creces esta necesidad de aceite para autoconsumo, siendo más eficaz y práctica la comercialización de dicho exceso por el molinero que por cada uno de los cosecheros individualmente) y al problema de la pérdida de calidad del aceite provocado por los largos tiempos de espera del fruto antes de ser molturado (Zambrana, 1987, p. 138).

Algunos de los molinos cambiarían sus instalaciones de prensado y molturación; este sería el caso de las almazaras de calle de las Marquesas, calle Muro/

Lucas Peña o la fábrica ubicada en Paseo/Lucas Peña, que adaptarán su maquinaria a los nuevos tiempos. Aunque las nuevas prensas iban evolucionando, no todos los molinos se adaptaron a la modernidad, y algunos con retraso, este sería el caso de los molinos de Las Angosturas y El Cortijuelo, que seguían manteniendo prensas de torre, que acabarían desapareciendo en la década de 1940. A partir de la década de 1920, se empezarán a instalar prensas hidráulicas en molinos como el del Zanjón, Los Endrinales, La Casería Jimena, el Perú, La Alcubilla, El Pósito, El Convento, La Fuente del Moral, y a lo largo de la década siguiente estaría prácticamente en todos los molinos que seguían en funcionamiento. En la década de 1930 la mayoría de las prensas empleadas eran las hidráulicas, en Montefrío tan solo dos seguirían usando la prensa de husillo, la situada en la calle de las Marquesas y la de calle Muro Lucas Peña.

Prácticamente todas las almazaras y fábricas de aceite se adaptaron a los cambios y adoptaron las prensas hidráulicas hasta abandonarse la mayoría de ellos en los años 50 y 60 del pasado siglo, ante la proliferación del sistema continuo de molturación de la aceituna y el asociacionismo y la creación de las cooperativas de productores; este sería el caso de la cooperativa de San Francisco de Asís, y la tardía aparición de la Fábrica de aceite de El Mármol.

2. LA ELABORACIÓN DEL ACEITE

Para la elaboración de aceite en las fábricas o molinos, el proceso comenzaba con el acopio de la misma a las instalaciones en el molino, quedando está en distintos compartimentos llamados trojes o algorines, en los que se depositaba la aceituna de cada agricultor o cosechero por orden de llegada, para su molienda.

Una vez la aceituna en el molino y limpia, se transportaba a la sala de molienda para su trituración, en el empiedro constituido por la solera y el alfarje, que consistía en una estructura circular de piedra, normalmente de granito o caliza, aunque en Montefrío destacó un empiedro denominado salipé (una variedad de granito específico para la trituración de la aceituna), sobre la que giraba la llamada piedra corredera, de forma troncocónica, que se movía alrededor de un árbol llamado peón, impulsado por tracción animal o humana, como en el caso del molino ubicado en la calle Enrique Amat 93, o por un molino hidráulico como el Molino de las Talas. En los primeros momentos las piedras eran cilíndricas, aunque estas fueron sustituidas por rulos troncocónicos en los molinos montefrieños, que debieron sustituirse a finales del siglo XIX o en las primeras décadas del siglo XX, como indica Zambrana para las almazaras andaluzas (Zambrana, 1987, pp. 138-145). La molienda no duraba más de 30 minutos, para no romper el hueso de la aceituna y estropear la calidad del aceite siendo amargo, tampoco era buena una molienda lenta, ya que producía acidez. En el proceso de molienda era destacable la figura

del garrafador, que se encargaba de verter la aceituna al empiedro para ser molida (López *et al.*, 2012, p. 315).

Obtenido el aceite, ya fuera de la primera prensada en frío, de la segunda o tercera con agua caliente, este era trasvasado de la regaifa por unos conductos hasta distintas piletas o pozuelos, para su posterior decantación y separación del alpechín, finalizando el trasiego del mismo hasta las tinajas, pasando el alpechín por distintos conductos hasta las alpechineras (López *et al.*, 2012, p. 320). Tras este proceso, el aceite era trasladado a tinajas en la bodega. El aceite era extraído de los pocillos o pozuelos a tinajas de barro, incrustadas en el suelo y las paredes de la bodega, colocadas en hileras, evitando la luz y una alta temperatura para no echar a perder sus propiedades (Pizarro, 2015, p. 79; López *et al.*, 2012, pp. 320-321).

Los molinos montefriños contaban con otro tipo de instalaciones, que veremos después, para el ejercicio de la obtención del acetite. Estas eran cuadras y pajares, destinados a las bestias utilizadas en la molienda de la aceituna, y almacenes para el alimento de los mulos, con alpacas de paja. En las instalaciones eran frecuentes obras hidráulicas como pozos, pilares, fuentes o aljibes, para obtener agua, elemento fundamental en el proceso de obtención del aceite. Un elemento primordial era la caldera, ubicada en la nave de prensado, para evitar una baja temperatura y favorecer el prensado de la pasta oleosa en los cargos colocados en la regaifa, su función era la de calentar el agua para escaldar los capachos. A ello debemos unir las dependencias para los trabajadores o «gañanías», término por el que eran conocidos los mozos o criados que realizaban los trabajos en el molino⁴. A lo largo de la descripción de cada molino veremos las partes que configuraban dichos ingenios a través de la información del catastro y la evolución de los propietarios a partir del registro de la propiedad de Montefrío.

En el siglo XVIII en Montefrío solo existían dos molinos aceiteros, como hemos comentado anteriormente, en los que el prensado se hacía mediante el empleo de prensas de viga y quintal herederos del mundo romano, estos eran el Molino de San Cristóbal y el ubicado en la Tranca, Cueva o Enrea (conocido como molino de la Huerta de la Blanca). A lo largo del siglo XIX, otros molinos adoptarán el sistema de prensa de viga y quintal, como el Molino de las Talas o el ubicado en la calle Enrique Amat 93.

La prensa de viga y quintal se basaba en la presión que ejercía una gran viga formada por varias vigas de madera de pino o encina unidas mediante zunchos de hierro sobre un cargo asentado encima de la regaifa, que consistía en una piedra circular, con un canal en su contorno, por donde corría el líquido que sale de los capachos llenos de aceituna molida y sometidos a presión. Esta prensa contaba con un husillo también hecho con madera de encina para su funcionamiento, y que

⁴ A lo largo de la descripción de los distintos tipos de molinos veremos la estructura y elementos constructivos que formaban parte de los mismos.

movían normalmente dos operarios con el objetivo de elevar o bajar la piedra de quintal para cargar los capachos (que consisten en un recipiente de esparto apretado, compuesto de dos piezas redondas cosidas por el canto, con un orificio en el centro, que se llenaba de aceituna molida para prensarla: también llamado cofín) en la regaifa y bajar la viga con cuya presión exprimía la pasta de los cargos (pila de capachos llenos de masa de aceituna, colocados sobre la regaifa para ser exprimidos), con el apriete del usillo obteniendo así el líquido que corría por los surcos de la regaifa con destino a los pozuelos de decantación para separar el aceite de los demás residuos, orujo, alpechín. La viga suponía entre un 20-30 % del coste total de la almazara. La cabeza de la viga quedaba fijada en la hornacina del torreón macizo que ejercía de contrapeso (López *et al.*, 2012, pp. 317-318; Pizarro, 2015, pp. 70-75).

A partir del siglo XIX, con la evolución del sector olivarero en el municipio de Montefrío, surgirán otros molinos que emplearán para el prensado de la aceituna, la prensa de torrecilla, de ahí que se conozcan como molinos de torre. La denominada prensa de torre o torrecilla; en Montefrío tenemos los molinos de El Cortijuelo (1883), el de la Tranca/Cueva/Enrea, que en algún momento de su existencia utilizó este tipo de prensa, el de las Angosturas (1858) o el de la Fuente del Moral (1883). Al no conservarse restos de este tipo de ingenios desconocemos si la torre era móvil o fija. Las prensas de torre y torrecilla alcanzaron una gran difusión durante la Edad

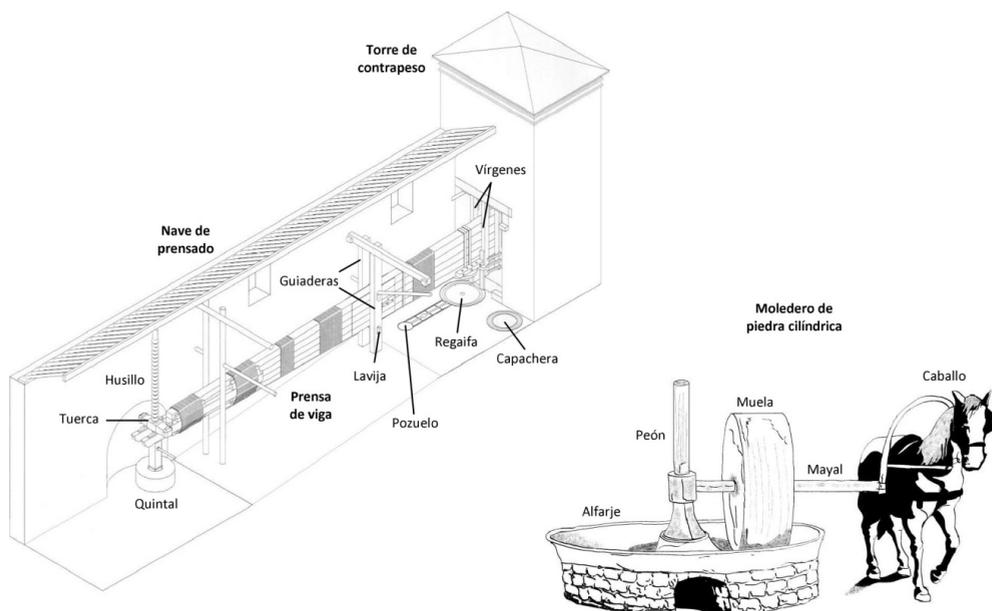


Figura 1. Estructura interior en un molino aceitero con prensa de viga y quintal (Fuente: Moreno y López, 2013, p. 21).

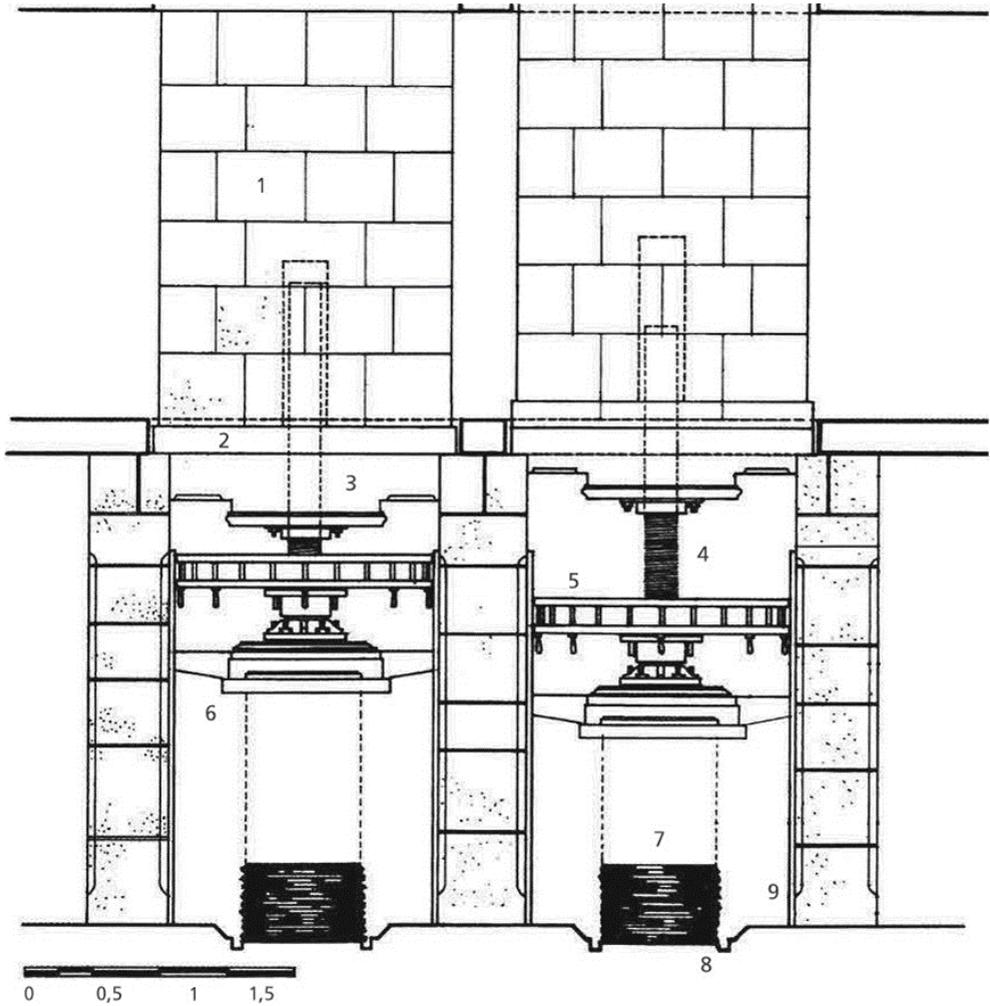


Figura 2. Alzado frontal sobre dos prensas de torrecilla. 1) Torre; 2) base de la torre; 3) tuerca; 4) husillo; 5) cabeza del husillo; 6) marrano; 7) cargo; 8) regaifa; 9) guiadera (Fuente: Eslava Galán, 2004, p. 220).

Moderna en Andalucía por su bajo coste y el poco espacio que ocupaban. Los edificios oleícolas que funcionaban con prensas de torre o torrecilla solían recibir en Andalucía el nombre de molinas, reservando el de molinos para los que albergaron a las prensas de viga (Pequeño, 2010, p. 195).

Las prensas de torre tenían una piedra móvil en dirección vertical y con sentido ascendente o descendente. Para levantar la carga pétreo, usaban un mecanismo compuesto por la combinación de tres elementos de madera: husillo, tuerca y palanca; del cargo, ubicado encima de la regaifa o taza embutida en el suelo, se con-

seguía dejando caer el macizo de piedra sobre la pasta oleosa. La base de la torre móvil era un armazón de madera que descansaba sobre unos muros perimetrales de piedra, dejando su parte frontal abierta para poder introducir los cachos con la masa de aceituna molida en la cavidad interior que se formaba, denominada capilla. La transmisión del peso de la piedra hacia el cargo se hizo mediante una pieza de madera, llamada marrano, cuya función era distribuir la presión equitativamente sobre todo el volumen de la pasta oleosa. Su limitada capacidad de trabajo hizo que fuesen sustituidas a lo largo del siglo XIX, debido a que era necesario realizar dos prensados del mismo cargo, al no ser muy fuerte la presión, y por tanto la productividad y rendimiento era bajo, por las nuevas prensas industriales (López *et al.*, 2012, pp. 318-320; López, 2013, pp. 82-84), aunque en el caso de Montefrío su sustitución fue más tardía de finales del siglo XIX incluso XX como veremos después. Las prensas de torrecilla presentaban un diseño arquitectónico mucho más sencillo que su homóloga de torre, siendo la única diferencia entre ambas que las primeras, de menor tamaño, solo podían ser vistas desde el interior de la nave donde se ubicaban (López *et al.*, 2012, p. 320; López, 2013, p. 84).

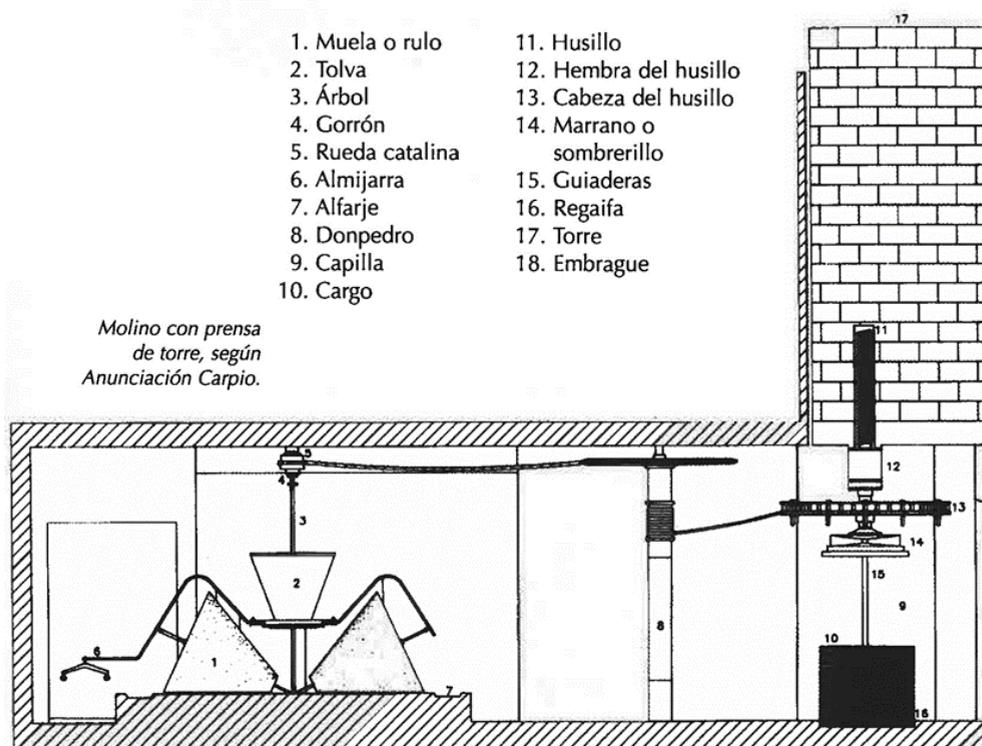


Figura 3. Molino de prensa de torre (Fuente: Eslava Galán, 2004, p. 82).

A lo largo del siglo XIX se empiezan a introducir nuevas aplicaciones tecnológicas; se pueden citar la sustitución de la muela vertical por los rulos troncocónicos que, al tener mayor superficie, podían molturar más aceituna, la introducción de lavadoras de aceituna, la instalación de prensas de columna y la incorporación paulatina de las prensas hidráulicas de hierro. En estos momentos se pone una importante atención en la limpieza de la aceituna, previa a su molturación para retirar las hojas, ramas y demás impurezas, con el empleo de zarandas o cribas metálicas. Las almazaras fueron incorporando lavadoras de aceituna, unas máquinas que consistían en tornos sumergidos en agua que giraban sobre un eje, como la lavadora hidráulica del industrial Rafael Cisneros en 1863, o la de vapor del sevillano Juan Brieba en Bolillos (Pequeño, 2010, pp. 121-122).

En el prensado de las aceitunas destacaron las prensas de columnas y las prensas hidráulicas. Su antecedente eran las prensas de presión directa mediante husillo vertical centrado, construidas primero en madera y después en hierro (Figura 4). Las prensas de columnas, que estaban fabricadas en hierro, y disponían de un grueso tornillo de rosca que sujetaba en su extremo inferior el platillo de presión con una palanca que era accionada por los operarios para prensar el cargo (Pequeño, 2010, p. 199). Estas prensas solían ocupar una esquina de la almazara, también conocidas como de rincón. En ellas, un tornillo vertical atravesaba una rosca pasante ubicada en el centro de una viga incursada por sus extremos a unos pilares y hierro-madera o a los propios muros de las naves; también llamadas estas prensas de capilla. En algunas prensas, las más potentes, la palanca fue auxiliada por caballería o incluso un cabestrante, para realizar los últimos aprietes. El rendimiento de este tipo de prensas de husillo fue muy reducido al igual que su capacidad productiva.

La prensa de hierro con husillo fue muy usada en el siglo XIX, tenía dos barrotes o columnas, que se unían a un plato circular. El cargo se colocaba sobre una regaifa de hierro, bajo el husillo y el plato y el plato compresor. El movimiento de una barra a través de la fuerza humana producía el prensado de los capachos, al descender el husillo y el plato solidario a él. Estas prensas contaron con manubrios o volantes unidos a los engranajes, estando el plato guiado por cuatro columnas en lugar de dos (Moreno y López, 2017, pp. 100-101).

En Montefrío destacaron molinos que emplearon prensas de husillo, también denominadas de columnas o rincón, en el Molino de Callejón de Muro/Paseo, el molino ubicado en calle Muro/Lucas Peña o el molino ubicado en calle Las Marquesas. La primera prensa hidráulica que se instaló en Andalucía fue la del hacendado Diego de Alvear en su almazara de Montilla en 1834, que fue construida en Manchester. Las ventajas que tenía esta nueva prensa eran enormes: podía prensar 192 fanegas en 24 horas, era más barata que una prensa de viga, ocupaba bastante menos espacio, tenía un rendimiento mayor que aquella, consumía más capachos, aunque su coste se reduce al tener un mayor rendimiento, se podía transportar de

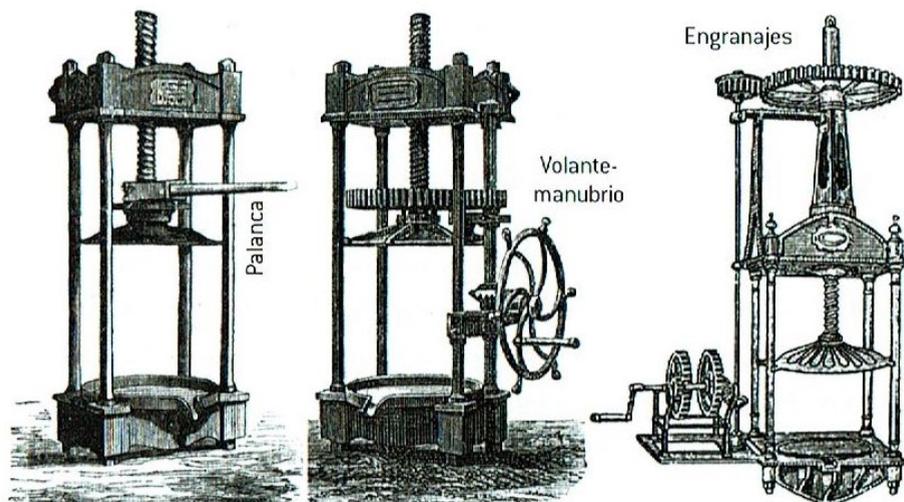


Figura 4. Prensas de husillo de fundición férrea (Fuente: Moreno y López, 2017, p. 102).

un sitio a otro dentro de la almazara y daba mayor cantidad de aceite y de mejor calidad⁵. Las prensas hidráulicas están construidas por un cuerpo de bombas, dentro del mismo se encuentra un cilindro macizo, de fundición o de acero, que sustenta unas planchas sobre cuya superficie se colocan los elementos a prensar. El pistón sube por la inyección de agua por su parte inferior, impulsada mediante una bomba hidráulica (Moreno y López, 2017, p. 106).

En 1870 se introducen las prensas hidráulicas de vapor al mismo tiempo que se experimentaba un aumento de las prensas con husillo tanto de rincón como férreas. Será a finales del s. XIX y principios del s. XX cuando las almazaras modernas dispongan ya de manera generalizada prensas hidráulicas de vapor. En Montefrío el cambio será lento, siendo los primeros molinos en introducir las prensas hidráulicas como en el Convento (1880) o La Casería de La Jimena (1897), aunque la mayoría de ellas se introducirán en la década de 1920, como El Pósito, calle Enrique Amat 93, El Convento, San Cristóbal, Enrea, Las Angosturas, Alcubilla, El Perú, La fuente del Moral o el molino de los Endrinales. Dichas prensas fueron movidas por agua (Molino de las Talas), pero la mayoría serían movidas por caballerías o a mano, y a partir de los años 1930 serán movidas por motores a vapor, electricidad y gasoil.

⁵ Véase para el funcionamiento de este tipo de prensas, D. Pequeño y Muñoz Repiso. «Nociones...», pág. 207-215.

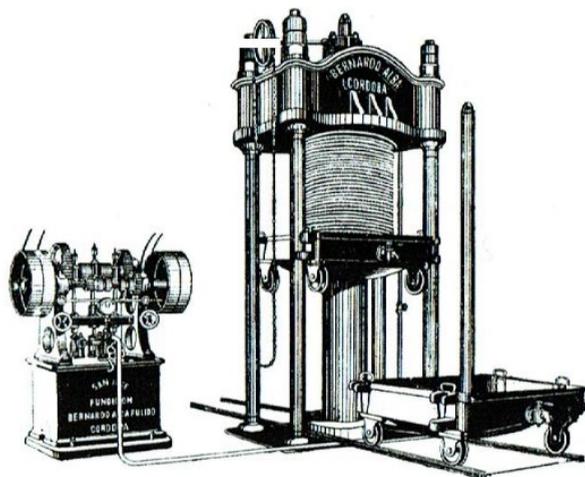


Figura 5. Prensa hidráulica con vagonetas y vía rail (Fuente: Moreno y López, 2017, p. 109).

3. LOS MOLINOS Y FÁBRICAS DE ACEITE EN MONTEFRÍO

Para abordar el estudio de los molinos conocidos en el término de Montefrío lo vamos a dividir en dos grupos, aquellos que se sitúan en el término municipal y los localizados en el casco urbano o en las inmediaciones del mismo. Para su estudio hemos contado con varias fuentes de información: de archivo, las conservadas en el Ayuntamiento de Montefrío relacionada con el padrón de vecinos y el padrón de riqueza, así como la información obtenida en el registro de la propiedad de Montefrío. Unido a la información oral⁶, fotografías antiguas y la fotografía aérea que posibilita ver las estructuras de los antiguos molinos.

A raíz del estudio realizado de documentación de archivo hemos podido comprobar cómo la fisonomía de los molinos montefrieños fue similar en cuanto a su arquitectura e ingeniería a otros muchos tanto en la provincia de Granada como en el resto de Andalucía. Estos irán evolucionando según los cambios tecnológicos y el mercado, pero en resumen el molino debía de tener una serie de instalaciones que vienen a coincidir con las que señala Birriel (2015):

1. El edificio o construcción donde se enclava el ingenio y la maquinaria, así como diversas dependencias: almacenes, corrales, trojes, pozuelos, pilares, pajares...

⁶ En la obtención de dicha información se procedió a entrevistas con antiguos propietarios y trabajadores de molinos y fábricas.

2. El molino, compuesto por el alfarje y los rulos sobre el empiedro, cuyo mecanismo es de rotación, movido a sangre o agua, con el fin de dar movimiento al mecanismo de trituración propiamente dicho. El sistema se compone de dos muelas, una fija o solera y otra móvil que sería cilíndrica o troncocónica.
3. La prensa, una vez que la aceituna ha sido molida era prensada en la almazara. Este mecanismo en Montefrío en origen sería la prensa de viga, que después iría evolucionando a las de torre, husillo y las hidráulicas, hasta ser abandonadas por el sistema continuo de centrifugado.
4. Dentro del sistema destaca el horno y la caldera, para la extracción del aceite con agua hirviendo, para el escaldado de los capachos siendo fundamental en estas instalaciones.
5. Una parte fundamental en la estructura de los molinos o almazaras serían los canales y pilones o alpechineras, necesarias para la conducción y decantación del aceite, y la posterior evacuación de alpechines, borras o turbios.
6. Finalmente destacarían las bodegas, realizadas en obra hidráulica, con un circuito de tinajas, etc.

A todo lo anterior, habría que unir los aperos utilizados por los maestros molineros y los mozos (cagarraches) que en ellos trabajan (Birriel, 2015, p. 45).

La construcción de los molinos aceiteros de Montefrío solía estar realizada en mampostería enfoscada y con sus paredes enjalbegadas, cubiertas por cal, yeso o tierra blanca, como vemos en los restos conservados de diversos molinos, los algarines de la Tranca, Casería de la Jimena o la Fuente del Moral, por ejemplo.

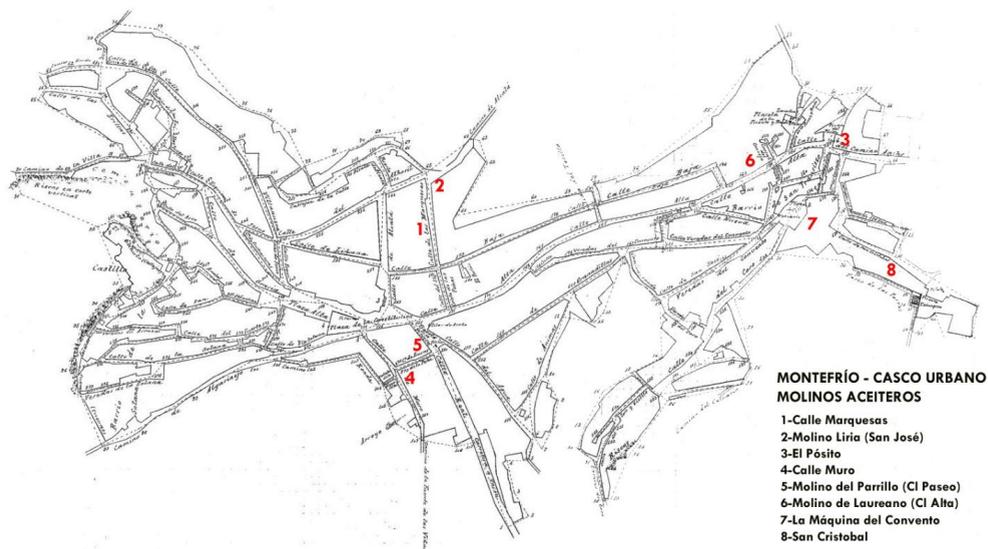


Figura 6. Ubicación de los molinos del casco urbano de Montefrío (Elaboración Felipe Jiménez, a partir de Mapa Topográfico I. G. M. E. Año 1894).

A partir de finales de los años 70 del pasado siglo los nuevos molinos y fábricas de aceitunas se adaptarán a los nuevos tiempos cambiarán sus patios y los adaptarán para la recepción de la aceituna, con limpiadoras, pesadoras y lavadoras en el lugar que muchas veces ocuparon llos empiedros y caballerizas en el patio y los trojes. El lugar que ocupó la prensa será reutilizado para poner la nueva maquinaria de centrifugado continuo.

A continuación, describiremos los molinos y almazaras documentadas en Montefrío desde mediados del siglo XVIII hasta nuestros días.

3.1. Molinos en calle Las Marquesas

En la calle de las Marquesas existieron dos molinos uno en la parte alta de la calle y otro en la parte baja de la misma, conocida como Zanjón. Este topónimo nos indica que dicha zona sería un cauce o zanja grande y profunda por la que correría el agua, procedente de la fuente de las Pilillas y de la calle Agua (Pedregosa, 2012, p. 91), situadas al S de dicha calle. El agua encauzada sería utilizada en ambos ingenios tanto para los estanques como para el funcionamiento de ambos molinos aceiteros.

El molino de las Marquesas se ubicaba en la esquina con la calle Baja, en el patio que ocupaba una vivienda situada en dicha calle. Alrededor del patio se encontraban una serie de dependencias como el cuarto de molienda, fogón, local de la prensa, cuarto de las tinajas, y un pajar alto. La aceituna era recogida en 25 trojes, además contaba con un estanque. El patio superaba una extensión de 202 m². El molino fue construido por Juan José Pérez Arco sobre el año 1871. Posteriormente fue adquirido en 1904 por Pedro Pérez Ávila y su mujer Dolores Alcaide García. En 1910 será vendido a Cesáreo García Rodríguez, pasando posteriormente a sus hijos, y en 1925 era propiedad de Felipe García Gómez⁷. A partir de estas fechas el inmueble pasó a diversas manos dejando de funcionar como tal, por los datos que se conservan en el Ayuntamiento de Montefrío, en vísperas de la guerra civil. El molino aparece mencionado como un molino de husillo en documentos de archivo del Ayuntamiento de Montefrío, ya en 1883 y posteriormente en los padrones de riqueza de 1906-1909 a nombre de Pedro Pérez Ávila. En los posteriores a 1929 figura como titular Felipe García Gómez, dejando de aparecer en la documentación relativa a los molinos aceiteros a partir del año 1935⁸.

Al final de la década de los 40 del pasado siglo y hasta la primera mitad de la de los 70, en el patio de este molino hubo lo que también se denominaba «posada», para caballerías, especialmente mulos y burros, que es lo que más abundaba, y que

⁷ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 2099, número 18009000089199 Registro de la Propiedad de Montefrío 1 junio de 2018.

⁸ Archivo Municipal de Montefrío (AMM). Sala A. Estantería 6.5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1884-1936 1906-1909, 1929-1935.



Figura 7. Piedra solera o empiedro de granito que formaba parte del alfarje de un molino aceitero, ubicada en el Parque de Fuente Molina procedente del molino «Liria».

también incluía la posibilidad de herrarlas, ya que en una parte de lo que serían las instalaciones del molino, en el interior de dicho patio, tenía su taller un maestro herrador, propietario de dichas instalaciones y de una casa anexa. Era Bartolomé Rodríguez Arco, conocido como «Bartolo el herrador (jerraor)», cuyos herederos siguen siendo los propietarios de dicha finca.

El otro *molino del Zanjón*, conocido como «Molino de Liria» y con el nombre comercial de *Fábrica de Aceites San José*, se ubicó en los terrenos que actualmente ocupa la Residencia de mayores San Sebastián (Figura 7). Su origen se remonta al último cuarto del siglo XIX, estando documentado ya en 1878. Posteriormente es mencionado en los padrones de riqueza entre 1906-1909⁹. El molino constaba de una prensa hidráulica movida por caballerías y fue propiedad de la familia García-Valdecasas, siendo en 1933 su dueño Rafael García Valdecasas y García Valdecasas¹⁰. También aparece en un inventario que realizó el Ayuntamiento de Montefrío

⁹ AMM. 5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza años 1906,1907,1908,1909.

¹⁰ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 21958, número 180090001456635 Registro de la Propiedad de Montefrío 31 agosto de 2016.

en 1940 (ver Figura 31), bajo la denominación de *molino aceitero* y la titularidad del mismo, pasando en 1942 a sus descendientes García Valdecasas y Guerrero. A partir de 1952 fue adquirido por don Diego López Moreno (*a Liria*), siendo gestionado por su hijo don Antonio López Novo de 1958 a 1969, año en que parece que dejó de funcionar.

Como mencionamos anteriormente, es conocido desde el 12 de febrero 1878 como propiedad de don Juan García Vozmediano. El molino era una fábrica de aceites con una extensión de más de 4227 m², compuesta de patio con algunos atrojes o trojes, alzándose en su parte central el edificio destinado a la fábrica, compuesto de dos cuerpos. El primero tenía una superficie de 84 m² y contenía toda la maquinaria correspondiente, una prensa hidráulica movida por caballerías y en el segundo de 42 m², se localizaba una tinajera. Existían varias estancias más, una de 30 m², que también contenía otra tinajera, una cuadra para la caballería con 15 m², así como «otra pequeña estancia de 9 m², que tiene tinajas en planta baja y una habitación en alto». Encima de los cuerpos que contienen tinajeras existían unos entabacados dedicados a pajares. En el interior del patio había un «estanque que se surte de agua con los derrames de dos pilares públicos y que está destinado a las necesidades de la fábrica»; también había un pozo destinado al mismo servicio¹¹.

Dicho molino fue conocido como el de «Liria» y en el trabajaron distintos montefrieños, Juan Rafael «Petaco», Juan «Zurrumbela», Juanillo «Casino», Marcelino, Pepe «Raspa», Rafalillo Chica, Tobas «Salas» (Guzmán, 2010).

3.2. Fábrica de aceite conocida como San Mauricio en el Pósito

Los Pósitos (también denominados con el nombre de alhorí) eran una antigua institución que almacenaba cereal para prestarlo, especialmente a los agricultores para que tuviesen semilla para la siembra, y que se recuperaba una vez recogida la cosecha, incrementando la cantidad prestada en la parte que correspondía a los intereses establecidos que por lo general eran módicos. En Montefrío se documenta la existencia de otro edificio destinado a Pósito construido en 1775, por tanto, con anterioridad al que nos ocupa cuya construcción sería en 1795, ambos costeados con caudales propios.

La construcción del nuevo se debe a la necesidad de un almacén público de grano de mayores dimensiones, como consecuencia del aumento de población de la villa. El maestro de albañilería granadino Diego Ramírez de Avellano es el encargado para la selección del solar donde construir la nueva panera (Gil *et al.*, 1991, p. 273). Se empieza a construir en 1780 en el lugar de Fuente de Íllora tras la compra de unas casas, ya que presenta unas condiciones favorables tanto de acceso como

¹¹ *Ibidem.*

de comunicación en un lugar de expansión del municipio a lo largo del siglo XVIII (Pedregosa, 2012, p. 100).

El diseño de la obra fue realizado por Ventura Rodríguez y Vicente Bois, aunque el arquitecto que acabó realizando la obra fue Francisco de Aguado.

El edificio es de planta rectangular y su interior diáfano con tres naves separadas entre sí por dos hileras de cinco pilares cuadrados que soportaban la armadura de madera de la cubierta a tres aguas con teja. Delante de las naves se ubicaba un primer sector paralelo a la fachada con una habitación a un lado y en el otro, una escalera que conducía a una entreplanta abierta al vacío de las naves. La fachada presenta una composición simétrica, con el acceso en el centro y dos ventanas laterales, un frontón triangular sobre imposta que recorre todo el alzado principal. En el tímpano del frontón se sitúan un escudo borbónico, una ventana y una placa con la inscripción conmemorativa de su construcción (Gil *et al.*, 1991, p. 275).

Este edificio fue por tanto una obra construida a finales del siglo XVIII (1780-1795), para destinarlo a Pósito con el consiguiente almacenamiento del cereal producido en los campos de Montefrío durante todo el siglo XIX y principios del XX, pero que, una vez monetarizados los caudales en grano de los mismos, dejó de tener la utilidad pública a la que se había destinado y por tanto privatizado mediante la venta del mismo, que pasó a manos de particulares. El avance de la producción del olivar llevó a los nuevos propietarios a destinar el edificio a fábrica de aceite ya en la década de 1920.

A partir de 1928, la fábrica que ocupaba el edificio que antaño se había dedicado a Pósito Municipal y que desde entonces se ha conocido a nivel popular como «El Pósito» contaba con una prensa hidráulica a vapor, siendo su encargado Juan Rodríguez Pérez. En 1938 la prensa pasaría a ser movida por electricidad, siendo los encargados de este molino diferentes; en 1938 Francisco Agea Navarrete, en 1939 José Guerrero Coca, 1940 Francisco Cano Nieto. El Pósito era mencionado en 1940 como *fábrica de aceite* supervisada por José Guerrero Coca en el listado que realizó el Ayuntamiento de Montefrío en dicho año (ver Figura 31). Dicha fábrica parece que funcionó hasta el año 1944, año a partir del que se abandona para este uso.

Este molino contaba con un despacho o sucursal para la venta de aceite en la calle Lucas Peña, y aparecía anunciado en el periódico Patria de Granada a mediados de los años 1950, al igual que otros de Montefrío.

3.3. *Fábrica de aceite en calle Muro, Lucas Peña*

Son pocas las referencias que tenemos acerca de este molino, que no conserva actualmente ningún elemento industrial. En la documentación de archivo sabemos que fue propiedad de Mauricio García Valdecasas en 1883. Aparece recogido

posteriormente en los padrones de riqueza de 1906-1909, mencionado como molino de husillo propiedad de Alfonso M. García Valdecasas. En 1928 y hasta 1933 aparece recogido como un molino del mismo tipo y propietario¹². También consta información del mismo, en un listado fechado el 15 de febrero de 1940 (ver Figura 31), que recoge los molinos aceiteros de Montefrío, como molino de aceite propiedad de D. Rafael Alba García Valdecasas.

A partir de 1958, aparece de nuevo dicho molino siendo su titular Pedro Arco Pérez hasta 1964. En adelante, desde 1967 a 1969, año en que se abandona, el titular de la actividad fue Luis Fuentes Aguilera¹³.

Posteriormente pasó a manos de los hermanos Pedro y Antonio Muñoz Pérez en cuyo solar edificarían algunos pisos y su taller de herrería, posteriormente carpintería metálica que ha permanecido en uso hasta 1997.

3.4. Molino aceitero en callejón Lucas Peña-Paseo

Este molino estaría en funcionamiento antes de 1883, ya que aparece mencionado en documentación de archivo del Ayuntamiento de Montefrío; en ese año pertenecía a D. Alfonso García Valdecasas y Cubero. Es mencionado en los padrones de riqueza de 1906-1909, donde aparece recogido como un *molino de husillo*, siendo su titular él mismo¹⁴. A su muerte lo heredaran sus hijos, siendo la titularidad del mismo entre 1928 y 1938 ejercida por D. Juan M.^a García Valdecasas Moreno, período en el que este molino fue adaptado a los tiempos con una prensa hidráulica a vapor¹⁵. Desde 1939 su titular sería Rafael Alba García Valdecasas, figurando en el listado que realizó el Ayuntamiento de Montefrío en 1940 (Figura 31), denominado este ingenio como *molino aceitero*. A partir de 1958 será propiedad de su hija, doña Dolores Alba Guerrero, y su esposo don José Mercado Ariza, hasta el año 1969 en que dejaría de funcionar dicho molino.

El molino se ubicaba en la esquina del callejón del Maestro Peña (Lucas Peña) con la antigua calle General Franco n.º 8, actualmente calle Paseo. El edificio tenía un portón al citado callejón de acceso a los corrales y tenía una superficie total de unos 645 m². Este molino, fábrica de aceite, contaba con todos los artefactos útiles para la industria, como pozuelos, tinajas, cuabras, patio con sus trojes para depositar la aceituna, etc. Fue conocido como el molino del «Parrillo», por ser este el

¹² AMM. 5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1906-109, 1928-1933.

¹³ AMM. 5.4 Impuestos Estatales. 5 cajas (Años 1945-1991). Legajos años 1958-1964. 1967-1969.

¹⁴ AMM. 5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1906-1909.

¹⁵ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 6837, número 18009000229366, Registro de la Propiedad de Montefrío 10 enero de 2017.



Figura 8-9. Molino y prensa hidráulica de la fábrica de aceite que existió en El Paseo esquina Juan de Carrión. (Monumento al Olivo). Se observan la prensa, los rulos y el alfarje, vagoneta, así como los mecanismos de transmisión...

alias de la familia propietaria en último extremo, y en él y sus máquinas trabajaron distintos montefrieños durante la década de los 50; Bernardo, «Falete», Juan «Calvarios», «Los Cocas»... (Guzmán, 2010).

En la actualidad el solar se encuentra expedito y, por tanto, sin construcción alguna.

3.5. Molino aceitero en Calle Alta, 93 (molino de Laureano o Ramírez)

Los datos con los que contamos para este molino son similares al resto. Este estaría en funcionamiento como mínimo desde 1866, año en el que aparece recogido en el catastro. Su propietario era D. Francisco Antonio Fuensalida y Peña que compró a doña Ana García Valdecasas y Gordo la mitad del mismo y que pasó a doña M.^a Josefa de Vega y García Valdecasas en 1866. Por estas fechas el molino también perteneció, la otra mitad del mismo, a D. José Guerrero García Valdecasas, que lo heredó de su padre D. José Guerrero Narváz y de su tío Alfonso, dejándolo en herencia a su hija doña Carlota Guerrero Mira en 1896. Pocos años después, tras la muerte de María Josefa Vega García Valdecasas, la mitad del molino pasa a su hija Dolores Fuensalida Vega, casada con Andrés Fernández de Cañete, que tras el fallecimiento de su mujer pasa a su hijo Francisco Fernández de Cañete Fuensalida en 1902. Posteriormente y bajo la titularidad de este, aparece recogido en los padrones de riqueza de 1906 a 1909, con una *prensa de viga*. A partir de 1928 y como mínimo hasta 1935 el molino contaba con una prensa hidráulica accionada a mano y sustituida posteriormente por caballerías, aunque seguía manteniendo la misma estructura y distribución previa¹⁶.

¹⁶ AMM. 5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1906-1909.

Su titular era Francisco Fernández de Cañete Guerrero. En el listado del Ayuntamiento de 1940 (ver Figura 31) era denominado como *molino aceitero*, siendo sus propietarios los herederos de Francisco Fernández de Cañete Fuensalida. El molino estuvo en funcionamiento hasta 1945, cuando causó baja, siendo su propietario José Fernández de Cañete. Poco después, en 1947, el molino fue comprado por Laureano Ramírez Coca y su mujer, manteniéndolo en funcionamiento hasta 1969¹⁷.

Este molino fue conocido también como el molino de «Laureano» o de «Ramírez» y en él trabajaron igualmente algunos montefrrieños conocidos como «Fasia» o «El Trompo» (Guzmán, 2010).

El molino de aceite constaba de tres cuerpos con dos vigas, rulo, piedra, pilonera, hornillo, sala, cámaras, cuadra, pajar, alpechinera o jamilera, patios y trojes. Tenía de fachada 16 m y 332 m² de edificio. Los patios tenían una superficie de 487 m² ¹⁸. En el solar que ocupaba, en la actualidad hay dos bloques de pisos.

3.6. *Fábrica de aceite en la Placeta del Convento, antiguo convento hospicio de la orden San Francisco dedicados a la Observancia*

El convento de la iglesia de San Antonio estaba formado hasta mediados del siglo XIX por varias dependencias articuladas en un conjunto unitario, estas eran las típicas de cualquier monasterio o casa de religión; la iglesia de una sola nave sin transepto acusado y ábside parecido a la del convento de San Francisco el Real, la casa-residencia de los frailes con su claustro, refectorio, celdas o dormitorios, noviciado, el hospicio, la sala capitular, sala de profundis o sala íntima de velatorio y rezos, cocinas, almacenes, además de una extensa huerta aneja. Todas las estancias del convento, así como sus muebles serían donaciones de los ciudadanos que habitaban Montefrío (Pedregosa y Martínez, 2007).

Tras la ley de 19 de febrero de 1836 hasta su suspensión por el gobierno moderado el 8 de agosto de 1844, tendría lugar la política desamortizadora emprendida por Mendizábal. Así, al recibir los inventarios de bienes de algún convento y dada la lentitud con que se entregaba, la Junta Provincial acostumbraba a sacar a subasta todos o la mayoría de los bienes que poseían en los pueblos que se tenían relaciones (Gómez, 1983). Sabemos por la consulta del Archivo Diocesano de la Curia de Granada, que se desamortizaron una serie de obras del Convento de San Antonio, sobre todo alhajas de oro y plata, haciendo el inventario Francisco López Rojas el 7 de febrero de 1838 (Pedregosa y Martínez, 2007, p. 261).

1928-1935.

¹⁷ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 768, número 18009000244758, Registro de la Propiedad de Montefrío, 20 de diciembre de 2017.

¹⁸ *Ibidem*.

Las desamortizaciones que tuvieron lugar a lo largo del siglo XIX, y particularmente la de Mendizábal y Madoz fueron las más importantes. Estas supusieron la marcha de los monjes franciscanos de Montefrío y el paso de la iglesia al clero secular. Tras la venta del edificio, este sufrió modificaciones para adaptarse a las nuevas necesidades, casa de vecinos, Cuartel de la Guardia Civil (1879-1884) (Jiménez, 2014), tiendas, posada, horno de pan y molino de aceite, lo que provocó la creación de estancias nuevas, derribos o fabricación de muros medianeros que definirían nuevos espacios en el antiguo convento, según las necesidades y los nuevos usos para los que fue destinado.

En la planta de este edificio se hallaba instalada una fábrica de pan y distintas dependencias, la zona alta, en torno a la galería que da al patio, se destinó a vivienda, teniendo esta otra entrada independiente desde la Placeta del Convento, mediante unas escaleras que surgían en un portal anexo a la iglesia que da a esta placeta. En la espalada del edificio se ubicó un antiguo molino aceitero.

El lugar fue conocido como la «Máquina» durante la segunda mitad del siglo XX, ocupando los restos del antiguo convento franciscano ya desamortizado, construido en el siglo XVI. El convento tenía patios y huertas a sus espaldas, obedeciendo probablemente esta denominación a su uso mixto como residencia conventual y casa de labor, con molinos, almazara, bodegas y graneros de los productos que beneficiaban al convento franciscano (Gil *et al.*, 1991, p. 275).

A partir de la década de 1880, la antigua «Casa que fue Convento» se aprovechó para la construcción de un molino aceitero en parte de la estructura del mismo, en torno a las zonas de patios y la fachada posterior. Los patios eran conocidos como el de las «colmenas», con trojes para el servicio del Molino Aceitero, otro patio lindante con la Iglesia y la Sacristía, llamado de los «Camereros», y otro muy pequeño en el que se ubicaron tres depósitos de la jámila del molino. En la planta baja del edificio se encontraba el molino de aceite, que tenía una prensa hidráulica de doble presión; dos rulos en un solo empiedro, dos calderas, un depósito de piedra para las masas, varios pilones y tinajas para aceite y otros utensilios necesarios para el artefacto. El molino pertenecía a don Antonio Amor y Jurado, que probablemente adquirió el edificio tras la desamortización, y lo vendió a don José María Morales y Jiménez, que era cura en 1879. Poco después fue adquirido por una sociedad creada por Marcelino de Torres y Rosales y Antonio Martín de Rosales Gómez, para la instalación y explotación de una fábrica de harinas y aceites, siendo conocida la sociedad «Rosales, Torres y Compañía», que estaría en funcionamiento en el año 1887.

La fábrica de harinas por su parte constaba de dos calderas de vapor con sus correspondientes transmisiones, cuatro piedras, una amasadora, dos hornos, limpiadora, ascensores, clasificador de harinas y dos estanques. Esta se ubicaba en el lateral derecho del edificio entrando por la calle que sube al Calvario.

Pocos años después la sociedad se disolvió, concretamente en 1897, y sus propietarios llegaron a vender en 1911 las instalaciones a Francisco Rico Pérez,

perteneciendo dicho molino desde entonces a la familia Rico Rico hasta 1970. En la década de 1960 parte del edificio e instalaciones de molino de pan fueron adquirida por la familia Serrano, siendo a partir de 1970 la zona del antiguo molino aceitero propiedad de Antonio Cano, que la convirtió en su vivienda.

En documentación de archivo procedente del Ayuntamiento de Montefrío, concretamente en los listados de contribución industrial, este molino figura en el año 1928, con una prensa hidráulica movida a vapor, siendo su dueño José Antonio Rico Pérez. A partir de 1940 (ver Figura 31), aparece mencionado en el listado que hace el Ayuntamiento sobre los molinos y fábricas de aceite, y lo denomina *fábrica de aceite*, siendo su titular D. Nicolás Rico Rico.

En el suplemento al núm. 6108 del periódico *Patria*, correspondiente al día 30 de marzo de 1955, dedicado a la producción de aceituna y molinos aceiteros de la provincia de Granada, figura un artículo sobre esta fábrica según el cual era conocida como Fábrica de Aceite «San Antonio» y ratifica que su propietario era el Sr. Rico Rico. En este se describen sus elementos esenciales que eran: empiedro de dos rulos, termofiltro de «Palacín» y una prensa hidráulica de treinta cm de pistón. La fuerza motriz la proporcionaba la «red eléctrica y el gas-oil» con sendos motores de «diecinueve y quince caballos respectivamente». Su capacidad de molturación ascendía a doce mil kg de aceituna diarios y tenía capacidad para almacenar cincuenta mil kg de aceite. Según parece, dejó de funcionar en 1968.

En este molino conocido como «La Máquina» trabajaron entre otros a lo largo de los años 1940-1950 «Los Frasquillos», José «Sonete», Juanillo «El Sacristán», «Palino» y su hermano, «Los Potras», «El Rubio Torres» (Guzmán, 2010).



Figura 10-11. Piedra de molino bajo la construcción de la sacristía de la iglesia de San Antonio.

Gracias a una intervención arqueológica vinculada a la rehabilitación del antiguo Convento realizada durante el año 2006, pudimos comprobar parte de las instalaciones y dependencias que ocupó dicho edificio, así como las modificaciones sufridas por el paso del tiempo y el cambio de uso tras el proceso desamortizador. Durante dicho estudio comprobamos en qué parte se habían ubicado las industrias molineras, sobre todo la relacionada con el aceite; tras el picado de paramentos y levantamiento de suelos pudimos comprobar poleas, rebajes en los muros, la construcción de pozos, la apertura o cierre de vanos en función de la necesidad, sobre todo en la planta baja, de lo que fue la antigua vivienda de Antonio Cano. Se construyeron nuevos vanos más grandes, se rebajaron los grosores de los muros para colocar los elementos de molienda, tinajas, además sistemas de poleas y correas para los engranajes de la maquinaria del molino, así como chimeneas y hornos vinculados a la fábrica de aceite que daban al exterior del edificio, en la zona de huertas. También se documentaron algunos pozos negros realizados en el subsuelo para su uso durante la ocupación del claustro como fábrica de aceite. En definitiva, se realizaron obras tras la desamortización del edificio para su adaptación a fábrica de aceite, como prueban los resultados arqueológicos obtenidos. En las inmediaciones de la iglesia en lo que actualmente es la sacristía de la Iglesia de San Antonio, se aprecia parte de una de las piedras de molienda que formó parte del empiedro del antiguo molino aceitero perteneciente a Nicolás Rico Rico (Pedregosa y Martínez, 2007; Pedregosa, 2010; Pedregosa, 2018).

3.7. *El molino de San Cristóbal*

Uno de los dos molinos que figuran en el Catastro de Ensenada (1752) y por tanto de los primeros de los que se tienen referencias, era propiedad de doña María Ramírez, una rica hacendada y labradora que además tenía un molino de pan en la rivera de Mairena, un horno de pan en la calle Santo Cristo, tres casas más en el casco urbano, cinco en el campo y fincas por varios rincones del término municipal que sumaban más de 500 fanegas de tierra, de las que 5 eran de olivar de regadío y 10 de olivar de secano. También tenía una viña de 4 aranzadas de primera calidad en Los Majuelos.

El molino tenía 26 varas de fachada por 20 de fondo, se ubicaba en el Barrio de la Fuente de Íllora en el sitio de San Cristóbal, según figura textualmente en dicho catastro. Tenía una bodega con «seis tinajas para azeite de cabida cada una de cien arrobas y diez [pozuelos] con cabida de ciento y cinquenta arrobas con sus trojes y demás pertrechos correspondientes». Estaba integrado en un huerto murado de dos celemines en el que había parrales e higueras. Este se ubicaba en uno de los ruedos de la villa, concretamente en la zona de las huertas de la Capellanía pertenecientes a la orden de los Franciscanos asentados en Montefrío, formando parte de una Tercia de las instalaciones que tenía el antiguo convento franciscano, lugar que ocupa actualmente parte de la casa e instalaciones del molino de San Cristóbal.



Figura 12. Antigua Fábrica de Aceites San Cristóbal instalaciones del molino (Fuente: Juan Carlos García-Valdecasas Guzmán).

Desde 1896 conocemos que su propietario fue don Juan Guerrero Centeno, que heredó dicho molino de su padre don Antonio Guerrero Narváez, y que tras su muerte se adjudicó a doña Enriqueta Ochen Bouiguez. Poco después sería adquirido por don Francisco Guzmán Vega y don Rafael Torres Rosales en 1897. A partir de 1901 sería propiedad de Rafael Guzmán Vega, pasando posteriormente por herencia a su hijo Rafael Guzmán Pasadas en 1915, perteneciendo el molino a la familia y pasando de padres a hijos; así lo heredará Ana Pérez González, y a continuación sus hijas, siendo adquirido por Ana Guzmán García Valdecasas en 1955.

En la documentación de archivo del Ayuntamiento de Montefrío, es mencionado en los listados de la contribución industrial de 1906 a 1909, con una prensa de viga, siendo propiedad de la familia Rafael Guzmán Vega. A partir de 1928 tendría una prensa hidráulica movida por caballerías, siendo su titular Rafael Guzmán Pasadas hasta el año 1938. Aunque durante el período de la Guerra Civil permaneció cerrado unos años. Desde 1938 será la propietaria Ana Pérez González, siendo así recogido en el listado que realizó el Ayuntamiento de Montefrío en 1940 (ver Figura 31), que lo denomina como *molino aceitero*. Desde 1958 en adelante será su propietaria Ana Guzmán García-Valdecasas y Rafael García-Valdecasas Ruiz.

El molino de aceite, que actualmente continúa ubicado en el barrio de San Cristóbal, estaba compuesto de una viga de prensar, con un empiedro de dos rulos pequeños, pilones, bodega, caldera, patio con varios trojes y un huerto cercado que tenía algunos árboles frutales. Durante la época de molienda y elaboración de aceite cogía el agua del pilar de San Cristóbal¹⁹.

El anteriormente citado suplemento del periódico *Patria* (de 1955), en el que aparecieron anuncios sobre los distintos molinos, en concreto menciona la propiedad de don Rafael García-Valdecasas Ruíz, y en la entrevista que le hacían al mismo se quejaba de la necesidad de utilizar como fuerza motriz un motor de gas-oil «Deutz» con una potencia de entre 15 y 17 caballos, ya que la compañía eléctrica, entonces la «Eléctrica del Litoral», de forma inexplicable no le suministraba energía. El resumen de sus características era el siguiente: Sistema de molturación tres rulos y sistema de extracción un termo filtro «Palacín» y una prensa hidráulica con pistón de 35 cm de diámetro. Tenía capacidad para moler hasta doce mil kilos de aceituna en las veinticuatro horas y de almacenaje de quince mil kilos.

De todos los molinos de aceite que existieron en Montefrío es el más antiguo que se conserva, adaptándose al discurrir de los tiempos y los cambios tecnológicos que afectaron a la industria. El molino pasó de tener una prensa de viga en su origen a una prensa movida por la fuerza hidráulica y caballerías, un motor diésel en 1955, así hasta ser hoy una de las fábricas de aceite que siguen activas en Montefrío, con una maquinaria moderna decanter ecológica, denominado popularmente como Molino de San Cristóbal. En este molino trabajaron entre otros «Los Espardillaos», Paco y Pedro Rueda, «El Porreto» y su hijo, «El Teresillo» (Guzmán, 2010).

Ahora cuenta con una limpiadora lavadora para recibir la aceituna en condiciones óptimas que, tras pasar por una de las tres tolvas con capacidad para 80 000 kg cada una, puede procesar 80 000 kg/día, contando para ello desde 2003 con una línea ecológica de dos fases para la extracción del aceite que directamente pasa a la bodega con capacidad de almacenamiento para 400 000 kg en modernos bidones de acero inoxidable.

3.8. El molino y fábrica de aceite la Cueva, la Tranca y la Enrea

Es uno de los molinos que menciona el Catastro de Ensenada en 1752, se localiza en el paraje de la Tranca. Su propietario era don Juan Félix de Rabaneda y Soto que además tenía un molino harinero y un batán en la rivera de Mairena (actual arroyo de los Molinos). También era propietario de una tenería en Las Peñas, cuyo nacimiento de agua abastecía al molino de aceite que era conocido como el del

¹⁹ Información notarial ofrecida por el actual propietario. Juan Carlos García-Valdecasas Guzmán. Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 5424, número 18009000248046, Registro de la Propiedad de Montefrío 10 enero de 2017.

«Huerto de la Tranca», así como varias casas (6 en el casco urbano y 3 en el campo), tres huertos (en la Alcubilla, La Tranca y Mairena), 17 fanegas de olivar (tres de ellas de riego) y otras trescientas fanegas de secano²⁰.

El catastro de Ensenada en el vecindario Secular nos menciona este molino de aceite nombrado como *el*

«Molino del Huerto de la Blanca». Está ynmediato a la población, tiene 15 baras en cuadro. Con sus trojes y patio. Esta yslado en tierras de riego de esta hacienda y según las respuestas generales tiene de utilidad en dicho molino por sus moliendas 550 reales de vellón²¹.

En 1817 es mencionado en el inventario de Garay y su propietario era don Rafael M.^º Villacevallos, siendo el mismo que figura en el censo Agrario de 1819. También es mencionado y recogido en otros documentos de archivo del Ayuntamiento de Montefrío en 1883, siendo sus propietarios José M.^º y Josefa Vega Guerrero. Pocos años después pasó a ser propiedad de doña Dolores Fuensalida Vega, figurando en los padrones de riqueza de 1906 a 1909 a nombre de esta, con la denominación de «La Cueva», como molino con prensa de viga.

El molino de La Cueva pudo en algún momento tener la prensa de torrecilla, ya que en su documentación registral consta que tenía *una torrecilla*, y tomaba el agua de la Fuente de Las Peñas. El edificio tenía una superficie de 175 m², el patio rondaba los 218 m², y estaba situado en el paraje de la Cruz Gorda. El molino constaba de tres cuerpos, en los que se repartían una serie de estancias como patio, trojes, viga, pilonera, hornilla, piedra de molienda, cuadra, pajar, alpechinera y agua en propiedad que tomaba, como se ha dicho de la fuente de las Peñas²².

Este molino aparece mencionado en el catálogo de Cortijos, haciendas y lagares de la provincia de Granada, con el nombre de molino de Los Tajos, «se halla arruinado y fue un molino de aceite de viga, de los citados por Madoz» (Tuerices y Zurita, 2003, p. 397).

En la imagen se observan los restos de los distintos algrines, algunos de ellos excavados en la roca, otros en cambio construidos con muros que los separaban, de los que tenemos su huella todavía. Se pueden observar cómo encima de cada uno hay un pequeño hueco en la roca, de forma cuadrada y en el que irían los números en mármol de cada uno de los algrines, aunque desgraciadamente solo queda

²⁰ Catastro de Ensenada. Vecindario Secular, Montefrío-1411, con fecha de 10/5/1753, fol. 108v, 109r, 109v, 109r, 110r.

²¹ Catastro de Ensenada, fol. 0109-v.

²² Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 741, número 18009000316882, Registro de la Propiedad de Montefrío 20 de enero de 2015.



Figura 13-14. Vista de los restos de alгорines (trojes) que se conservan del antiguo Molino de la Cueva, y de los distintos hoyos de postes o vigas en la pared de calcarenita bioclástica, característica de la formación geológica de la Tranca. Detalle de alгорín que conserva el número que tenía asignado.

uno. También se aprecian distintas huellas en la roca para colocar vigas de madera, que pudieron cubrir parte de este patio o tener otro fin ya que la zona de la Tranca fue usada como cantera para extraer piedra para diversas construcciones como la iglesia de la Villa a mediados del siglo xvi.

Aunque estemos hablando de un molino, la verdad es que podría considerarse que son dos bien diferenciados, ya que las instalaciones del denominado inicialmente de la Cueva fueron abandonadas para el uso de molino y se construyeron unas totalmente nuevas, en un edificio de nueva planta, separado del otro por el camino de la Tranca o antiguo camino de Granada, también conocido a nivel local como «Camino del Arenal». A partir de 1925 este molino aparece recogido en el plano Topográfico del Instituto geográfico de ese año, y se conocerá como molino de Cañete. Posteriormente el molino pasa a denominarse de la Cruz Gorda, y en 1928 tenía una prensa hidráulica a vapor y su propietario era Rafael Ramírez García. En los años 1932 y 1933 estaba a cargo del molino una sociedad denominada La Unión Agrícola, pasando en 1935 a ser propiedad de Eduardo Pedregosa Trujillo. Poco después, en el listado fechado en 1940 (ver Figura 31), figuraba como *fábrica de aceite*. Su denominación habría evolucionado a *Fabrica de Aceites «La Enreda»* por los líos y trapicheos derivados de la molturación de la aceituna, la compra de la misma y la posterior venta de aceite por parte de la citada «asociación». Hasta entonces el sistema utilizado mayoritariamente era el de *maquila*, por el cual el beneficio de los molinos aceiteros no se obtenía directamente de la comercialización del aceite procedente de aceitunas compradas, sino de lo cobrado por el proceso de extracción del mismo.

Entre 1945 y 1948 figuraba como titular su hijo Pedro Pedregosa Fernández y en 1965 consta una licencia para hacer alguna reforma en la fábrica a nom-

bre de las hermanas Catalina y María de la Paz Pedregosa Fernández, que eran las propietarias. En 1955, bajo la denominación oficial de «Nuestra Sra. de los Remedios», la explotaba en régimen de arrendamiento don Manuel Morales García. Contaba con un empiedro de tres rulos, una termo batidora y dos prensas hidráulicas con pistón de 35 cm de diámetro cada una. Empleaba como fuerza motriz la energía eléctrica con un motor de veinte caballos. Podría moler a las veinticuatro horas diez mil kg de aceituna y su capacidad de almacenamiento de aceite era de ciento diez mil kg de aceite²³. No obstante, entre el año 1958 y el 1968 el titular de la fábrica es Julián Bermúdez Pérez y a partir de 1969 Rafael Pérez Santaella que posiblemente fuera el último en dar uso a estas instalaciones.

Las nuevas instalaciones se asentaron sobre un solar prácticamente rectangular de unos 75 m de largo por 20 de ancho totalmente cerrado, en su parte ubicada más al sur por una tapia, de la que aún quedan restos, que constituía el patio del este, de unos 50 m de largo, en el que había un muro central con escaleras al principio del mismo para poder subirse a él y, utilizándolo como muelle, poder ir amontonando la aceituna que había llegado envasada en sacos. El otro extremo del solar cerrado por tres naves de unos ocho metros de ancho cada una, adosadas, paralelas y comunicadas entre sí y con el patio, que albergaban todas las instalaciones necesarias; tinajas, pozuelos decantadores, almacén, etc., así como la ya moderna maquinaria que pronto pasaría a ser movida por energía eléctrica, tanto los rulos para la molturación como las dos prensas hidráulicas. Adosada a estas naves, en el lado opuesto al patio y en sentido transversal a las mismas, es decir, paralela al camino del Arenal, estaba la vivienda destinada al encargado del molino.

En dicho molino de la «La Enrea» también llamado de Cañete (Turices y Zurita, 2003, p. 397) sabemos que trabajaron entre la década de 1940 y la siguientes como cagarraches algunos montefrieños como Andrés «Frangollo», «Los Charriñes», «Los Cucos», Joseillo «Coronichi», Juanillo «El Changuo»... (Guzmán, 2010, p. 30).

En el año 1976 las hermanas Pedregosa vendieron la totalidad de la finca a Juan García Valenzuela, que la destinó a almacén de granos. Este, a su vez, en 1991 vendió la mitad de la misma, que comprendía la parte edificada y un trozo de patio, al Ayuntamiento de Montefrío, que tras varias reformas llegó a convertirla en lo que hoy es el «Hotel La Enrea», y la parte restante del patio finalmente fue vendida a la Unión Panadera Montefrieña para dedicarlo a almacén. El «parking» del hotel está ubicado en lo que fue el patio y acceso del Molino de la Cueva.

²³ Diario Patria día 30 de marzo de 1955.

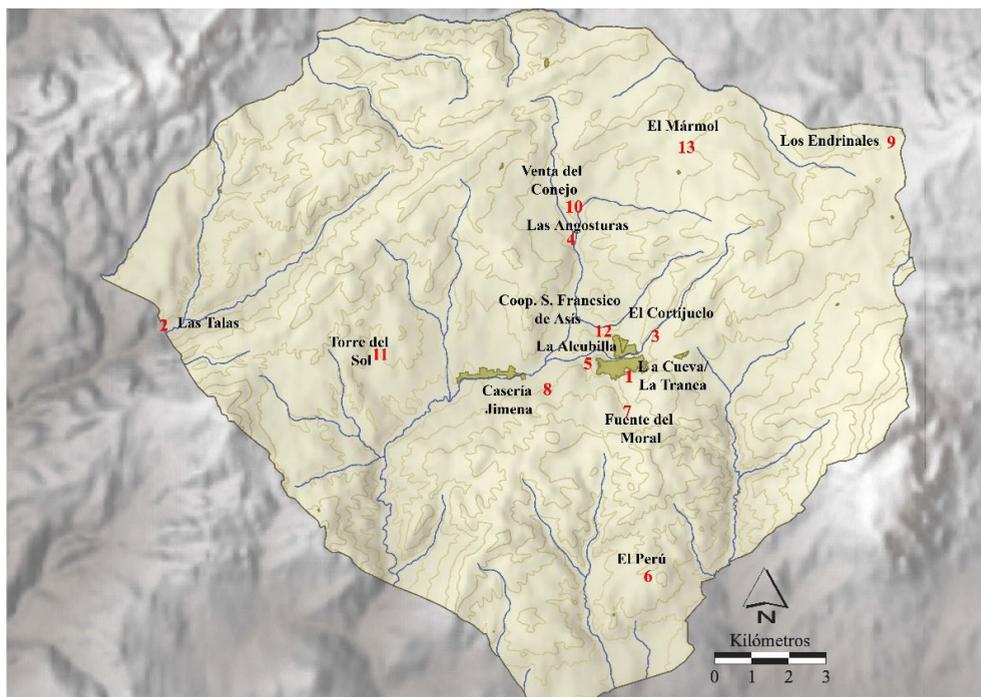


Figura 15. Molinos de aceite en el término municipal de Montefrío²⁴.

3.9. El molino de aceite las Talas (conocido también como de las Manillas)

En el «Padrón General del Vecindario» de 1834, en el partido de Turca, figura un molino de aceite cuyo molinero era Antonio Martín Cortacero, que lo habitaba con su esposa y sus dos hijos. En los de 1838 y 1845 estaba habitado por Francisco Escobar, su esposa Antonia Gámez y los hijos de ambos, en los de 1848 y 1854 por Antonio Ramírez, su esposa Francisca Bárbara y algunos hijos pequeños de estos, y en el de 1867 por Antonio Cañadas, Antonia Espinosa y sus tres hijos²⁵. Debe tratarse del molino mencionado por Madoz a mediados del siglo XIX en el referido partido de Turca. Se ubica entre la actual carretera A-4154 (P.K. 32.2), –antigua N.321– y el Río Turca, a escasos metros del límite del término municipal con el de Algarinejo. De su tipología sabemos que se trataba de un molino de viga que también es mencionado en padrones de riqueza bajo la titularidad de Josefa Valverde Escobar en el año 1883, con una *prensa para aceite* en Turca, y la de Cristóbal Cubero Solís en los

²⁴ Los molinos numerados en el mapa con los números 12-13, son molinos o fábricas que surgieron a partir de la segunda mitad del siglo XX, y que no trataremos aquí.

²⁵ AMM. 5.6. Padrón de habitantes de Montefrío, consulta diversos años 1834, 1838, 1845, 1848, 1854 y 1867.

Perez Mila Pedro	Baja	manantial por el camino para huilopos aceite	Monquesas
Garcia Valdecasas Alfonso Mauricio	Real	id	Lucas Peña
Alba Guerrero José	id	Prima zona	Fuente Moral
Garcia Valdecasas Alfonso	Piñilla	id huilopos	Lucas Peña
Perez Arco José - Herederos	Alta	id zona	Cortijuelo
Garcia Valdecasas Justo - Herederos	Para Constitución	id	Angosturas
Gurman Vega Rafael	Alcalá	id Vega	San Cristóbal
Canete Fernaldo Francisco	Gracia	id	Alta
Fernaldo Vega Dolores	Plana Alta	id	Buevas
Cubero Salis Cristóbal	Galas	id	Galas
Valenzuela Sara Antonio	Alta	Fabrica Japon	Alta
Garcia Valdecasas P ^a Valdecasas Rafael	Alcalá	Para huilopos aceite por caballería	Monquesas

Figura 16. Listado de molinos aceiteros en 1906 (Fuente: AMM. Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, año 1906).

de 1906 a 1909. Igualmente aparece mencionado en la información recogida en el Plano Topográfico del Instituto Geográfico referente al año 1925, y en una relación elaborada por la Secretaría del Ayuntamiento de Montefrío de 15 de febrero de 1940 (ver Figura 31), sobre «molinos aceiteros y fábricas de aceite de oliva» como *molino de aceite* en las «Manillas»²⁶.

En concreto en varios padrones de vecinos se hace mención a este molino en el partido del Arroyo de Turca, regentado por Antonia Capilla en 1834, por José Adamuz Sánchez y Francisca Adamuz en 1838 y 1845, por José Lorenzo Delgado y Antonia Padilla en 1848, por Domingo León Plasas y Ramona Perea en 1854. En 1865 aparece citado como molino de aceite «Manillas» siendo ocupado por Antonio Cañadas y su familia. Poco después, por Antonio Redondo y María del Puerto en 1867. El molino de aceite vuelve a ser mencionado en 1875, siendo sus vecinos José Antonio Martín y Bernarda Ortuño. En 1910 aparece recogido como molino «Cubero», ocupado por Manuel García Campaña y Juliana Martín Cano. Este molino parece que siguió estando en uso hasta bien entrado el pasado siglo xx.

En la actualidad del molino aceitero solo quedan sus ruinas invadidas por vegetación, de las que destaca el arco del acueducto y el cubo de entrada de agua, así como algunos tramos de la acequia que con agua del Río Turca (procedentes en su

²⁶ AMM. Sala A. Estantería 10. 9.1.2. Miscelánea del Sector Agrario. Decalvación de reservas de aceite año 1941-1942.



Figura 17. Acueducto y cubo de entrada de agua al Molino Cubero. (Foto: Felipe Jiménez).

mayor parte del Arroyo de las Manillas o Navavieja) generaba la fuerza motriz para moler al principio e incluso para mover la prensa hidráulica (*por salto de agua*) en su última etapa (1938-1945), en la que lo llevaba Antonia Cáliz Arco. En la actualidad al parecer se le sigue denominando «Molino Cubero».

3.10. Molino de aceite El Cortijuelo

La existencia de este molino no ha perdurado en la memoria histórica colectiva por lo que se ha sabido de su existencia gracias a la documentación sobre los padrones de riqueza y de vecinos de Montefrío conservados en el archivo del Ayuntamiento. Su origen parece estar documentado en 1883 a nombre de los herederos de José Pérez Arco. Era un molino de torre según se desprende de los listados de *contribución industrial* de 1906 a 1908 que existen en dicho archivo²⁷. Además, de la información recogida en el plano topográfico Instituto Geográfico²⁸, en la información referente al campo, en el año 1925 seguía siendo propiedad de los referidos

²⁷ AMM. 5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1906-1908.

²⁸ Planos del Instituto Geográfico de 1925 Término de Montefrío Provincia de Granada.

herederos de José Pérez Arco, debiendo a partir de esa fecha dejar de existir como tal, ya que no hay constancia del mismo en la demás documentación consultada.

3.11. *Fábrica de aceite Las Angosturas*

En la zona de Las Angosturas sabemos que existió un molino harinero hidráulico que aprovechaba el agua procedente del arroyo que en ese punto se conoce por el mismo nombre, aunque aguas abajo su nombre sea el de Vilanos. El origen de este molino lo desconocemos, aunque parece que podría tratarse del molino que se menciona en un lote de tierras que adquirió la abadía del Sacro Monte en dicha zona ya en el siglo XVII (Padilla y Pedregosa, 2013, p. 321). Dicho molino aparece reflejado en la cartografía antigua, y sabemos que tuvo un alambique de aguardiente con cuadras, pajar y patio. Así mismo es uno de los molinos de aceite que menciona Madoz a mediados del siglo XIX.

El paso del tiempo y el cambio en la economía montefriña harán que el molino de las Angosturas pase de ser harinero a convertirse en fábrica de aceite. Este molino ya figuraba como tal en el padrón de habitantes de 1849, siendo sus moradores la familia Coca Padilla y en el de 1851 lo habitaba una hija de dicha familia, M.^ª Francisca Coca, y su marido Manuel Pedregosa. En 1858 figura como «molino de torre». Era propiedad de la familia García Valdecasas, siendo sus propietarios en estas fechas D. José María y D. Rafael, en 1870 lo heredó don José García Valdecasas y Guerrero. Desde entonces y hasta su venta perteneció a distintos herederos de la familia García Valdecasas.

El molino es mencionado en los padrones de riqueza de 1906-1909 como propiedad de los herederos de Antonio García Valdecasas, al igual que en el listado a 15 de febrero de 1940 (ver Figura 31) realizado por el Ayuntamiento de Montefrío que lo denomina fábrica de aceite propiedad de D. Rafael García-Valdecasas y Fuenzalida²⁹. A partir de 1928 el molino contaba con una prensa hidráulica movida por caballerías, también para el movimiento de la prensa el molino tuvo un motor de vapor entre 1929-30 hasta que parece que se abandonó en 1945. El molino aceitero constaba de bodegas con capacidad para catorce tinajas, alambique de aguardiente, cuadras, pajar y patio con veinticuatro trojes³⁰.

3.12. *Fábrica de aceite Alcubilla-Tenerías*

El antiguo molino de la Alcubilla o también conocido como el de las Tenerías se ubica fuera de la villa, en el antiguo camino que iría a Loja, a escasos metros de

²⁹ AMM. 5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1906-1908.

³⁰ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 1768, número 18009000317827, Registro de la Propiedad de Montefrío 3 de julio de 2017.

la zona de las Erillas, en la encrucijada formada por el arroyo de la Cruz Gorda o de la Tranca con la actual carretera, en cuyo entorno se encuentran una serie de casas, conocidas como *Alcubilla*, a espaldas de la muralla exterior del castillo de Montefrío.

Dicho topónimo deriva del ár. *al-qubba*, y nos habla de una zona de producción, consistente en una serie de huertas y un molino hidráulico (conservándose tan solo parte del caz, presa, cubo, y los huecos de los cárcavos de dicha estructura). Además, existen una serie de recortes labrados en la roca, a modo de piletas o depósitos, que tendrían la función de contener el agua, bien para almacenarla o conducirla al cubo del molino (Pedregosa, 2012, p. 97). El topónimo qubba o alcubilla está presente en diversas zonas de la geografía peninsular, por ejemplo, en la zona de Toledo, en la provincia de Málaga, en Antequera aparece una alcubilla alta y una alcobilla baja en el Libro de Repartimientos, también en Cártama se conoce la existencia de un arroyo de la alcubilla. Martínez Enamorado vincula estos topónimos con hidrónimos relacionados con pozos, como comprueba en el repartimiento de Málaga o en el pago de Alcoba de Algarrobo, «aunque derivados del árabe, de fundación castellana» (Martínez, 2003, p. 276). En este sentido, Oliver Pérez lleva a relacionar esas Alcubillas en Cubillas y Alcoba con construcciones hidráulicas, sobre todo, con arcadas de agua (Oliver, 1993, pp. 175-176, 178). Cómo advierten dichos autores, estos topónimos, se conocen en el siglo xv, en vísperas de la conquista castellana, quizás por ser construcciones realizadas por los moriscos que conocían su funcionamiento. Para el caso de Montefrío, su origen iría vinculado a la conquista de la villa en 1486, ya que las fuentes y crónicas no mencionan su existencia.

En un primer momento el molino de La Alcubilla fue harinero, y constaba de dos paradas con su estanque, cabeza de aprecio, y dos cauces o acequias, una de las cuales conduce el agua del arroyo del Membrillar, Cruz del Jabonero o de los Muladares, que la toma por el paraje de este último nombre y otra del arroyo de la Tranca, tomando el agua del barranco que desemboca en dicho arroyo, cuya toma se hace por medio de una canal. El molino tenía dos pisos, alto y bajo, una alameda, olivos, salto de agua y un estanque, estando instalados en las diferentes dependencias de que consta el edificio, el motor y transformador eléctricos y demás útiles y aparatos necesarios para la fabricación de harinas además de un horno de pan cocer. El molino estaba atravesado por una acequia que pasaba junto al edificio, que conduce las aguas desde el citado arroyo de la Tranca tomándolas por bajo de la presa del molino a la huerta de la Alcubilla para el riego de esta. Hay además dentro de la finca dos pilares pequeños, uno dentro del edificio donde estaba el horno y otro fuera de la parte edificada, ambos de agua potable que procede de unos tajos que hay frente al molino, donde se encuentran dos nacimientos, el agua era conducida por tuberías de plomo, desde un embalse que todavía puede verse tallado en la roca.



Figura 18. Molino de la Alcubilla: estancia del antiguo molino, cubo y caz. (Fuente: Pedregosa Megías).

A partir de la década de 1930, fue un molino de aceite que constaba de prensa hidráulica a vapor, aparece en los registros municipales en 1931 como propiedad de Antonio Torres Alba. En 1940 es mencionado en el listado a 15 de febrero que recoge los molinos aceiteros de Montefrío denominado como fábrica de aceite (ver Figura 31). El molino causó baja en 1948 como fábrica.

Tenemos la noticia de prensa del anuncio de este molino, al igual que otros en los años 40 del pasado siglo, que nos aporta una información valiosa, por un lado, la referente a Fábrica de aceites finos de oliva «Alcubilla», y por otro, la de una finca de olivar denominada «El Alamillo», propiedad de Antonio Torres Alba³¹.

Desde su origen hasta la década de 1930 el molino fue harinero, pero a partir de esa fecha, pasó a ser molino de aceite, con una explanada a su entrada principal y patio de trojes para aceituna a la espalda, compuesto de un molino de prensa de vagonetas, empiedro de dos rulos, cuerpo de bombas, termo-batidora, caldera de agua caliente, desmenuzadora, pozuelos, tinajería, depósitos y otros útiles de la

³¹ Diario Patria día 30 de marzo de 1955.



Figura 19-20. Empiedro de granito y patio para aceituna a la espalda (Fuente: Pedregosa Megías).

industria³². Utilizaba como fuerza motriz un motor eléctrico, además de una rueda hidráulica que podía accionarse por un salto de agua, que provenía del cubo del antiguo molino, así como de una red de acequias excavadas en la roca que recorre la zona de la alcubilla. En 1948 causó baja como molino retomándose como industria en 1958 bajo la propiedad de Juan Santos Osorio dejando de funcionar en 1969.

En cuanto a los propietarios, vemos cómo desde los primeros datos que poseemos destaca una de las familias más importantes de la localidad, en un primer momento podría tratarse de los Jiménez de Vega, una de las familias más beneficiadas tras la conquista de Montefrío por los Reyes Católicos, como vemos en el Libro de Apeo dos hermanos Jiménez de Vega (Jiménez, 2009), que también aparecen como propietarios de distintas fincas y propiedades en Montefrío como evidencia el Libro Becerro fechado en 1627, sobre todo en el arroyo de los Molinos, incluso el molino de Mayrena (Padilla y Pedregosa, 2013, p. 329). Quizás la evolución familiar y la unión con otra familia nobiliaria los García-Valdecasas hicieron que en un determinado momento se unieran siendo los propietarios de dicho molino de la Alcubilla desde el siglo XIX, volviéndola a adquirir la familia Vega Jiménez a partir del siglo XX.

En el padrón de vecinos tan solo contamos con varios datos claros, el primero en el año 1834, siendo vecinos Gabriel Portillo y su mujer M.^a Teresa Cervera, el siguiente dato es de 1851 Julián Cañadas y María Aguilera, en 1857, siendo vecinos Antonio Domingo Mundano y su mujer Ascensión Perea, así como varias veces más entre 1860-1905³³ (ver tabla), todos estos serían arrendadores, perteneciendo

³² Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 9355, número 18009000223258, Registro de la Propiedad de Montefrío 12 de marzo de 2012.

³³ AMM. 5.6. Padrón de habitantes años 1826-1910. Consultados diversos años.

Molino	Año compra/ venta	Propietario o Familia	Período	Vecinos o arrendatarios
Alcubilla		Ramón de Vega García Valdecasas	1834	Gabriel Portillo y M.ª Teresa Cervera
	1871	Herencia Rafael y Francisco de Vega	1851	Julián Cañadas y María Aguilera
	1900	Familia Vega Giménez	1857	Antonio Domingo Mundano y Ascensión Perea
	1903	M.ª de los Dolores y Margarita Vega Giménez	1865	Rafael Mantas Vegas y Dolores Moreno
	1919	Las anteriores y M.ª Josefa Vega Ruiz Morón	1875	Ana García Marfil
	1926	M.ª de los Dolores Vega Giménez M.ª Josefa Vega Ruiz Morón	1895	Juan Serrano Velázquez y Carmen Ruiz Arroyo
	1926	Juan Ruiz Artacho y Antonio Torres Alba	1899	Vicente Parraga Díaz y María Quintana Morales
	1946	Antonio Torres Alba	1905	Rafael Jiménez Fregenal y Casimira Fernández Cuberos
	1948	Juan Santos Osorio y Plácido García Centeno		
	1955	Juan Santos Osorio		

Tabla 1. Propietarios y arrendatarios molino Alcubilla (Elaboración: Pedregosa Megías).

la titularidad a los propietarios que mencionamos en la tabla. En relación con los arrendatarios del molino de aceite a lo largo de mediados del siglo xx tenemos algunos datos, sobre sus trabajadores o *cagarraches* Juan Antonio «El Espardillao», Manuel «Polonio» o «El Rarra» (Guzmán, 2010, p. 30).

En la actualidad del antiguo molino harinero tan solo se conserva parte del caz, presa y parte de la acequia de derivación de aguas, sobre todo excavada en los afloramientos de calizas en las inmediaciones de la Alcubilla, además del cubo y estructura hidráulica derivada del mismo, los huecos de los cárcavos, aunque actualmente muy modificados. En relación con el molino de aceite, los patios para descargar las aceitunas, el empiedro de granito para la molienda, y poco más, ya que actualmente se ha rehabilitado el edificio como alojamiento rural denominado «The olive mill Alcubilla».

3.13. *Molino de aceite Cortijo del Perú (molino Entrena)*

Este molino estaría en funcionamiento como mínimo desde 1867, ya que así consta en el registro de la propiedad. Perteneció a María Enriqueta Muñoz y Jurado, que lo deja en herencia a su hija María Araceli Jurado. En la década de 1920 pertenecía dicho molino a D. José y Dña. Araceli Entrena Amor. Según consta en documentación de archivo del Ayuntamiento de Montefrío en 1935 contaba con una prensa hidráulica movida a mano, siendo propiedad de sus hijos, y figurando como titular Juan Entrena Santaella³⁴. Este molino es recogido en el listado que realizó el Ayuntamiento de Montefrío en 1940 (ver Figura 32), que lo denomina molino aceitero, siendo sus propietarios los herederos de José Entrena. En 1947 la finca fue comprada por Antonio Romero Bolívar, que la vendió poco después a Concepción Guerrero Mira en 1949. Con los datos que contamos no podemos precisar el momento de abandono de la actividad molinera en dicho molino.

3.14. *Molino aceitero Fuente del Moral*

Tras la reconquista, según el Libro de Apeo de 1581, uno de los primeros propietarios del paraje conocido actualmente como «Fuente del Moral», fue Alonso del Moral (Jiménez, 2009), por lo que es muy probable que el topónimo derive de esto más que de la existencia o no de algún moral en su entorno, máxime cuando los morales eran un árbol muy extendido por toda la zona y es extraño que diera nombre a un lugar concreto como si de un árbol aislado y emblemático se tratase.

En 1752, según el catastro de Ensenada (Peinado 1997), la mayor parte de las tierras de este paraje pertenecían a los «Propios de la Villa», excepto doce fanegas en las que había una construcción cubierta de retama y unos treinta olivos, que eran de la Cofradía del Santísimo Sacramento de Granada.

A mediados del siglo XIX su propietaria era doña Catalina Centeno Centeno que se lo dejó en herencia, según «partición de bienes de 22 de octubre de 1863» a doña Margarita y doña María Teresa Alba Centeno, hijas de su sobrina doña María Isabel Centeno García de La Fuente y de don Juan Alba Jiménez, con las que había convivido en su propia casa de la calle La Tranca desde 1850, e incluso ayudado a su padre a criarlas tras el fallecimiento prematuro de su madre en 1856, hasta su propio fallecimiento con 72 años en 1862.

En 1906 doña María Teresa vendió su mitad de la casa de labor y del ya existente molino a Carlos Alba Alba, hijo de su hermana doña Margarita (propietaria de la otra mitad) y de su esposo don José Alba Guerrero. En 1934, al fallecimiento de doña Margarita, su mitad se adjudicó por herencia a sus hijas doña Concepción y

³⁴ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 17191, número 18009000172082, Registro de la Propiedad de Montefrío 7 marzo de 2018.

doña Luisa Alba Alba volviendo a unificarse cuando falleció esta última y heredar su parte doña Concepción en 1957. Esta, en 1961, cedió en forma de «venta» la mitad de la que era propietaria a su sobrino don Andrés Alba Fernández de Cañete, hijo de su hermano Carlos. Finalmente, el molino y demás construcciones aledañas al mismo pasaron a ser propiedad de don Ramón Alba Fernández de Cañete que heredó una mitad de su hermano Andrés, fallecido sin descendencia, y la otra mitad de su padre...

En su documentación la construcción se describía de la siguiente forma:

Casa de teja para labor de dos piezas, bajo y alto con portal, cocina, cuadra, cámara y corral, bajo la planta superficial dicha casa de ochocientos sesenta y cuatro pies cuadrados y el corral mil novecientos ochenta y nueve, equivalentes, respectivamente, a setenta y siete metros, ciento cincuenta y cinco metros cuadrados y molino de aceite con su prensa, husillo de bronce, Torrecilla, rulo, alfanje, mortera, regaifa, pilones, patio y trojes, cañería, pilar, agua, estanques y jardín, con un cuerpo de molienda, cuatro tinajas, una sala pequeña por encima de la molienda, cuadra y pajar que tiene por separado para servicio del molino y de la casa de labor, bajo la planta superficial de dos mil doscientos veintitrés pies cuadrados, equivalentes a ciento setenta y un metros cuadrados³⁵.

El molino de la Fuente del Moral, como se desprende de su descripción inicial, era un molino con prensa de torre, que ya estaba en funcionamiento en la década de 1840, tras la descripción que hizo Pascual Madoz. El molino aparece mencionado en los padrones de riqueza de 1883, 1906-1909, el titular y encargado del mismo era don José Alba Guerrero. Posteriormente es mencionado en el plano topográfico del Instituto Geográfico referente al campo en el año 1925³⁶. Se incluye en el repetido listado de 15 de febrero de 1940 del Ayuntamiento de Montefrío (ver Figura 31), figurando como *molino de aceite* y siendo sus titulares los «Hijos de Don Carlos Alba».

El molino, como todo ingenio, fue evolucionando con el tiempo; en su origen fue, como se ha dicho, un molino de torre, pero ante los avances tecnológicos irá adaptando sus mecanismos e ingenios. Así, a partir de 1928 el molino contaba con una prensa hidráulica movida por caballerías hasta su abandono como molino en 1945. Su construcción se conserva en buen estado, estando organizada en dos dependencias claras, una destinada a vivienda, a la que le precede un jardín, y otra destinada a almazara.

³⁵ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 4138, número 18009000353108, Registro de la Propiedad de Montefrío 5 julio de 2017.

³⁶ Planos del Instituto Geográfico de 1925 Término de Montefrío Provincia de Granada.

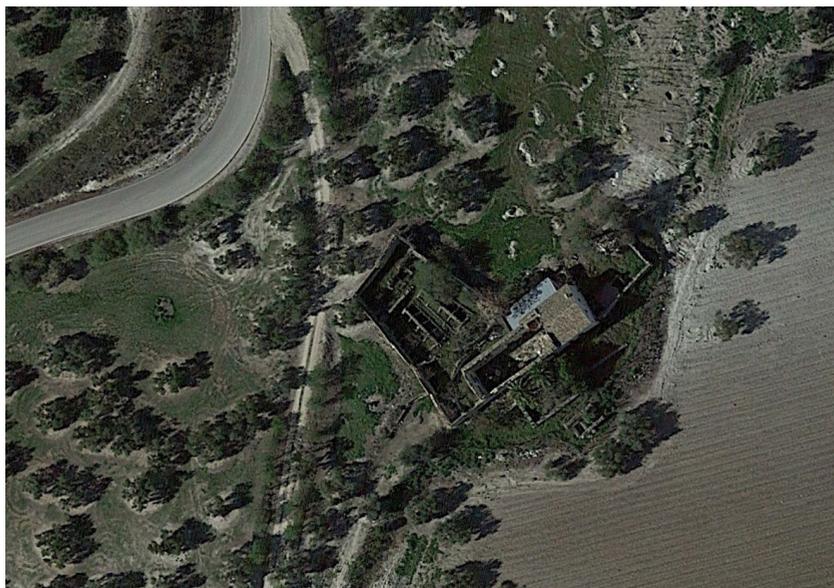


Figura 21. Fotografía aérea del Molino de la Fuente del Moral. Se aprecian el patio de trojes, la nave de molienda y prensado, y otras dependencias (Fuente: Google Earth consulta 3/29/2016).



Figura 22. Patio del molino con las trojes (Fuente: Felipe Jiménez)



Figura 23. Prensa Hidráulica con su cuerpo de bombas, alfarje compuesto empiedro, rulos y tolva, para ser movidos por caballerías. (Fuente: Felipe Jiménez).

En la trasera se sitúa el patio de trojes, pequeños receptáculos de aceituna, contruidos con muretes de fábrica en talud dispuestos en hilera facilitando el almacenamiento y utilización de los cargos. El prensado se realiza mediante una de las prensas denominadas d bombín, y el vertido del alpechín se canalizaba al exterior por unas decantadoras situadas ante el pequeño jardín (Turcies y Zurita, 1993, pp. 396-397).

En este molino trabajaron «Los Mamullos» hasta su cierre (Guzmán, 2010).

3.15. *Molino de aceite Casería «La Jimena»*

Este molino de aceite se ubica en el campo, en la zona de los Hundieros, la Umbría y Milanos; parece que su funcionamiento sería anterior a 1897, fecha que se encuentra en una cartela en la puerta de entrada de la fábrica. Los datos recogidos en documentos del Ayuntamiento de Montefrío lo sitúan en 1928 como un molino de prensa hidráulica movido a vapor propiedad de Manuel Guzmán Pasadas. A partir de 1940 el molino contaría con una prensa hidráulica movida por electricidad,



Figura 24. Fotografía aérea de La Casería Jimena. Se aprecia la estructura del molino. Se observan en primer plano los trojes, y el edificio donde se localiza la prensa y el molino. (Fuente: Google Earth consulta 3/29/2016).

siendo el molino propiedad de Pedro Arco Pérez. En 1942 el molino sería movido por gasolina y cambiaría de dueño, siendo José Pulido Conde. Este molino no es recogido en el listado de 1940 realizado por el Ayuntamiento de Montefrío de las industrias molineras vinculadas al aceite (ver Figura 31). A partir de 1955 perteneció la Casería a Cristóbal Granados Malagón. Este molino era conocido como «La Casería de los Guzmanes» y en ella trabajaron «Los Marmullos» (Guzmán, 2010).

La Casería Jimena estaba compuesta por 84 fanegas (39 ha), en sus inmediaciones existen tres manantiales, que servían para el riego de tierras, en él se enclava un edificio casería y una fábrica de aceites movida por un motor de aceite pesado (tipo Garde-Vellido), la fábrica consta de un empiedro salipé (piedra berroqueña de la sierra norte de Córdoba, similar a los granitos, conocida con el nombre común de «Salipé» o «Granito Rosa»), alfarje y depósitos de masa de chapa, cuerpo de bombas, prensa hidráulica de unos 800 kg, bodega, veinte tinajas y depósitos de chapa de unas 800 arrobas, patio de trojes, pajares y cuadras, ocupando toda la edificación 1127 m². En el entorno tenía un estanque, además de tres eras para trillar mieses, y junto a la casería un pilar y una fuente que surtían de agua tanto a

la industria como a las necesidades humanas³⁷. Se conservan sus ruinas en las que aún se pueden observar algunos de los elementos citados.

3.16. *Fábrica de aceite Los Endrinales*

La fábrica de aceite de Los Endrinales se localizaría en la zona de los Hospitales, al noreste del término municipal de Montefrío, en el límite del mismo, por lo que al norte limita con la provincia de Jaén (Alcalá la Real) y al este con el municipio de Íllora (Granda). El carril de acceso parte de la Cañada Real de Granada a Córdoba a la altura del paraje denominado Cruz de Matute.

Al igual que en otros casos, de esta fábrica de aceites es poca la información que se conserva, sobre todo contamos con datos de archivo conservados en el Ayuntamiento de Montefrío. Se trataba de un molino con prensa hidráulica movida por caballerías y que era propiedad de Laureano Ramírez Coca en 1938; dicho molino causó baja en 1946 en el registro de las industrias aceiteras. A partir de 1948, aparece dicha fábrica de aceites siendo el titular Rafael Ramírez Coca dejando de figurar en dichos registros en 1968. Igualmente figura en 1940 (ver Figura 31) en el listado de 15 de febrero que recoge los molinos aceiteros de Montefrío como *fábrica de aceite*, siendo su titular don Laureano Ramírez Coca³⁸.

3.17. *Molino Venta del Conejo (inicialmente se denominó fábrica de aceites San Francisco)*

Una primera descripción de este molino dice así; *se ubica en el paraje de Las Angosturas y Sandoval, el edificio cuenta con una superficie de 550 m², dos cuerpos de alzada, cobertizos y patio, cercado todo ello con una tapia, en total cuenta con una extensión de 1600 m²*. La vivienda tiene planta baja y alta. En la baja se ubicaba la instalación de un complejo industrial, compuesto de fábrica de aceite con cuatro prensas, que con el paso del tiempo fueron tres, además llegó a tener un extractor de aceite de orujo y varias instalaciones anejas a la misma³⁹.

El molino parece que tiene su origen en la década de 1950, siendo propiedad de la familia Bermúdez López. A partir de 1961 sus propietarios serán Julián Bermúdez Pérez y su esposa. La fábrica sufriría reformas en sus instalaciones y maquinaria, siendo sus dependencias un cobertizo, y contaba con un moledero, dos termo

³⁷ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 14545, número 18009000198938, Registro de la Propiedad de Montefrío 9 marzo de 2018.

³⁸ AMM. Sala A. Estantería 10.9.1.2. Miscelánea del sector agrario. Declaraciñin de Reservas de Aceite (1941-1942).

³⁹ Nota simple informativa de la Finca de Montefrío 13485, número 18009000102546, Registro de la Propiedad de Montefrío 5 julio de 2017.

batidoras, dos prensas y sus cuerpos de bomba, además de varios motores, oficina, aclaradores, *jámilas* o jamileras y almacén para varios depósitos de aceite. El molino contaba en su lado SO con un transformador de luz eléctrica y una tapia que cerraba todo el edificio y sus patios en una extensión total de 1600 m². No obstante, y por problemas financieros de su propietario, que acarrearón una de las «quiebras» más sonadas en nuestro municipio, a mediados de la década de los sesenta esta fábrica dejó de funcionar.

Este molino en origen fue denominado como Fábrica de San Francisco de Asís en honor a su primer propietario Francisco Bermúdez López⁴⁰, tras la quiebra, intentaron comprar dicha almazara los fundadores de la actual cooperativa de San Francisco de Asís, de ahí que utilizarán después dicho nombre para la posterior fábrica al fracasar la compra de esta, fundándose posteriormente la cooperativa de San Francisco de Asís en la zona del jabonero próxima al núcleo de Montefrío.

En el molino de la «Venta del Conejo» trabajaron diversos montefrieños como Antonio «Tres Huevos», Cristóbal «Salas», «El Chato la Pavera», Diego «Cabezapelá», José «El Cuesco», Juanillo «Casiano», López «La Criatura», Raimundo (Guzmán, 2010).

Las instalaciones fueron vendidas por los síndicos encargados del proceso de liquidación a los hermanos Pérez Moreno (dos) y un primo de estos, Francisco Moreno Perálvarez, en 1973, que junto con otros dos socios posteriores la pusieron en funcionamiento y modernizaron paulatinamente, sustituyendo el molino de cuatro rulos, *de los más grandes de los que hubo en los molinos montefrieños*, por uno de martillos con su termo batidora, un montador automático de cargo, ampliando el número de prensas hasta cuatro.

El *cofín* o *capacho* era una pieza fundamental en el proceso de prensado del aceite, ya que la pasta del mismo se vertía entre cofín y cofín. También se conocía como esportín, capacho o baleo; se trata de un cesto o canasto, utilizado en el proceso de tradicional de obtención de aceite. Este recipiente viene utilizándose desde época romana, empezando a decaer su uso en la segunda mitad del siglo xx con la aparición de las modernas almazaras que obtienen el aceite mediante el centrifugado de la pasta de aceituna. El cofín era la pieza volante que se utilizaba en las fases de batido y prensado (Sánchez, 2018, p. 335), dentro del proceso tradicional de obtención de aceite: molturado, batido, prensado, decantado y almacenado.

Destaca un reciente trabajo de Sánchez Carré sobre la realización de confines o capachos, en el que se describe los materiales usados tanto fibras naturales como el esparto o coco, así como otras fibras sintéticas polipropileno o nylon. El diámetro de estos variaba según el diámetro de la prensa en 30, 40, 50, 60, 70, 80 cm, frente al orificio en el centro de su radio o fabricación que oscila entre los 8-10 cm, este tipo

⁴⁰ Queremos agradecer a Paco Peregrina Blanco la información referente a la cooperativa de Nuestra Señora de los Remedios, así como fotografías y noticias de prensa.



Figura 25-26. Molino de martillos y termo batidora. (Fuente: Gerardo Moreno).

de piezas se dividen en la cobija o la capachera, que son distintas. La cobija lleva una solapa o vuelta en el borde para contener la pasta de la aceituna y que no se salga, esta iría abajo y encima la capachera que sería el confín sin cobija, y tataría el relleno de la pasta (Sánchez, 2018, p. 335).

En 1993 se constituye la cooperativa «Almazara Nuestra Señora de los Remedios» que, primero en régimen de alquiler y a los pocos años como propietaria, pasó a explotar esta fábrica de aceite. Actualmente es una de las dos cooperativas de este tipo que existen en el municipio.

Se ha dotado de maquinaria avanzada e instalaciones que permiten que, con su doble línea de lavado y tolvas con capacidad de 60 000 kg, la aceituna sea molida en el menor tiempo posible desde su entrada en la almazara. Las antiguas prensas fueron sustituidas por lo que actualmente se conoce como sistema continuo para la extracción del aceite, con sus correspondientes batidoras y posterior centrifugación horizontal (decanter) y vertical para obtener un aceite de primerísima calidad que se almacena directamente en la zona de bodega, en la que se sustituyeron los antiguos depósitos de chapa por depósitos de gran capacidad de acero inoxidable.

En 2010 se integró en la cooperativa de 2.º grado «Aceites de Granada, Tierras Altas» y desde 2013, tras la fusión de Tierras Altas con el grupo Hojiblanca



Figura 27-28. Prensas y pozuelos de decantación. (Fuente: Gerardo Moreno).



Figura 29-30. Confines o capachos. Cargo. (Fuente: Paco Peregrina Blanco).

formando DCOOP, pertenece a este grupo cooperativo que es el mayor productor mundial de aceite de oliva. También pertenece, desde su formación, a la Denominación de Origen «Poniente de Granada», que controla la producción de los mejores aceites que se producen en la zona del Poniente Granadino.

3.18. Molino del cortijo de la Torre del Sol

La aparición de dicho molino como tal es muy tardía, si bien en 1955 ya estaba en funcionamiento según se desprende del suplemento del periódico *Patria*, al que

nos hemos referido anteriormente en varias ocasiones. En esta fecha se denominaba «Fabrica de Aceites Santa Teresa», siendo propiedad de don José Figueruela e hijos. Las características de la misma descritas por el sr. Figueruela eran empiedro de cuatro rulos, termo-filtro y prensa hidráulica de treinta centímetros de diámetro. La fuerza motriz utilizada era un motor de gas-oil de alrededor de veinte caballos de potencia y con capacidad de molturación de cuatro mil kg en ocho horas. La capacidad de almacenamiento de aceite era de cuarenta mil kg.

Esta fábrica pasó a don Francisco Figueruela Méndez a partir de 1967, que fabricó aceites con la denominación «Aceites Torre del Sol», pudiendo añadir poco más por el momento sobre las peculiaridades del mismo. Conocemos algunos montefríos que trabajaron como cagarraches en este molino, el «Cartuchi», Francisco «Palomo», Francisco «El Pínchin», Juan y Francisco Chica, «Pizarro» (Guzmán, 2010).

Se ubicó en dependencias anejas al cortijo denominado Torre del Sol, que toma su nombre de una antigua atalaya cuyos restos se encuentran próximos al mismo y que fue propiedad de la familia Figueruela hasta hace pocos años. De este cortijo se tienen referencias desde 1581, año en que por «compusición» paso a ser de propiedad privada siendo su primer propietario Francisco de Aranda, yerno de Juan de Trillo, que lo había tenido usurpado a la Corona hasta esa fecha (Jiménez, 2009).

4. A MODO DE CONCLUSIÓN: MOLINOS Y PROPIETARIOS

Aunque ya hemos comentado en cada caso los propietarios de la industria del aceite en Montefrío conviene mencionar algunos datos sobre sus propietarios; vemos cómo predominan las familias de terratenientes o grandes propietarios que dominaban los recursos industriales en el municipio, al igual que las grandes propiedades desde su origen, algo parecido ocurre en el control y propiedad de los molinos hidráulicos ubicados en los principales cauces de los arroyos de Montefrío (Pedregosa y Jiménez, 2013, Pedregosa, 2017).

Entre finales del siglo XIX y hasta la década de 1940 los grandes propietarios del olivar existentes en Montefrío contaban con almazaras propias, pudiendo regular la capacidad de molturación, como vemos en la evolución de sus propietarios. «En cambio, los pequeños propietarios de olivar no contaban con molino, tenían que llevar las aceitunas a los molinos o almazaras existentes, esperando su turno para la molienda, dejando la aceituna en los trojes» (Infante, 2011, p. 282), teniendo que pagar la *maquila*, pago en especie o dinero por la molienda, obteniendo un aceite de peor calidad.

Del listado de molinos y fábricas de aceite de 1940, de las 14 instalaciones oleícolas existentes, una gran parte pertenecieron a una de las familias más importantes de Montefrío, la familia García-Valdecasas, y a otras como los Alba, Fuensalida Vega, Guerrero, Pérez, Amor y Jurado o Lara entre otras. Pero sobre todas, destaca la familia

García-Valdecasas, con sus distintas ramificaciones y matrimonios, que llegó a poseer, desde finales del siglo XVIII hasta bien entrado el siglo XX, un total de siete molinos, entre ellos los urbanos situados en calle de las Marquesas o Zanjón, calle Muro-Lucas Peña, callejón de Muro, Enrique Amat, y los del término municipal, en el campo los más cercanos a Montefrío como La Alcubilla, Las Angosturas y San Cristóbal, aunque este último en origen pertenecía a la familia Guerrero. En total más de un 40 % de los molinos aceiteros documentados en Montefrío hasta 1950 fueron propiedad de los García-Valdecasas por alianzas matrimoniales, compra o herencias.

Otras familias tuvieron la propiedad de diversos molinos como el caso de la familia Fuensalida Vega que tuvo la posesión en diversos momentos del molino de San Cristóbal y el de La Cueva-Tranca (Enrea). El molino de las Talas propiedad de la familia Lara, o los molinos de la Fuente del Moral y La Alcubilla propiedad de los Alba, o el caso del molino del Perú que perteneció a la familia Muñoz y Jurado y el ubicado en el antiguo Convento de la orden de San Francisco, propiedad de la familia Amor y Jurado tras la desamortización del mismo.

El peso de la familia García Valdecasas en la industria aceitera era patente en los años 1940, como destaca Del Arco en su estudio:

El poder de las instituciones locales queda patente al favorecer a productores de aceite vinculados al poder municipal. Un ejemplo de ello lo tenemos en Montefrío, concretamente en 1939 el ayuntamiento de Montefrío advertía a Juan María García Valdecasas Moreno que en su fábrica se realizaban operaciones de compra-venta de aceituna, sin contar con la autorización de la Delegación de industria ni con el alta en la contribución industrial. Por aquel entonces, en la corporación municipal estaba Luis García Valdecasas Torres pariente del anterior. En esto contribuía el apoyo del régimen a determinadas capas sociales que controlaban el poder local de los municipios (Del Arco, 2005, pp. 289-291).

Durante la década de 1940 muchas de las almazaras y molinos de aceite tuvieron que cerrar como consecuencia del estraperlo, la carestía y la especulación, que provocaron la falta de aceituna en zonas con abundantes molinos (Del Arco, 2005, p. 286), como sería el caso de las Angosturas, Fuente del Moral, Turca o los Endrinales en el caso de Montefrío.

En los molinos aceiteros trabajaron muchos montefrieños como cagarraches, según se recoge en un estudio realizado por Guzmán (2010), donde menciona los operarios que trabajaron en algunos de los molinos y fábricas de aceite de Montefrío a lo largo de los años 1950, y que hemos mencionado en cada molino.

La evolución del olivar y la extensión del mismo, con una expansión en pequeñas parcelas junto con los nuevos procesos de molturación y prensado provocarán que los molinos vayan evolucionando. En origen estos, desde el siglo XVIII hasta finales del siglo XIX, tenían las características prensas de viga y para la molienda la piedra cilíndrica. A partir de 1860-1935 se introducirán cambios en los sistemas de

molturación y prensado, adaptándose los molinos y fábricas a los nuevos adelantos. Así, se sustituirán las prensas de viga y torrecilla, por las de husillo y las prensas hidráulicas, a ello se unirá el cambio de la muela cilíndrica por los rulos troncocónicos, variando estos en número según la capacidad de molturación (2, 3 o 4). Además, la energía empleada en los molinos irá cambiando, frente a la de sangre movida por caballerías, irán apareciendo el uso del vapor, electricidad y gasoil, todos estos cambios los hemos observado en el análisis de los molinos de Montefrío, reduciéndose el tiempo del entrojado, mejorando la calidad de los caldos y reduciendo el tiempo de prensado y molturación, toda la evolución es recogida en la bibliografía especializada sobre el tema (Zambrana, 1987, pp. 136-145).

A lo largo de los años 60 del pasado siglo muchos de los molinos existentes hasta entonces se abandonan, prevaleciendo los mejor adaptados a la nueva época. En Montefrío seguirán en funcionamiento la Fábrica de Aceites de San Cristóbal, Aceites Torre del Sol, la Fábrica de Nuestra Señora la Virgen de los Remedios, y partir de 1967 surgirá un fenómeno de asociacionismo con la aparición de la cooperativa de San Francisco de Asís en el lugar del Jabonero, paraje con un nombre controvertido, ya que hay varias teorías al respecto; ya se conocía con este nombre en 1752 y parece que poco tuviera que ver con la elaboración de jabón, sino más bien con el color del terreno que recuerda al de la piel de los toros llamados «jaboneros», y que además se repite en otros municipios por esta misma razón (Jiménez, 2006). Si bien es cierto que en este municipio se sabe de la existencia de fábricas de jabón aprovechando los residuos del aceite.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo Municipal de Montefrío (AMM). 6.5.4 Impuestos Estatales Padrón de riqueza territorial. Caja 1, años 1884-1936.

AMM. 5.6. Padrón de habitantes de Montefrío, consulta diversos años 1834, 1838, 1845, 1848, 1854, 1867, 1910.

AMM. Sala A. 9.1.2. Miscelánea del sector Agrario. Declaración de reservas de aceite (1941-1942).

Registro de la Propiedad Montefrío. Notas simples sobre diversas fincas de Montefrío.

Birriel Salcedo, M. (2015). Tecnología, conocimiento y propiedad. Los molinos de aceite en el reino de Granada (S. XVIII). *Chronica Nova*, 41, pp. 39-69.

- Del Arco Blanco, M. A. (2005). *El primer franquismo en Andalucía Oriental (1936-1951). Poderes locales, instauración y consolidación del régimen franquista*. Tesis Doctoral Universidad Granada. Recuperado el 10 de abril de 2020, de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/807>
- Eslava Galán, J. (2004). *Un jardín entre olivos*. Barcelona: RBA Libros.
- Gil Pérez, M.ª D., Torres Hidalgo, M., Ramírez Moreno, N. (Coords.). (1991). *Pósitos Cillas y tercias de Andalucía. Catálogo de Antiguas Edificaciones para Almacenamiento de Granos*. Consejería de obras públicas y transportes. Sevilla: Dirección General de Arquitectura y Vivienda.
- Gómez Oliver, M. (1983). *La Desamortización de Mendizábal en Granada*. Excma. Diputación Provincial Granada.
- Guzmán Flores, J. (2010). *Montefrío. Historia y vida de sus gentes años 50 y 60*. Granada.
- Infante Amate, J. (2011). *Ecología e historia del olivar andaluz. Un estudio socioambiental de la especialización olivarera en el sur de España. 1750-2000*. Tesis Doctoral, Universidad Pablo Olavide, Sevilla, 2011. <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Wal5SbO7i7w%3D>
- Infante Amate, J. (En revisión). El cultivo del olivar y su expansión en Montefrío desde 1752 hasta la actualidad.
- Jiménez Comino, F: (2014). Instituciones de Seguridad y Protección Pública – La Guardia Civil en Montefrío. *Manantial*, 5, pp. 9-17.
- JiménezComino,F.(2009).*Procesosderevisióndetierrasbaldías.Apeos,composiciones y ventas 1581*. <http://es.calameo.com/read/001191095299681018bdd>
- Jiménez Comino, F. (2006). *Las Cruces de Montefrío*. http://www.montefrio.org/impresos/cruces_montefrio.pdf
- López Gálvez, M.ª Y. (2013). Consideraciones técnicas acerca de los molinos aceiteros con prensas de torre 1750-1850. En *8 Congreso Internacional de Molinología 28, 29 y 30 de abril de 2012* (pp. 77-89). Tui (Pontevedra).

- López, M.^a Y., Montes, F., Burgos, E., Moreno, A. (2012). Análisis tecnológico-funcional y arquitectónico de las almazaras cordobesas en la Edad Moderna. *Separata ITEA, Información Técnica Económica Agraria*, 108(3), pp. 312-342.
- Madoz, P. (1848). *Diccionario geográfico-estadístico e histórico de España y sus posesiones de ultramar*. Tomo XI.
- Martínez Enamorado, V. (2003). *Al-Andalus desde la Periferia. La formación de una sociedad musulmana en tierras malagueñas (siglos VIII-X)*. Málaga: CEDMA.
- Martínez Martín, M. (1995). *Transformaciones liberales y cambio agrario en la Alta Andalucía*. Tesis Doctoral. Inédita. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14320>
- Moreno Vega, A., López Gálvez, M.^a Y. (2017). *Elaboración de aceites de oliva vírgenes*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Moreno Vega, A., López Gálvez, M.^a Y. (2013). Del siglo XVI al XVIII en las almazaras cordobesas del sur: génesis, auge y declive de los grandes molinos ducales. En *XIV Congreso de Historia Agraria*, 2013, Badajoz 7-9 noviembre. <http://seha.info/congresos/articulos/A.3.%20Moreno%20y%20L%C3%B3pez.pdf>
- Oliver Pérez, M. D. (1993). El arabismo Alcoba y los topónimos Alcoba, Alcubillas, Cuba y Cubillas. *Anuario de Lingüística Hispánica* 9, pp. 165-194.
- Padilla Mellado, L. L., Pedregosa Megías, R. J. (2013). Bienes y propiedades del Sacro Monte en la villa de Montefrío (Granada). *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino* 25, pp. 313-345.
- Pedregosa Megías, R. J., Jiménez Comino, F. (2013). Los molinos hidráulicos harineros de la Ribera de Mairena Montefrío (Granada). Datos históricos para su conocimiento: la arquitectura del Molino de Peinado o Fórtiz. En R. Vallejo Pousada, P. Torres Pérez, F. X. Lores Rosal (Eds.), *Molinos Innovación y Ciencia en el Patrimonio Etnográfico. 8 congreso Internacional de Molinología* (pp. 215-225). Pontevedra: Diputación de Pontevedra.
- Pedregosa Megías, R. J., Martínez-Novillo Moya, A. (2007). El Convento de San Antonio, Montefrío (Granada). Estudio Histórico-Arqueológico a partir del análisis de las Estructuras Emergentes. *Antiquitas* 18-19, pp. 237-263.
- Pedregosa Megías, R. J. (2018): El antiguo hospicio de los monjes franciscanos en Montefrío: «La Máquina». *Manantial*, 9, pp. 3-7.

- Pedregosa Megías, R. J. (2017). Molinos hidráulicos ubicados fuera de la ribera de Mairena, Montefrío (Granada): Lorca, Alcubilla, Cañada Ámbar, Junco. Ingenios tradicionales. En *Recurso de Futuro. 9 Congreso Internacional de Molinología* (pp. 230-232). Murcia.
- Pedregosa Megías, R. J. (2012). La evolución de una villa de frontera: Montefrío. Antecedentes, configuración y transformación tras la conquista castellana. *Revista del Centro de Estudios Históricos de Granada y su Reino*, 24, pp. 73-103.
- Pedregosa Megías, R. J. (2010). Actividad Arqueológica Puntual en el Convento de San Antonio, Montefrío (Granada), *Anuario Arqueológico de Andalucía*, 2006, pp. 1349-1356. <https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Anuario-arqueologico/Anuario-2006/Granada.pdf>
- Peinado Santaella, R. G. (1997). *Montefrío 1752. Según las respuestas generales del Catastro de Ensenada*. Madrid: Alcabala del viento.
- Pequeño y Muñoz Repiso, D. (2010). *Nociones acerca de la elaboración de aceite de olivas*. Reproducción facsímil, 1879. Valladolid: Editorial Maxtor.
- Pizarro, S. (2015): La Almazara de las Laerillas. En AA. VV., *La almazara de Las Laerillas Nigüelas. Patrimonio industrial del valle de Lecrín* (pp. 58-82). Granada.
- Sánchez Garre, R. (2018). El cofín. Fabricación y uso en las almazaras antiguas. *Revista Velezana* 36, pp. 354-389.
- Turices Abarca, N., Zurita Povedano, E. (2003). *Cortijos, haciendas y lagares. Arquitectura de las grandes explotaciones agrarias en Andalucía. Provincia de Granada*. Consejería de Obras Públicas y transportes. Dirección General de Arquitectura y Vivienda.
- Zambrana Pineda, J. F. (1987). *Crisis y modernización del olivar*. Ministerio Agricultura. Pesca y Alimentación. Secretaria General Técnica.



REACCIONES SOCIOSANITARIAS DERIVADAS DEL MIEDO A LA MUERTE DURANTE LA PRIMERA PANDEMIA DE CÓLERA A SU PASO POR PLASENCIA EN 1834

Socio-Health Reactions Derived from the Fear of Death during the First Cholera Epidemic of the 19th Century

Daniel Leno González

dleno@unex.es

Universidad de Extremadura. España

Fecha de recepción: 18/09/2020

Fecha de aceptación: 25/04/2021

RESUMEN: Desde su origen endémico en los deltas del Ganges y el Indo, el cólera se extendió de manera pandémica durante oleadas sucesivas a lo largo del siglo XIX. Su llegada iba precedida de un miedo generalizado por diversos factores, aparatosidad de síntomas, el sentido impredecible de su marcha, pero sobre todo por su desconocimiento etiológico y terapéutico. El siguiente trabajo trata de analizar el miedo durante la primera aparición de la enfermedad en España. Más concretamente se analizan los imaginarios en materia de salud de los individuos o colectividades, conformadores de la cultura sanitaria predominante en la sociedad y la comprensión a partir de ellos, de los comportamientos, en este caso de los cuidadores y autoridades. Para ello se diseña un estudio histórico-sociocultural, utilizando varias fuentes etnográficas sobre las que se aplica el método de la «tipología del discurso».

Palabras clave: miedo; cuidadores; epidemias; cólera.

ABSTRACT: From its endemic origin in the deltas of the Ganges and the Indo the cholera spread in a pandemic way during successive waves throughout the 19th century. His arrival was preceded by a widespread fear for various factors, apparatusity of symptoms, the unpredictable sense of his departure, but above all for his etiological and therapeutic ignorance. The following work tries to analyze the fear during the first appearance of the disease in Spain. More specifically, the imaginary

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Leno González, D. (2020). Reacciones sociosanitarias derivadas del miedo a la muerte durante la primera pandemia de cólera a su paso por Plasencia en 1834. *El Futuro del Pasado*, 12, 427-448. <https://doi.org/10.14201/fdp202112427448>.

ones are analyzed in the matter of health of the individuals or collectivities, conformers of the predominant health culture in the society and the understanding from them, of the behaviors, in this case of the caregivers and authorities. For this, a historical-sociocultural study is designed, using various ethnographic sources on which the method of «speech typology» is applied.

Keywords: fear; caregivers; epidemics; cholera.

Sumario: 1. Introducción. 2. Desarrollo. 2.1. Fuentes documentales. 2.2. Resultados. Discusión. 3. Reflexión final. Conclusiones. 4. Fuentes primarias. 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del siglo XIX, la viruela, en el plano internacional, y la fiebre amarilla, en el caso de España, fueron sustituidas por el cólera. Esta enfermedad, endémica de ciertos países asiáticos, se desbordó sobre Europa en el segundo cuarto de siglo a través de cuatro oleadas sucesivas que convirtieron la endemia en auténtica pandemia. En 1833 se produce la primera epidemia en la Península Ibérica; Portugal primero y España después sufrirán el primer contagio del siglo, para entonces el desconocimiento etiológico y terapéutico era total, motivo por el cual se presentaba como enfermedad nueva, terrible, y de consecuencias nefastas. Plasencia fue una de las ciudades en las que se detectó de una forma temprana la preocupación por el riesgo del contagio. La Junta Local de Sanidad pronto se hizo eco de las noticias que llegaban de Portugal, iniciando con ello un auténtico despliegue de prevenciones.

Es inevitable que el imaginario colectivo reaccione, ante una situación de emergencia sanitaria, a partir de una de las emociones morales más básicas: el miedo. Y que este se contagie más extensamente, persista más tiempo y cause más daño que las infecciones biológicas. En nuestra memoria cultural colectiva permanecen una serie de epidemias que la humanidad sufrió y sobrevivió.

En los contextos epidémicos la muerte ha estado muy presente y amenazaba con hacerse realidad inmediata en cualquier sujeto. Todos pensaban que podían morir. La muerte era presentada intrínsecamente a todos. Al mismo tiempo que las sociedades terminaban normalizando su impacto fatal, ella se colectivizaba y se convertía en pasto de políticos y clérigos, todos ellos en busca de una clientela que atraer aprovechando la conmoción psicológica del momento (Beltrán Moya, 2006).

En el terreno de la prevención y de los métodos empleados para poner coto a la enfermedad, si bien es cierto que los sistemas comunitarios e individuales de aislamiento eran conocidos y se pusieron en práctica en una primera parte, en el momento de la llegada del cólera no existió una verdadera política sanitaria estatal. Esta no llegaría hasta finales de la primera mitad del siglo XIX, como señala Vicente Pérez Moreda (2013), «la política de higiene y sanidad públicas en el ámbito nacional se había ido desarrollando gracias a la acumulación de experiencias obtenidas

en ocasiones similares de tiempos anteriores, con motivo de la peste de mediados del siglo XVII».

Aún hoy en día, el miedo al contagio de una epidemia sigue siendo uno de los resortes emocionales más poderosos en la sociedad contemporánea. Pero, desde luego, el miedo es irracional y desencadena toda una gama de reacciones exacerbadas, desde la incredulidad hasta la paranoia y la agresividad, e incluso a la segregación y rechazo social. La reacción discriminadora impulsada por el miedo más primario y primitivo, el miedo a enfermar y morir, parece natural y hasta cierto punto inevitable. La discriminación hacia otros que deriva de este miedo es, desde el punto de vista ético, siempre condenable. Por ello debe ser contrarrestada, y todo uso simbólico y político de este miedo proscrito, dado que estigmatiza a todo un grupo poblacional o étnico, y lo pone en situación de vulnerabilidad político-social, además de la posible biológica que efectivamente sufra.

El cólera está considerado clásicamente como la última de las grandes enfermedades epidémicas que asolaron occidente, pero independientemente de su importancia objetiva (o sea, medida en términos demográficos y económicos), lo que nadie pone en duda es la relevancia subjetiva que la presencia de la enfermedad epidémica alcanzó en las comunidades afectadas. El cólera fue, en todo lo largo del siglo XIX, sentido como una amenaza gravísima, por la aparatosidad de su cuadro clínico, la ausencia de un tratamiento eficaz y el sentido impredecible de su marcha, características todas que se encontraron exacerbadas con motivo de la primera pandemia (en Europa, 1829-1837).

El impacto editorial de dicha enfermedad, junto con la persistente presencia de la misma, han contribuido a formar la memoria histórica, en nuestra cultura, del cólera como enfermedad terrorífica y de importancia trascendental en nuestro desarrollo científico-social. Sin embargo, dentro del panorama historiográfico español sobre el cólera, la primera pandemia fue la menos atendida. Posiblemente por dificultades heurísticas (parquedad y escasa fiabilidad de los datos oficiales existentes; dispersión, pérdida o difícil acceso de fuentes documentales, etc.). En este sentido, hay que destacar que son escasos los informes impresos en su momento por las Academias de Medicina. Los investigadores que en España se han interesado por esta epidemia, en algunos casos, han podido localizar otros en copia manuscrita original, habiendo permanecido inéditos, según nuestros conocimientos, desde 1834 hasta la fecha.

La mayoría (por no decir todos) los trabajos sobre el cólera destacan la presencia de ese miedo (en algunos se destaca incluso sus repercusiones sociales y culturales), al que hay que atribuirle un origen no tanto en su impacto demográfico, sino más bien en la aparatosidad de sus manifestaciones clínicas, a las que se habrían de sumar los rituales religiosos en torno a la muerte.

Se hace necesario definir el miedo como emoción primaria, pero ¿qué es una emoción?. En palabras de Mora Teruel, en su más simple pronunciamiento,

la emoción es ese motor que todos llevamos dentro, una energía que nos mueve y viene codificada en circuitos neuronales específicos del cerebro. Las emociones refieren a los mecanismos inconscientes que utiliza el individuo para sobrevivir y comunicarse. Por eso las emociones y el lenguaje emocional están entrelazados en lo más profundo y primitivo del ser humano. Como indica la etimología de la palabra emoción, esta quiere decir «movimiento hacia afuera», es decir, un acto de conducta que puede ser producido por un estímulo procedente del mundo externo o interno (memoria) del individuo. De esta manera la reacción conductual inconsciente de miedo es una emoción innata, universal, que poseen casi todos los animales y se expresa máximamente en los mamíferos, incluido el hombre. Está producida por una amenaza, un peligro para la supervivencia o evocada por el recuerdo de tales peligros y amenazas. En el hombre, esta emoción, gracias al cerebro y los mecanismos que generan la conciencia, se eleva a sentimiento. Es un sentimiento desagradable y, dependiendo de su intensidad, puede llegar a ser de terror, pánico y hasta paralizante. El ser humano siempre tiene una emoción de miedo básico en su conducta, desde que se levanta hasta que se acuesta. Con la autoconciencia nacieron nuevos miedos que fueron solo y genuinamente humanos. Los miedos sociales, los miedos de vivir con los demás, los miedos a los otros (Mora Teruel, 2015). El miedo puede también bloquear nuestras facultades, llevarnos a decisiones erróneas, o responder a peligros imaginarios y convertirse en obsesivo. ¿Puede constituir incluso un elemento crucial en la cultura de un determinado periodo histórico? (Delumeau, 1978).

2. DESARROLLO

Cualquier enfermedad, cualquier epidemia, solo adquiere sentido e importancia dentro de un contexto humano por las formas en que se infiltra en la vida de sus gentes, por las reacciones que provoca y por el modo en que da expresión a los valores culturales y políticos de una época determinada, que trata de enfrentarse colectivamente a aquella. La propia etimología de la palabra griega *epidemos* (sobre el pueblo) confirma plenamente esta idea (Beltrán Moya, 2006).

Tratando de definir claramente el objeto de estudio de este trabajo, podemos decir que se trata de indagar en la cultura sanitaria, es decir, actitudes, comportamientos, percepciones y construcciones-representaciones sociales generadas, desentrañar la maraña de significados, símbolos, comprender las reglas, normas, ideas y creencias que subyacen y rigen los comportamientos. De esta manera, y como objetivo general de esta investigación, se pretende analizar el miedo a la muerte en los cuidadores, autoridades y población en general, y como específicos, determinar las diferentes estrategias de supervivencia mental que llegó a generar en la sociedad, el análisis de los imaginarios en materia de salud de los individuos o colectividades,

conformadores de la cultura sanitaria predominante en la sociedad y la comprensión a partir de ellos, de los comportamientos, no solo de los cuidadores, sino también de las diversas autoridades.

2.1. Fuentes documentales

Se trata de un estudio cualitativo de corte histórico. El tipo de investigación realizada es histórico-sociocultural con diseño transversal, utilizándose para su desarrollo varias «fuentes etnográficas» y aplicando sobre ellas el método historiográfico utilizado por el profesor Diego Peral y conocido como «la tipología del discurso», consistente en aplicar un método de análisis del discurso a un corpus formado por textos de carácter legislativo-sanitario. Evidentemente, no dispongo de una máquina del tiempo que me sitúe en esos años del siglo XIX, ni conozco a nadie que viviera entonces, y mucho menos que fuera miembro de la Junta de Sanidad Municipal, por ejemplo. Por lo que la revisión de fuentes documentales como las actas de dicha Junta (A. J. M. S), las actas capitulares (A. C.), Reales Órdenes (R. O.), Boletín Oficial de la provincia (B. O. P.), Boletín de Medicina Cirugía y Farmacia (B. M. C. F.), etc., me van a permitir realizar una etnografía histórica, presentando un escenario teatralizado, directo, una representación de un aquí y ahora específico. Me va a permitir, además, «escuchar voces diferentes», apreciar dudas y vacilaciones, alcanzar, en definitiva, un acompañamiento insonoro del discurso, aunque privándome de ese «puesto de honor» del que disfruta todo etnógrafo: el poder ser partícipe activo e *in situ* de la escena que pretendo investigar.

Con la realización de este estudio histórico-sociocultural se trata de comprender la realidad social y cultural de los cuidadores y autoridades en un determinado momento histórico protagonizado por la llegada de una nueva enfermedad. Entraría dentro de la vía de análisis que Revel y Peter (1980) llamaron «sociología de la enfermedad». En esta, los historiadores han tratado de incorporar categorías que les permitieran entender la presencia de la enfermedad en diferentes sociedades. Desde la sociología de la enfermedad se evalúa el papel de las instituciones sanitarias, los procesos de marginación y segregación de los enfermos pobres; asimismo, aspectos socioeconómicos, desempleo y alimentos, etc. En estudios así se intenta revelar el efecto de la presencia de la peste, de las enfermedades epidémicas o de las cotidianas; no obstante, no solo se hace desde el punto de vista cuantitativo, sino tratando de encontrar el significado de las distintas conceptualizaciones acerca de lo que eran las enfermedades. Estos son modelos de investigación mórbida, en los cuales se diversifica el enfoque y se intenta integrar los datos de esta sociología de la enfermedad con un análisis más rico. Ejemplos de este tipo de investigaciones los tenemos en: Lebrun, 1971; Bardet, 1983; Oliver, 1986, y Pérez Moreda, 1980.

Al trabajar «la tipología del discurso» podemos decir que la propuesta fundamental del presente artículo es aplicar al material consultado un método de análisis

que pretende conocer la base conceptual que subyace en la manifestación discursiva del texto. Método descrito por el profesor del departamento de historia de la Universidad de Extremadura Antonio Rodríguez de las Heras y su grupo de investigación (Rodríguez de las Heras, 1987), y utilizado por Peral Pacheco (como se apunta más arriba). Dentro de este trabajo no es posible abordar con la extensión requerida el fondo teórico y todo el desarrollo metodológico, pero sí resulta imprescindible hacer una breve descripción del método para que quede mejor explicado el análisis.

En palabras de Peral Pacheco, el método permite la formulación de una ideología como una estructura de conceptos. El discurso de un texto en su discurrir va mostrando, a través de las palabras, los conceptos unos detrás de otros en una manifestación lineal, sin que el lector pueda tener la visión de conjunto de los conceptos que allí se encierran. La formulación de los conceptos del discurso es el paso previo para poder establecer la estructura ideológica del discurso. El método de análisis de las estructuras ideológicas ha sido aplicado preferentemente en distintos ensayos sobre textos históricos (Peral Pacheco, 1994).

La propuesta (y concretando al máximo) en este trabajo básicamente es utilizar este artificio para esclarecer si el pensamiento médico-científico del momento y el conocimiento sobre la enfermedad que se estudia (escaso entonces), intervienen como moldeadores de la percepción subjetiva sobre la enfermedad, si esta a su vez genera miedo y si este se transforma en motor de reacciones sociales exacerbadas.

Entramos en el mundo de la ideología y mentalidad, y la diferencia entre una y otra la podíamos establecer en que mientras la primera es un pensamiento rico en conceptos que de alguna manera al recorrer el discurso nos muestra una gran variedad de ideas encerradas en esos conceptos, la segunda se debate en una pobreza de ideas, que en muchos casos son las únicas que se dan en el discurso de forma muy repetitiva. La ideología, pues, se define como la organización conceptual de las ideas, de un pensamiento. La unidad mínima en una ideología sería, por tanto, la relación entre, al menos, dos conceptos, puesto que un concepto se reconoce, se interpreta, gracias a la relación con los demás. Esa relación puede ser positiva (si ambos conceptos se complementan) o negativa (si se niegan), en este último caso serían dos conceptos antagónicos. Explico con un ejemplo: si descendemos al terreno del «laboratorio» y tomamos dos conceptos (salud y huida) como la estructura más simple, podemos explicar mejor el método. Para su expresión formal, estos dos conceptos, complementarios en algunos textos, vendrán expresados en esta ideología a través de un vector que señala el concepto que en esa ideología se considera hacia dónde va el discurso. La lectura de esa relación sería «la huida es el mejor específico para la salud».

En cuanto a las fuentes históricas y bibliográficas para esta investigación se han consultado testimonios literarios, crónicas históricas, textos legislativos, así como libros escritos por médicos de la época, y que se detallan en el apartado destinado

a la bibliografía. De la misma manera, la España que padeció este primer azote del siglo entre 1832 y 1836, más concretamente, la ciudad de Plasencia entre 1832 y 1835, se presenta como el ámbito espacial y temporal del análisis.

Las múltiples manifestaciones locales han dado materia a innumerables y repetitivas monografías descriptivas (Alcalá Ferráez, Angolotti Cárdenas, Ayala Pérez, Clemente Fuentes, Delange, Merinero Martín, Puerto Sarmiento, Rodríguez Flores, o Rodríguez Ocaña, por citar solo algunos) que presentan la enfermedad como un mal casi apocalíptico, que desestructura la realidad social por la que pasa, reflejando distintas manifestaciones de tipo simbólico.

2.2. Resultados. Discusión

En 1832 se publican las instrucciones, que sobre medidas de prevención fueron dictadas por la Comisión Central del Consejo de Sanidad, y aprobadas por la Prefectura de Policía de París. Estas fueron traducidas al castellano por Superior Disposición con las modificaciones necesarias por las costumbres, necesidades y situación específica de los españoles. En ellas se hace referencia al cólera como enfermedad grave, pero no obstante se realiza la advertencia de que es mayor el miedo que causa el esperarla, que el riesgo que se corre cuando existe. Y al compararla con otras enfermedades epidémicas, tales como las viruelas, la escarlatina, y ciertas fiebres nerviosas, destaca el hecho de que estas han hecho más estragos en las regiones de Europa donde ha reinado el cólera, destacando el hecho de que, aun cuando hubieran sido muy favorables las circunstancias a su propagación, únicamente fue atacado un individuo sobre 75, y aún en algunas ciudades la proporción fue solamente de un individuo sobre 200 (Biblioteca Nacional de España. Instrucción Popular formada por la Comisión Central del Consejo de Sanidad y aprobada por la Prefectura de Policía de París).

En la España del año 1833 las noticias que llegaban sobre la gravedad de los efectos del cólera motivaron una alarma (¿miedo?) tan grande como la que antes había acompañado a las mortíferas epidemias de fiebre amarilla o de peste. Como entonces, el principal recurso preventivo de las autoridades fue la disposición de barreras a la libre comunicación, tanto por vía marítima como terrestre. Toda la normativa desplegada en este momento se orienta sobre todo a intensificar el control sociopolítico. El contagio era uno de los temas obligados y constituye ahora la cuestión más debatida tanto en el terreno político como en el científico. No solo la normativa, también la prensa, tanto política como médica, recoge un ingente número de artículos que versaban sobre esa temática y en los que se vertían numerosas teorías, muchas de ellas contradictorias entre sí. Ello nos da una idea de lo poco claras que estaban las cosas al respecto (Clemente Fuentes, 2008). El Gobierno, en un principio, parece aceptar las teorías contagionistas. Era lo más cómodo, ya que permitía con ello establecer los tradicionales mecanismos antiepidémicos

(acordonamientos sanitarios y cuarentenas), los cuales, además, le permitían ejercer actividades represivas. De no haber aceptado el carácter contagioso del morbo, las medidas tendentes a la supresión de los focos de insalubridad, al aumento del nivel de vida y a la mejora de los saneamientos que hubiera debido aplicar, según postulaban las teorías miasmáticas o ainticontagionistas, le habrían resultado, aparte de más costosas, bastante más difíciles de llevar a cabo (Puerto y San Juan, 1980).

De esta manera se ponen en marcha medidas que enlazan tres conceptos complementarios en el texto (empirismo, incomunicación y salud). Las medidas de aislamiento mediante la utilización de cordones sanitarios, estando de acuerdo con el doctor Peral Pacheco en el sentido de representar una rudimentaria forma de lucha contra la enfermedad, separaban claramente la profilaxis de la etiología, que por otra parte aún era totalmente desconocida. Está claro que no se quería oír a la comunidad científica en torno a este asunto. En el Informe de Mateo Seoane quedaba meridianamente claro: «los cordones generales sanitarios son poco útiles cuando los contagios son débiles y pueden hacerse epidémicos, sin embargo si el mal está limitado, es posible establecerlos» (Seoane, 1834). El gobierno, no estando poseído de gran eficacia en sus resultados, estableció los cordones sanitarios quizás para minimizar y tranquilizar los ánimos de la población, la cual por otra parte, según Sámano, no se mostraba del todo conforme: «murmura el pueblo de todo cuanto cree ser gravamen por más que le traiga los más positivos bienes» (González de Sámano, 1858). Estas medidas de aislamiento, desde el punto de vista epidemiológico las podríamos incluir dentro de lo que pudiera ser el control de determinantes de factores medioambientales, impidiendo un acercamiento entre el reservorio (aunque en 1833 se desconocía) y el sujeto sano susceptible. Los determinantes dependientes de factores medioambientales son un amplio conjunto de factores que tienen como común denominador ser externos al individuo y que, en general, no pueden ser manipulables por este en sentido individual; aunque de manera grupal una comunidad o sociedad humana puede interaccionar tan decisivamente en ellos que los condicione, pasando el propio modelo social y su desarrollo tecnológico a convertirse por sí mismos en determinantes medioambientales de la salud de sus individuos (Ferreiro Ardións, 2012).

Analizando la tipología del discurso en una primera relación y motivado por el miedo se presentan dos conceptos básicos: salud e incomunicación, pudiéndose afirmar además desde la lectura de textos legislativos que serían complementarios porque se extrae que «la incomunicación conservaría la salud» (Peral Pacheco, 1994). A las autoridades les preocupa la salud de la población, sí, pero más aún la aparición de conflictos sociales, que pudieran derivar de situaciones de pánico o miedo, ya que toda la normativa desplegada en este momento se orienta sobre todo a intensificar el control sociopolítico. Desde esta primera relación por ser la primera medida adoptada por la Corona, el discurso a lo largo de 1833 y hasta la mitad de 1834 recorre otros conceptos de tal manera que va ampliando esta

estructura básica en lo que sería una red de conceptos presentes en los textos y con relación ya sea positiva o negativa entre ellos que o bien refuerce los dos básicos o al contrario los niegue.

El jueves 12 de junio de 1834 en el *Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia* se hacía referencia a la existencia del cólera en Andalucía, Extremadura y Murcia, de las dudas de su propagación por contacto y por tanto de la eficacia y utilidad de los cordones sanitarios: «Según las noticias que tenemos, y que confirman los datos oficiales publicados, el cólera ha aparecido casi simultáneamente en infinitos puntos de la vasta extensión de las Anadalucías, Extremadura, Mancha y reino de Murcia, si bien no es tan matador como el que reinó en el año próximo pasado. Estas dos circunstancias, que ya se han observado en varias ocasiones, nos hacen dudar de la propagación del cólera por contacto (o lo que es lo mismo, de su propiedad contagiosa), y de la eficacia y utilidad de los cordones sanitarios. Acordémonos de que para penetrar en Viena, traspasó siete de estos cordones, y antes de afligir a los pueblos con una medida tan llena de inconvenientes, meditemos bien y procuremos convencernos de su necesidad y utilidades» (B. M. C. F., 12 de junio de 1834). Y desde primeros de julio, ante la situación que está creando el cólera en España, el gobierno comienza a mostrarse sensible ante las presiones sociales, reconoce el resultado dañino y perjudicial que la incomunicación produce en los pueblos «infectos y sospechosos». Este nuevo discurso de la Corona muestra un cambio en el terreno de las ideas sobre el cólera, admitiendo los funestos resultados de las medidas de incomunicación, perdiendo estas fuerza para defender la salud. También se empiezan a traducir publicaciones de monografías extranjeras, que detallaban la experiencia en la lucha contra el cólera en lugares como Londres, París, Moscú, etc.; y en ellas se detalla la ineficacia de cordones y cuarentenas: «que había cometido un error, adoptando las incómodas y más que inútiles medidas de cordones y cuarentenas contra el cólera» (Gillrrest. 1834). La Corona española no perdería de vista a Europa, pues para ella es «la cabeza de la civilización» y, viendo la ineficacia de los cordones sanitarios, en Real Orden de 24 de agosto de 1834 disuelve los que se habían establecido en España. De esta manera, el discurso cambia su recorrido, abandonando un concepto capital del mismo hasta ahora como era la incomunicación. Reconociendo la Corona la inutilidad de los cordones sanitarios y evidenciando los perjuicios económicos para los pueblos, esta se digna escuchar a la Junta Suprema de Sanidad del Reino, y en consecuencia actuar disolviendo y eliminando todas las medidas de aislamiento. Se ha fracasado en mantener la salud a través de la incomunicación, pero más aún se ha alterado la concepción que sobre el contagio se tenía, es decir, entendido este como el modo de transmisión, se pusieron en marcha medidas de aislamiento que a la postre han resultado inútiles y más aún perjudiciales. Esto hace que la relación complementaria que existía entre empirismo e incomunicación se muestre ahora antagonista. La serenidad que se buscaba en el pueblo, la no aparición de conductas de pánico (¿miedo?), se ha

traducido ahora y por la incomunicación en hambre y miseria. Fueron los médicos los que se erigieron en portavoces del sentir popular y en todas partes trataron de convencer a las autoridades de la inutilidad y perjuicio de los cordones sanitarios (Orta Rubio, 1984). Rodríguez Ocaña considera que este cambio de actitud por parte de los médicos españoles frente al cólera, en tanto que teóricos de la patología, estuvo determinado principalmente por factores socioeconómicos:

En un momento en que la medicina carecía de medios objetivos para garantizar el diagnóstico, enfrentándose distintas posiciones en torno a la etiología del cólera, parece evidente, a tenor de los testimonios reflejados, que el peso de las consideraciones sociales arrastró en una determinada dirección las teorías médicas, de manera que la original creencia universal (en España) acerca de la contagiosidad del cólera (años 1831-32) se pasó a la negación rotunda de dicha postura. Significativamente, dicha posición teórica se alcanzó de la mano de la inutilidad de las medidas coercitivas sanitarias en la prevención del cólera, medidas ampliamente rechazadas por sus tremendas repercusiones socioeconómicas. Puede afirmarse que la parte importante de la agitación o campaña contra las medidas de incomunicación fue obra de médicos llevados de consideraciones eminentemente no médicas. (Rodríguez Ocaña, 1981).

Por otra parte, se presentaba también como motivo nada desdeñable del impacto psicológico del anuncio de la existencia del cólera en España, la escasa concordia observada entre los médicos europeos respecto de la terapia más idónea, así como el escaso resultado obtenido por todas ellas. Como señala el aventurero Falp, desde Polonia: «...Esta fue verdaderamente una época de anarquía para la terapéutica, en que cada uno recetaba lo primero que le pasaba por la imaginación». Falta de acuerdo, pues, por un lado: el número de planes o métodos curativos prácticamente igualó al de facultativos que atendieron la enfermedad. Uso extensivo de remedios por otro hasta el punto de que: «...fuera preciso la enumeración de toda la materia médica para contar los medios empleados contra esta enfermedad...» (Rodríguez Ocaña, 1982). La verdad es que contra esta nueva enfermedad no existía remedio conocido para combatirla, había una falta de precedentes que hacía volver la vista hacia la divinidad o al saneamiento de las costumbres. Una vez instaurada la enfermedad, curarla era prácticamente imposible, por lo que la terapéutica se encaminaba al control de la sintomatología. No se contaba más que con los medicamentos tradicionales para recibir al nuevo azote (Peset y Peset, 1972). De esta forma, algunos médicos recomendaban la quinina, el opio, las hierbas aromáticas, como la salvia, tila y menta, los ácidos minerales y vegetales, los productos nitrados y las sales neutras. Otros se decantaban por medicamentos estimulantes que combatiesen la relajación y el debilitamiento del cuerpo enfermo. Incluso sería conveniente evitar, en opinión de algunos, pasiones deprimentes. Y no faltaban prestigiosos galenos que proponían maravillosos remedios a base de alcanfor, calomelanos, sal de cocina, acíbar y borraja, en lavativas, fricciones y tostadas, y remojado todo

en aguas y alcoholes salados, sedativos y alcanforados (Sánchez de la Calle, 1994). Por tanto, la falta de acuerdo en las causas y los mecanismos de acción, por un lado, y el limitado arsenal terapéutico, por otro (esta es la época que se ha denominado «edad heroica» de la medicina), se conjugaron en un lamentable espectáculo de confusión, donde cada cual reclamó para su método las mayores virtudes (Rodríguez Ocaña, E. 1983).

Algunos vecinos pertenecientes a los estratos más destacados abandonaban las poblaciones huyendo de la posibilidad de invasión. Este tipo de actuación era una práctica común por parte de los individuos más destacados, los cuales en cuanto una epidemia asolaba o amenazaba, con todo tipo de pretextos, huían al campo o a otras localidades donde el peligro de invasión fuera inexistente. Este fue el caso por ejemplo del chantre de la Catedral de Plasencia Juan Antonio Lucio, quien dejó la ciudad según él «por asuntos de salud y familiares» (Leno González, 2015). Y es que la enfermedad cólerica tenía tendencia clasista, pues respetaba más a los individuos de los estratos superiores de la sociedad, mientras se ensañaba con los inferiores. Vemos en esta huida una nueva manifestación del miedo, siendo la salida de las poblaciones una de las recomendaciones en 1832 y 1833 (y por tanto dos conceptos complementarios: huida y salud) pero no en 1834, aun así aunque en escaso número, en lugares atacados se produjeron casos de abandono, llegando noticias al Gobierno que algunos facultativos de medicina y cirugía, faltando a los deberes más sagrados de su profesión, y quebrantando el juramento que prestaron para poder ejercerla, abandonaron los pueblos de su residencia en los momentos en que debían ser más necesarios sus servicios, pues de su presencia y auxilio dependía acaso la vida de sus conciudadanos. Desde luego esta actitud de aquellos que estaban obligados a asistir y cuidar a los enfermos resultaba del todo intolerable, ya que su trabajo era determinante para el control del estado sanitario de las poblaciones. Un caso concreto lo tenemos en la ciudad de Plasencia y el abandono de su cirujano titular, Esteban Planas, quien expuso como causa de su marcha la necesidad de resolver asuntos importantes en su ciudad de origen, Barcelona. Este fue uno de los numerosos casos que se produjeron en España. La Corona mediante Real Orden de 4 de julio de 1834 no permitió que tan cobarde actitud quedase impune y como tal estableció severas penalidades, como por ejemplo la inhabilitación para seguir ejerciendo la medicina o cirugía:

El interés público y el honor mismo de la facultad exigen que tan criminal conducta no quede impune, y que los nombres del corto número de profesores que por vergonzosa cobardía los mancharon de esta manera, no se confundan con los demás médicos españoles, que tanto se han distinguido siempre y se distinguen en la actualidad por repetidos rasgos de filantropía, por celo y noble emulación con que disputan las víctimas a la enfermedad que aflige a varios pueblos y por la noble ambición de sorprender a la naturaleza el secreto de su curación. (R. O., 4 junio 1834).

Sería lícito ver también en la «huida» de facultativos una nueva respuesta coherente del miedo. De cualquier modo, en estos comportamientos habría que diferenciar el abandono por precaución (propio de las clases pudientes y que se producía antes de la llegada de la enfermedad y con un destino definido), del abandono por desesperación, que llegaría a producirse en masas, sin rumbo y ante la posibilidad de ser rechazados en otros pueblos. Hecho este último que se pudo comprobar cómo se produjo en 1833, cuando eran rechazados si no procedían de lugares sanos.

Analizando el discurso se puede apreciar cómo se va produciendo un cambio en los conceptos que da a aquel un recorrido inestable. Si en un principio se aceptó la huida como comportamiento para preservar la salud, ambos conceptos se presentan complementarios, ahora al añadir otros como médicos y filantropía, presentan a estos como indispensables para defender la salud y la Corona además para estimular la moral de los facultativos premiará a los mismos. Aparecen por tanto en los extremos del discurso y ante una situación crítica el honor o la deshonra, la entrega en el cuidado o la huida ante el miedo a la muerte.

Pero entrando en el terreno de los cuidados, se establecieron Casas de Socorro, donde se ofrecían los primeros auxilios y hospitales de cólericos. Las primeras en algunos sitios eran consideradas meras casas de observación, o lazaretos (diferentes a aquellos donde el sospechoso debía pasar cuarentena), custodiadas por militares, y en las que la incomunicación con el exterior debía ser absoluta. En las enfermerías de estas casas se encerraban un médico, un sangrador, que hacía las veces de practicante, un enfermero, un cocinero y un sacerdote para la asistencia espiritual. La tropa cuidaba de que ni estas personas ni los enfermos tuvieran el menor contacto con el exterior, mandándose partes diarios que tenían que ser dejados en librillos con vinagre colocados a cierta distancia de la casa. Para el caso de la llegada del Cólera-Morbo a Plasencia, dentro de los planes asistenciales trazados por las autoridades locales, y teniendo como fin una rápida atención a las personas aquejadas del mal y eliminar el «foco de infección» que pudiera representar la existencia de enfermos de cólera, vivos o muertos en viviendas insalubres, en el verano de 1833 (un año antes de declararse la enfermedad oficialmente en la ciudad) ya se buscaba un hospital de curación. Y será el antiguo Hospital de la Merced el elegido para prestar a los enfermos los cuidados necesarios:

Considerando la Junta muy preciso preparar un edificio que sirva de Hospital de curación para los enfermos que se hallen atacados de la terrible y fatal enfermedad del cólera-morbo, si por desgracia llegan a manifestarse en esta ciudad, habiendo conferenciado con la debida meditación se convenció de que no hay otro edificio más acomodado y capaz que el hospital llamado de N^ª S^ª. de la Merced. Y como tal lo señaló para hospital de curación en su respectivo caso, previniendo que se pase el oficio más atento al M.N. y L Ayuntamiento, como patrono de dicho hospital para que se sirva prestarle para el servicio explicado. (Archivo Municipal de Plasencia. Actas de la Junta Municipal de Sanidad. Sesión de 13 de septiembre de 1833).

Cuando el cólera llega a Plasencia un año después, serían tres los hospitales (si consideramos a la enfermería de los padres descalzos como parte del hospital de la Cruz) que habrían de atender a los enfermos de cólera: hospital de Santa María, hospital de la Merced y hospital de la Cruz. No se determinó entonces la adecuación de un hospital para coléricos (como sí se hizo el año anterior), pero sí se destinaron salas independientes dentro de los propios hospitales para atender únicamente a enfermos de cólera-morbo: «...habiendo sido atacada de cólera-morbo fue asistida en el hospital de Santa María donde está destinada la sala para coléricos» (Archivo Parroquial de Santa María. Libro de finados).

Al tiempo que se incrementa el miedo entre la población crecerán los oportunistas y los remedios milagrosos. Fenómeno habitual durante todas las epidemias de cólera del XIX y buena muestra de las creencias populares, alimentadas sin duda por la ineficacia médica. Se trataría de remedios empíricos de no más dudosa efectividad que los propuestos por los médicos. Muchos enfermos debían ser cuidados en sus propios domicilios, por lo que existió un miedo exagerado y la creencia en un gran peligro de contagio entre las personas que deberían asistir a los enfermos atacados del mal. Para minimizarlo Seoane (médico que convivió y trató la enfermedad en Inglaterra) asevera que el peligro es mucho menor del que se corre «asistiendo a los enfermos de cualquier tabardillo grave», y recalca el corto número de facultativos y enfermeros que proporcionalmente han sufrido el cólera en todas partes tras el contacto con el enfermo, «a pesar de que en algunas, por ejemplo Inglaterra, no se han tomado casi nunca, ni aún las precauciones más sencillas que deberían tomarse en todos los casos de epidemia». Será necesario adoptar una serie de precauciones en las casas donde se cuide al enfermo: adecuada ventilación en toda la casa, pero principalmente en el aposento donde está el enfermo. Jamás se le deberá cuidar en alcobas o cuartos que no dispongan de comunicación directa e inmediata con el aire exterior y a la luz, y a ser posible en salas que dispongan de chimenea o estufa, «pues se podrá entonces mantener la ventilación haciendo fuego en ellas, cuando el estado del tiempo no permita tener abiertas las ventanas o vidrieras». Escrupulosa limpieza en los cuartos de los enfermos, suelos, paredes, ropa, vasos, etc. Pero, además, en los rincones del cuarto se aconsejaba poner vasijas chatas y muy anchas llenas de la solución del cloruro de cal, que se tendría cuidado de menear varias veces al día; se podrían también colgar trapos empapados en la misma solución en varias partes del aposento, y aún se echaría una porción de ella en los servicios luego que se laven. Las personas que asistan a los enfermos debían no hacer excesos en la comida o bebida, observando con esmero la limpieza personal. Sería necesario además impedir que se visite a los coléricos por solo curiosidad, salvo aquellas personas encargadas del cuidado, quienes serán las autorizadas para entrar en las habitaciones, «pues independientemente de otras consideraciones, la experiencia ha probado que hay más peligro en tener accidentalmente comunicación con un colérico, que el asistirle en su enfermedad, así como también ha

probado no pocas veces cuan perniciosa puede ser la impresión repentina que produce en muchas personas el cambio extraordinario que se suele observar en la cara de los coléricos». En las casas donde hubiese muerto algún enfermo se tomarían las siguientes precauciones: será necesario regar el cadáver y el aposento donde esté con la solución del cloruro. En cuanto a la ropa, aquella que haya servido al enfermo se empapará también en solución de cloruro de cal, la restante se colgará en un cuarto que se calentará lo más que sea posible y debajo de ella se pondrán vasijas con aquella solución para que reciba los vapores. Enseguida se podrá lavar la ropa que no se pudiese echar a perder, mojándola en agua caliente, bastando con tender al sol y al aire libre la que no pudiese lavarse. Las paredes del cuarto se blanquearán con cal, y la cama, particularmente si es de madera, se deberá también lavar con solución de cloruro (Seoane, 1834).

Estudiando el discurso de Mateo Seoane, por tanto, el miedo al contagio no debería ser un concepto que quedase formulado en el mismo, porque la idea de la transmisión directa de cuerpo enfermo a sano, o lo que es lo mismo, el contagio interpersonal, era considerado por el autor como muy limitada. De la misma manera, la Real Orden de 24 de agosto de 1834, al igual que en el discurso de Seoane, recoge la Higiene, constituyéndose esta en el arma preventiva, además apoyada en la ciencia se encamina como una lucha contra la insalubridad. Lo aportado por la ciencia (en este caso Mateo Seoane) y lo escrito en este texto legislativo, nos induce a pensar, por tanto, que el mecanismo de transmisión por el que creen se da el cólera en este momento es la atmósfera, impidiendo que se den esas condiciones especiales que provocarían la enfermedad. No se observa en este momento, sin embargo, acción directa sobre el reservorio principal, es decir, el ser humano, responsable además de uno de los dos mecanismos de transmisión más importantes, la vía fecal-oral, que va provocando poco a poco la progresión del contagio hasta la vía hídrica responsable de los brotes epidémicos. Lógicamente, en esta primera pandemia, tanto el reservorio humano como ambas vías de transmisión eran desconocidas, y dentro de esas recomendaciones que se describen más arriba apenas alguna pudiera haber sido parcial e indirectamente efectiva, y que son las que se orientan hacia la contaminación aérea eliminando contenidos para que ni se vieran ni se olieran, pero que no evitarían en definitiva que restos contaminados en deposiciones se filtraran hacia puntos de abastecimiento, al no existir una correcta eliminación de excretas y que en último lugar no se habría actuado correctamente sobre este eslabón de la cadena epidemiológica.

Esta tranquilidad y por tanto alejamiento de situaciones de miedo que persigue transmitir Seoane en su monografía a las personas que asisten a los enfermos, es similar a la que se recibe de la experiencia con la enfermedad en otros países. Dentro de la controversia contagiosidad-anticontagiosidad, en aquellos lugares que precedieron a España en la convivencia con la enfermedad, los detractores del carácter contagioso del cólera publicaban en sus escritos diversas evidencias de médi-

cos, familiares, enfermeras, etc., que no contrajeron el mal tras el contacto con los enfermos. En Moscú, por ejemplo, se contaba que ni los familiares de enfermos de cólera que atendieron a los pacientes en sus casas ni las enfermeras que les visitaban contrajeron la enfermedad, ni tampoco los médicos que usaron por ejemplo la misma agua que había servido de baño a los enfermos:

La convicción ya asegurada de que la comunicación con los enfermos no aumenta el riesgo, debiera disminuir de aquí en adelante el temor que inspira ésta enfermedad (el cólera), la cual a diferencia de la peste, no quita al doliente toda esperanza de ser socorrido, ni destruye todos los vínculos de parentesco y el afecto. De ahí en más, los que fueren atacados no carecerán de auxilios y consuelos, y la separación o remoción a un hospital, causa de desesperación, no vendrá ya a aumentar el peligro a los asistidos en lo futuro sin que uno tema por sí mismo ni por aquellos con quienes vive. (Gillrest, 1834).

La comisión enviada al extranjero para estudiar el curso de la enfermedad, reflejaría al respecto en su informe que:

Los enfermeros y enfermeras vivían y dormían en las mismas salas de los enfermos, sin más separación que la de sus cortinas, les daban las friegas, les ayudaban a levantarse, les arreglaban la cama y se veían continuamente ensuciados con la materia de sus deyecciones etc. pues no obstante, en todo el tiempo que nosotros visitamos los hospitales (estío y otoño de 1832), no vimos que un solo enfermero contrajese el cólera. (Sánchez Núñez, 1834).

En el Boletín de Medicina Cirugía y Farmacia para tranquilizar a los cuidadores también se reflejaría en varias ocasiones las pocas posibilidades de contagio:

...En efecto, por punto general, como dice el Dr. Falp, se ha notado que los individuos empleados en el servicio de los enfermos durante esta epidemia, que son los más expuestos a la influencia de los miasmas, han sido menos acometidos que los demás. En Moscow en el hospital de Ordinka solo una enfermera entre diez y seis contrajo la enfermedad, y fue a consecuencia de un enfriamiento repentino; que en los hospitales se practicaron ensayos muy expuestos; que no se adoptaron por la mayor parte de profesores y dependientes medidas preservativas; que se despreció en fin el riesgo del contagio y que los que así se condujeron y sus familias no tuvieron el menor mal. (...) En los hospitales de Varsovia (Polonia) en donde las salas destinadas a los coléricos bajas y privadas de ventilación contenían de sesenta a ochenta enfermos, y en donde los practicantes y mozos tenían que permanecer día y noche respirando sin cesar aquella atmósfera viciada; y en donde se sirvieron a menudo de las camisas, sábanas y cubiertas acabadas de quitar de las camas y cuerpos de los enfermos y cadáveres, no hubo más que un caso de cólera que fue un enfermero de una sala a cargo del Dr. Foy

que falleció a las seis horas de invadido; pero aún este accidente fue determinado por haberse embriagado fuera del hospital poco antes de la invasión según confesión del finado. (B. M. C y F. Jueves 9 de octubre de 1834).

Sin embargo, la anterior postura, aunque mayoritaria, no era mantenida por todos, aunque fueran también partidarios de un origen miasmático o atmosférico. Tal es el caso del Dr. Francisco Purrrúa, que detalla su experiencia derivada del contacto con los enfermos en Sevilla durante la epidemia de 1833:

Prescindiendo de Triana, de cuyos enfermos nada puedo decir con seguridad, repito que en los otros arrabales baratillo, Cestería etc., no se presentó el mal hasta que vino al primero el estivador de lana con la misma enfermedad que habían padecido algunos de la tripulación del buque inglés; y no se propagó en dichos arrabales, sino por las comunicaciones, que no cesaron entre los sanos y éste primer enfermo (...). Más adelante se extendió por dentro de los muros de Sevilla, habiendo influido en ello las mismas causas: lo que demuestra que los enfermos son otros tantos focos capaces de transmitir o comunicar el mismo mal a los individuos que le rodean, aunque no se pongan en contacto inmediato; pues la observación ha enseñado que personas sin roce de ninguna especie con los inválidos fueron acometidos de la enfermedad, y más digo, hasta los animales la contrajeron a veces en las casas en que había entrado ya; lo cual prueba que el agente propagador es un miasma sutilísimo, capaz de que le sirva de vehículo la atmósfera que circunda al paciente. (Porrúa y Velázquez, 1834).

El colectivo médico, a través de su *Boletín*, a primeros de julio de 1834 informa de las características que deben reunir los hospitales que para la atención a los enfermos coléricos se establezcan en las poblaciones. Para ello recomienda una ubicación en parajes bien ventilados, así como evitar el hacinamiento de enfermos por considerarlo foco de infección, por tanto, se prefiere un mayor número de hospitales con pocos enfermos en cada uno:

Deben establecerse hospitales efectivamente en parajes ventilados, pero no deben ser grandes ni situarse muy lejos de la población. El número excesivo de enfermos, aun de males no sospechosos, y su hacinamiento dan lugar a la producción de emanaciones y miasmas que constituyen focos de infección. Si los hospitales se sitúan lejos, tienen el inconveniente de hacerse inútiles para los infinitos enfermos que llegan a la hora extrema: la rapidez del cólera en su curso, y la ineficacia de los auxilios no dispensados en el principio de la invasión, reclaman la formación de hospitales en todos los cuarteles, y aún mejor en cada barrio, siempre que los medios pecuniarios lo permitiese. (B. M. C y F. 10 de julio de 1834).

Aparecen, como vemos en estos últimos párrafos, nuevos conceptos formulados en el discurso, por ejemplo, la ventilación como un medio que entra dentro de la higiene para luchar contra la insalubridad, y sobre todo se aprecia ya en esta

primera epidemia la existencia de un cierto miedo a que la agrupación de enfermos vicié el aire, haciéndose hincapié entonces (dentro de ese cuidado y vigilancia de las condiciones higiénicas) en los efectos perjudiciales del hacinamiento.

3. REFLEXIÓN FINAL. CONCLUSIONES

Sin ánimo de redundar, sino muy al contrario, queriendo centrar las conclusiones, un objetivo general y claro era el origen de este trabajo: el análisis de los imaginarios en materia de salud de los individuos o colectividades, conformadores de la cultura sanitaria predominante en la sociedad y la comprensión a partir de ellos, de los comportamientos, en este caso de los cuidadores y autoridades. En este contexto, el concurso de las fuentes analizadas me permiten concluir que:

- Las características del cólera en esta su primera presentación se consideran como determinantes importantes de la reacción popular que suscita en general y entre los cuidadores de los enfermos en particular, es decir, aspectos tales como la novedad o familiaridad, la violencia, la incidencia geográfica y social, los síntomas de la enfermedad y secuelas, el desconocimiento etiológico y terapéutico, la percepción del riesgo, y con ella la presencia del miedo. Todo ello configura el tipo de respuesta y su intensidad.

- Una epidemia aparece marcada por varios elementos: elevado número de sujetos atacados, impotencia para enfrentar la enfermedad, muerte como peligro inmediato. Pero es que además se dan otras características de tipo social, como pueden ser la exclusión o el rechazo. No solo el individuo está enfermo, también afecta a la familia, el barrio, la provincia o la ciudad, y es esa representación social, colectiva y simbólica, a veces incluso rodeada de ritual, la que hace que aparezca el miedo y por tanto que se les tema porque implican una forma de muerte. Es posible, por tanto, que ese recuerdo de reacciones sociales exacerbadas en anteriores enfermedades (peste, viruela, etc.) llevara a las autoridades tanto políticas como sanitarias a inclinarse por las recomendaciones de tranquilidad en lo que se refiere al contacto con el enfermo (que hay que reconocer eran mayoritarias) de algunos médicos y no escuchar aquellas que defendían lo contrario.

- En la puesta en práctica de las medidas de aislamiento hemos podido asistir a una auténtica muestra de mecanismos en los que no se tiene en cuenta la voluntad de las personas para tomar decisiones conscientes que debieran estar basadas en el pleno uso de su inteligencia. El miedo aparece como auténtico elemento de anulación de esa voluntad y capacidad de la población, y cataliza automatismos de supervivencia tales como la huida. Por parte de las autoridades vemos en el aislamiento un auténtico control social, con información interesada, parcial y dirigida, con medidas de coerción extrasanitarias de tipo legislativo-punitivo. Se otorgan el poder de decir qué comportamientos son correctos y cuáles no, cercenando la

autonomía individual, fundamentadas en teorías sin confirmar y que el transcurrir del tiempo demostrarían ser falsas.

- La primera epidemia de cólera en Plasencia constituye una circunstancia que afecta no solamente a la vida de los individuos considerados aisladamente, sino que supone una alteración profunda de la colectividad: incide en el desarrollo demográfico, perturba los abastecimientos, provoca gastos elevados, retrata demográficamente las diferencias de nivel de los grupos sociales y polariza actitudes políticas. Queda claro que la actuación higiénico-preventiva de la autoridad era absolutamente puntual y en concordancia con la aparición de la enfermedad. En este caso con la amenaza y aparición del cólera-morbo.

- La infraestructura asistencial placentina, tanto hospitalaria como ambulatoria, era insuficiente para cubrir las necesidades diarias que la aparición de una nueva enfermedad acarrearía. El repaso de lo que serían las maniobras municipales en la lucha contra la enfermedad en Plasencia, estando en consonancia con las llevadas a cabo en toda la geografía española, desde el principio pone de manifiesto una estructuración en torno a dos ejes: uno, la necesidad de control de la enfermedad desde un momento temprano, y el otro, el miedo a la propagación de un pánico injustificado o desmedido, estando presente este segundo eje durante todo el período estudiado.

4. FUENTES PRIMARIAS

Biblioteca Nacional de España. «Instrucción Popular formada por la Comisión Central del Consejo de Sanidad y aprobada por la Prefectura de Policía de París. Traducida al castellano (1832)». Madrid: Miguel de Burgos, impresor por S.M. de la Real Junta de Aranceles.

Archivo Municipal de Plasencia. Actas de la Junta Municipal de Sanidad. Sesión de 27 de mayo de 1832. Carpeta Junta de Sanidad.

Archivo Municipal de Plasencia: R.O. de 28 de agosto de 1833. Decretos del Rey Nuestro Sr Don Fernando VII y de la Reina su Augusta Esposa. Tomo XVIII. Madrid. 1834

Biblioteca Nacional de España. Boletín de Medicina Cirugía y Farmacia. 12 de junio de 1834. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003028004&search=&lang=en>

Archivo Municipal de Plasencia: R.O. de 1 de julio de 1834. Decretos del Rey Nuestro Sr Don Fernando VII y de la Reina su Augusta Esposa. Tomo XVIII. Madrid. 1834

Archivo Municipal de Plasencia: Boletín Oficial de la Provincia. Suplemento al del día 1-9-1834. Carpeta B.O.P, 1834

Archivo Municipal de Plasencia: R.O. de 24 de agosto de 1834. Decretos del Rey Nuestro Sr Don Fernando VII y de la Reina su Augusta Esposa. Tomo XVIII. Madrid. 1834

Archivo Municipal de Plasencia: R.O. de 4 de julio de 1834. Decretos del Rey Nuestro Sr Don Fernando VII y de la Reina su Augusta Esposa. Tomo XVIII. Madrid. 1834

Archivo Municipal de Plasencia. Boletín Oficial de la Provincia. 23 julio 1834.

Biblioteca Nacional de España. Boletín de Medicina Cirugía y Farmacia.10-7-1834.
<http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003028053&search=&lang=en>

Biblioteca Nacional de España. Boletín de Medicina, Cirugía y Farmacia. Jueves 9 de octubre de 1834. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003028227&search=&lang=en>

Biblioteca Nacional de España. Boletín de Medicina Cirugía y Farmacia. 4 de julio de 1834. <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0003028044&search=&lang=en>

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcalá Ferráez, C. R. (2008). *Asistencia Sanidad y Población en la ciudad de San Francisco de Campeche, 1812-1861*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Angolotti Cárdenas, E. (1975). Las invasiones del cólera en España. Contagionistas y anticontagionistas. *Rev. San, Hig, Pibl.*, 49, pp. 1077-1164.

Ayala Pérez, J. (1975). Aspectos sociales de la epidemia de cólera de 1834 en Murcia. *Revista Murgetana*, 40, pp. 47-61. https://www.regmurcia.com/docs/murgetana/N040/N040_005.pdf

- Bardet, J. P. (1983). *Rouen aux XVII et XVIII siècles. Le mutations de un espace social*. Paris: Sedes.
- Beltrán Moya, J. L. (2006). *Historia de las epidemias en España y sus colonias (1348-1919)*. Madrid: La esfera de los libros.
- Clemente Fuentes, L. (2008). Los azotes del cólera morbo en la provincia de Cáceres durante el siglo XIX. *Ars et Sapientia*. Año IX.
- De Ferrater, E. y Ferigle, P. (1841). *Recopilación de las Leyes y Reales Disposiciones promulgadas en los años desde el 1833 hasta 1841 incluyendo las de la anterior época constitucional que han sido revalidadas*. Tomo tercero. Barcelona: Imprenta de Don Ramón Martín Indar.
- Delange, D. A. (1997). La epidemia de colera de 1833-34 en Málaga: La actuación de las autoridades locales. *Isla de Arriarán, Revista Cultural y Científica*, 10, pp. 157-178.
- Delumeau, J. (1978). *El miedo en occidente*. Madrid: Ed Taurus.
- De Paula Folch y Amich, F. (1834). *Breve descripción del Cólera-Morbo Oriental que se padeció en la ciudad de Sevilla en los meses de septiembre, octubre y parte de noviembre de 1833*. Barcelona: Imprenta de J. Verdaguer.
- Ferreiro Ardións, M. (2012). *El cólera en las transformaciones del siglo XIX en Alaval. La epidemia de 1834*. Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Gillrrest. (1834). *Cartas sobre el cólera-morbo*. Zaragoza: Imprenta de Roque Gallifa
- González de Sámano, M. (1858). *Monografía histórica del cólera-morbo asiático en España*. Madrid: Imp. Manuel Álvarez.
- González Sámano, M. (1834). *Memoria histórica del cólera-morbo epidémico, con la exposición de sus causas, síntomas, naturaleza, duración, terminaciones, pronóstico, curación, y medios de precaución*. Madrid: Imprenta de Verges.
- La Mare-Picquot. (1832). *Observaciones sobre el cólera morbo de la India hechas en Bengala y en la Isla de Francia*. Publicadas en París en 1831 por La Mare-Picquot. Traducidas por don Antonio Ortiz Transpena. Madrid.

- Lebrun, F. (1971). *Les hommes et la mort en Anjou aux 17^e et 18^e siècles. Essai de démographie et de psychologie historiques*. Paris: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111330525>
- Leno González, D. (2015). *Cultura sanitaria en tiempos de epidemia: el cólera-morbo asiático en Plasencia (1832-1836)*. Universidad de Extremadura. Tesis doctoral inédita.
- Mora Teruel, F. (2015). *¿Es posible una cultura sin miedo?* Madrid: Alianza Editorial.
- Merinero Martín, M. J. (1984). El cólera en 1834 en Cáceres. *Norba*, 5, pp. 235-247.
- Oliver, L. V. (1986). *Un verano mortal. Análisis demográfico y social de una epidemia de cólera en Guadalajara 1833*. UNED. México.
- Orta Rubio, E. (1984). El cólera, La epidemia de 1834 en la ribera de Navarra. *Príncipe de Viana*, Año 45, n.º 172, pp. 271-308.
- Peral Pacheco, D. (1994). *Cólera y Sanidad en las Reales órdenes de 1833 a 1835*. Mérida: Asamblea de Extremadura.
- Pérez Moreda, V. (2013). El miedo ante la epidemia en los tiempos modernos y contemporáneos. En *El miedo en la historia* (pp. 70-106). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Pérez Moreda, V. (1980). *La crisis de mortalidad en la España interior (siglos XVI-XIX)*. Madrid: Siglo XXI.
- Peset, M. y Peset J. L. (1972). *La Muerte en España: política y sociedad entre la peste y el cólera*. Madrid: Seminarios y Ediciones.
- Porrúa y Velázquez, F. (1834). *Historia de la epidemia llamada cólera-morbo que ha sufrido Sevilla en el año de 1833, seguida de algunas reflexiones sobre el variado asiento, naturaleza y método curativo de esta enfermedad, y sobre la tan controvertida cuestión del contagio*. Sevilla: Imprenta de D. Mariano Caro.
- Puerto Sarmiento, F. J. y San Juan de la Orden, C. (1980). *La epidemia de cólera en 1834 en Madrid*. Madrid: Estudios de Historia Social.
- Revel, J. y Peter, J. P. (1980). El cuerpo. El hombre enfermo y su historia. En J. Le Goff, P. Nora (eds.), *Hacer la Historia* (pp. 173-195). Barcelona: Laia.

- Rodríguez de las Heras, A. (1987). Teoría y Métodos. En Hipertexto/set.
- Rodríguez Flores, M. P. (1991). *Morir en Badajoz. El cólera de 1833, Medicina y Sociedad*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Rodríguez Nilo, J. R. (1833). *Noticias sobre el cólera-morbo, sus medios preservativos, primeros socorros y curación que conviene a los invadidos por él*. Imp. del Diario de Sevilla.
- Rodríguez Ocaña, E. (1983). *El cólera de 1834 en Granada*. Granada: Universidad de Granada.
- Rodríguez Ocaña, E. (1982). Higiene y terapéutica anticolérica en la primera epidemia de cólera en España, 1833-1835. *Asclepio*, 34, pp. 71-100.
- Rodríguez Ocaña, E. (1981). La dependencia social de un comportamiento científico: Los médicos españoles y el cólera de 1833-35. *Dynamis*, 1, pp. 101-130.
- Sánchez de la Calle, J. A. (1994). *Plasencia: historia y población en la época contemporánea (1800-1990)*. Mérida: Asamblea de Extremadura.
- Sánchez Núñez, L., María Rubio, y P. De Paula Folch, F. (1834). *Informe general de la comisión facultativa enviada por el Gobierno Español a observar el Cólera-Morbo en países extranjeros, Remitido desde Berlín el 31 de mayo de 1833 por los profesores comisionados por S. M.* Madrid: Imprenta Real.
- Seoane, M. (1834). *Instrucciones generales sobre el modo de preservarse del cólera-morbo epidémico, con indicaciones de su método curativo*. Madrid: Imprenta D. M. Calero.
- Stevens. (1834). *Observaciones sobre la curación del cólera asiático*. Por el Dr. Stevens. Traducidas del inglés por el Dr. D. José María Velázquez, Ayudante Director del Cuerpo de Médicos Cirujanos de la Real Armada. Madrid: Imprenta de Don Pedro Sanz.
- Torres, J. M. (1833). *Dictamen dado a esta Junta Superior de Sanidad, sobre las preocupaciones y método curativo que debe adoptarse para el cólera morbo indiano*. Granada: Imp. del Ejército, pp. 3-4.



«AD CURA PERSONALIS ET CIVITATIS UTILITATEM». EXAMINING JESUIT POSTCONCILIAR RENEWAL AND EDUCATIONAL INNOVATION IN SPAIN

«*Ad cura personalis et civitatis utilitatem*». Examinando la renovación posconciliar y la innovación educativa jesuita en España

Carl Antonius Lemke Duque¹

clemke@unav.es

Universidad de Navarra. España

Jon Igelmo Zaldívar²

jigelmoz@ucm.es

Universidad Complutense de Madrid. España

Date of reception: 07/07/2020

Date accepted: 18/12/2020

ABSTRACT: This paper analyzes Jesuit pedagogy in Spain after the Second Vatican Council, encompassing recent trends and shifts by first delving into the main elements involved in the postconciliar crisis and renewal of the Society of Jesus in Spain, including the various critiques that this change received (part II). Second, this paper sheds light on the current Jesuit *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm*, including its practical application and evaluation at the University of Deusto in Bilbao (part III). Third, this paper takes a brief look at the current reconsideration of active Jesuit pedagogy in Spain (and in Catalonia in particular), bearing in mind the contextualized convergences of educational philosophy (part IV). The concluding remarks address basic results from the analysis of these three elements.

Keywords: Societas Iesu; Catholic Education; Pedagogical Innovation; Spain; Active Learning.

¹ <https://orcid.org/0000-0003-4665-9698>.

² <https://orcid.org/0000-0002-8587-2822>.

Resumen: Este artículo analiza la pedagogía jesuita en España después del Concilio Vaticano II, abarcando las tendencias y cambios recientes, profundizando primero en los principales elementos involucrados en la crisis posconciliar y la renovación de la Compañía de Jesús en España, incluidas las diversas críticas que recibió este cambio. (Parte II). En segundo lugar, este artículo arroja luz sobre el paradigma actual de la Universidad Jesuita *Ledesma-Kolvenbach*, incluida su aplicación práctica y evaluación en la Universidad de Deusto en Bilbao (parte III). En tercer lugar, este artículo analiza brevemente la reconsideración actual de la pedagogía activa jesuita en España (y en Cataluña en particular), teniendo en cuenta las convergencias contextualizadas de la filosofía educativa (parte IV). Las observaciones finales abordan los resultados básicos del análisis de estos tres elementos.

Palabras clave: Societas Iesu; Educación Católica; Innovación Pedagógica; España; Aprendizaje activo.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. Postconciliar Crisis and Renewal. 3. Towards a New Pedagogy: Psychologizing Jesuit Education. 4. Active Learning: Ignatian Pedagogy in the Twenty-First Century. 5. Final Remarks. 6. References. 7. References from Internet.

For Ignatian pedagogy, an Aristotelian model of virtues and moral learning is particularly suitable as an educational framework. On the one hand, it opens up language and horizon for justification of moral education in schools both for people of other religions and those who do not belong to a specific religious confession. On the other hand, Aristotelian virtue ethics is deeply rooted in the Ignatian tradition... But, living a life based on virtues means precisely... not to simply continue practicing virtues as given in families or society. It rather consists in a deeper understanding of the person, that is, of what is held as a «good life», as well as in the ability to analyze each situation from a more comprehensive ethical-moral perspective... However, any pedagogy that immerses character in virtues and that understands moral learning beyond the simple adaptation or even imitation of existing norms –that is, aims at a deeper emotional and intellectual process which enables intuition, decision and conscious exercise of ethical and moral actions– can only become effective on a pedagogical level when promoting the possibility of decoding the complex concept of virtue for a systematic initiation of new learning processes at different levels adopted to different ages (Zimmermann, 2019, pp. 669-670)³.

1. INTRODUCTION

Inquiring into the Society of Jesus and its theological impulses and pedagogical innovations is intrinsically related to the globalization of Catholicism starting

³ All translations by the authors.

in the 1960s, which brought about a phase of profound transformation in terms of Catholicism's character as a world religion (Blaschke and Ramón Solans, 2007). Historically, because it is the most emblematic order in terms of Catholic missions, the Society of Jesus' identity has been inextricably linked to its exceptional mobility, which it established and has conserved through a global network of various educational institutions whose structure has yet to be surpassed to this day (Sievernich, 2005). In this regard, Jesuits have been described as a «long-distance-corporation» and, for practical reasons related to travel and geographical knowledge, their contribution to stellar navigation, cartography, astronomy, etc. has been substantial (Harris, 1998; Harris, 1999). Around 1773, when suppressed by Pope Clement XIV (a little more than 200 years after its foundation and official approval), the Jesuit order ran about seven hundred schools and universities in Europe, India, China, Japan, Canada and South America. Their collective impact on the development of universal knowledge has been extraordinary⁴.

International scholars unanimously agree that the Jesuits played a major role in the development of Europe's Enlightenment, particularly in the Spanish case, where eighteenth-century Bourbonic education reforms aimed to increase scholarly mobility (Navarro Brotóns, 2006). Specialists in the history of the Society of Jesus frequently point out that the Jesuits have carried out their worldwide mission by «adapting to different circumstances and cultures», creating a unique «pastoral, cultural, and intellectual style» (O'Malley, 2016, p. 108). The Jesuit missionary vocation, it seems, consisted not only of accommodation and adaptation, but even of identification with non-European cultures. There is no doubt that the Jesuit Jerónimo Nadal's (1507-1580) motto *totus mundus nostra fit habitatio* perfectly represents the novel Jesuit spirit of breaking with medieval monastic life (*stabilitas loci*), which, at the same time, introduced a characteristic type of obedience and hierarchical conscience into the Catholic church (Mostaccio, 2014, pp. 83-104)⁵. From contemporary perspectives, the Society of Jesus' role as a pioneer of the Catholic Church's global intercultural dialogue led to a decisive dynamic regarding its European transnational restitution starting in the early nineteenth century, especially in

⁴ It is important to highlight the advanced mathematics program, including subjects such as optics, acoustics, and astronomy, in the Jesuits' *Ratio Studiorum* promoted under the leadership of Father Christoph Clavius (1538-1612), which, since the late 1990s, international researchers (Antonella Romano, Marcus Hellyer, Mordechai Feingold, Agustín Udías, etc.) have associated with the Jesuits' groundbreaking contribution to the development of modern science (Gatto 2019, pp. 644-645). Nevertheless, some research points to a critical review of advanced mathematics in the *Ratio Studiorum*, for instance: Jesús L. Paradinas Fuentes (2012).

⁵ With respect to Jesuits colonial role, alternative implication or even anticolonial impact primarily see: Bernd Hausberger (2000), Peter C. Hartmann (1994) and Sabine Anagnostou (2000).

terms of the reestablishment of Jesuit educational activities⁶. Furthermore, starting in the 1950s, Jesuits played an important role at the supranational level as interlocutors and promoters of peace in Europe divided by the Cold War (Lemke Duque, 2019a).

The Jesuit order's globalized style is often associated with the founding spirit of the Society of Jesus, especially the intellectual and social context at the University of Paris in the mid-sixteenth century. Scholars argue that the core of this spirit consisted in what later Jesuit *Spiritual Exercises* call *cura personalis*, reflecting the humanistic ideal of creating a specific type of human being that encompasses her inner dimension, that is, her spiritual-ethical nature as a person. In order to activate this personal dimension and as a preconditioning framework (*praesupponendum*), Ignatian *Exercises* underline the continuous development of the intellectual capacity to argumentatively integrate others' perspectives and positions and, thus, to avoid any type of condemnation.

Secular philosophy, that is the Greek and Roman classics, especially the apparent omnipresence of Cicero's *De Officiis* among the Jesuits and its ideal of sacrifice for others (*bonum commune*), represented another core part of Jesuit schools. In this way, the spiritual-ethical dimension (*cura personalis*) found completion in a social-practical foundation meant to educate a citizenry useful for the community (*ad civitatis utilitatem*) (O'Malley, 1993; O'Malley, 2006). This active openness towards society and the public was expressly reflected as a constitutive element in the founding of the *Constitutiones Societatis Iesu* (1558) (Ganss, 1954, p. 319), although Jesuit education initially referred to moral and religious renovation rather than to political formation (*puerilis institutio est renovatio mundi*).

Recent research has delved into Jesuit schools' general framework and its strong Stoic tradition by examining a specific type of educational psychology focused on moral casuistry, i.e., a practical subjective probabilism whose basis in anthropological optimism (*libero arbitrio*) culminated in well-known Jesuit Molinism at the end of the sixteenth century. The educational practice of subjective probabilism that guided Jesuit schools consisted, above all, in intense promotion of the Ciceronian *disputatio* and rhetoric (Martínez Valle, 2013, pp. 581-583, 589-591). Jesuit educational psychology apparently generated not only tensions regarding the Catholic Church's main instruments of discipline, but also led to pronounced differences between Christian education, on the one hand, and the Jesuit pedagogical *idearium*, on the other (Peck and Stick, 2008).

⁶ See, for instance, recent *Espacio, Tiempo y Educación (ETE)* special issue's second section (vol 6, no. 2) on transnational challenges associated with Jesuit education, e.g., Italian accommodation in the eighteenth century, British adaptation during the nineteenth century and European integration in the twentieth century: Niccolò Guasti (2019), Ciaran O'Neill (2019) and Carl A. Lemke Duque (2019b).

During the second phase of European colonial expansion, the Jesuits managed to further expand to the Philippines (1859), India (1869) and Lebanon (1895), as well as to Latin America and the United States, where they established more than twenty-two new universities and schools. However, the Society did not recover its full global horizon until after the Second Vatican Council. Starting in 1966, the question of social justice, which had been progressively introduced into the Catholic world through the encyclicals *Rerum novarum* (1891) and *Quadragesimo anno* (1931), led to decisive revival of dialogue with the world concerning its plurality, i.e., as something not only necessary, but also desirable in the sense of an indispensable precondition. This focus on social justice was ultimately formalized through decree 4 of the General Congregation (GC) in 1975 as the core of Jesuits' new internationalism (*quo universalius eo divinius*), which the charismatic leader Pedro Arrupe (1907-1991) promoted upon his election as general of the Society in May 1965. Consequently, social justice represents the official basis of Jesuits' global, social and civic mission with the extension of the *Constitutiones Societatis Iesu* in 1995 (Banchoff, 2016).

All educational initiatives of the Society must look to the plurality of cultures, religions, and ideologies as well as to local socioeconomic needs... In our educational work we must sensitize our students to the value of interreligious collaboration and instill in them a basic understanding of and respect for the faith vision of those belonging to diverse local religious communities... Universities and institutions of higher learning play an increasingly important role in the formation of the whole human community, for in them our culture is shaped by debates about ethics, future directions for economics and politics, and the very meaning of human existence. Accordingly, we must see to it that the Society is present in such institutions, whether directed by itself or by others, insofar as we are able to do so. It is crucial for the Church, therefore, that dedicated Jesuits continue to engage in university work (Society of Jesus Education Documents, Complementary Norms, p. 277, § 4; 279, § 4); 289, § 1)⁷.

With respect to the significance of the Second Vatican Council for the Jesuits, two dimensions must be taken into account: first of all (1), the Jesuits' contribution to the modern *aggiornamento* of Catholicism in the twentieth century and, secondly (2), the effects of the various encyclicals from the Second Vatican Council on the Jesuits during the postconciliar years and beyond, which are often summed up in the word «crisis» (Bischof and Leimgruber, 2004; Sinkovits, 2007; Pollack and Sajak, 2006; Meier, 2008). With regard to Jesuit renewal, we should pay close attention not only to the encyclical on the pastoral constitution of the Church in the world from *Gaudium et spes* (1965) and the declaration on religious freedom in

⁷ With references in 289, § 1 to GC 34 (d. 17, no. 2.), GC 31 (d. 28, no. 24, a) and GC 34 (d. 17, no. 12).

Dignitatis humanae (1965) or to the issue of non-Christian religions in *Nostra aetate* (1965), but also to reception of the encyclical on questions of Catholic education, *Gravissimum educationis* (1965).

Concerning the first aspect (1) of Jesuits influence on the Second Vatican Council, the German Karl Rahner (1904-1984) and the American John Courtney Murray (1904-1976) stand out as significant *periti*, among others like the Frenchman Henri de Lubac (1896-1991)⁸. Rahner, in particular, demanded comprehensive updating of the Church by shaping a paradigmatic transformation of Catholicism in terms of going from an essentially European religious community to a twenty-first century world religion. This intercultural globalization of the Church determined Rahner's work long into the 1980s, especially regarding the political context of Europe and the Cold War. On the other hand, Murray's contribution referred to a whole series of key arguments on the relationship between faith and religious freedom, which had major impact on the final version of *Dignitatis humanae*. In so doing, Murray advocated for an interreligious pluralism understood above all as a right of defense against the state. Research continues to highlight this new global and socio-political horizon of postconciliar Jesuit action, as does the theology of liberation fueled by Nouvelle Theology (Gugelot, 2019). This widespread interpretation has brought about the thesis of a «strong alliance» within the Catholic Church, considered as a general phenomenon since the late 1960s, including significant contribution to democratic change in Southern and Eastern Europe in the mid-1970s until the mid-1980s. Unfortunately, these positions tend to leave aside further clarification concerning the sort of conceptual and contextual alterations to individual self-determination and political freedom responsible in this regard (Casanova, 2001).

With respect to the second aspect (2) of the Second Vatican Council's impact on the Society of Jesus, two complementary aspects must be kept in mind: (a) a highly stagnant Neo-Scholastic spirituality in the order dating from the end of the nineteenth century, and (b) the Jesuits simultaneously reaching their highest numbers worldwide in 1965. At that time, in fact, Jesuits entered into significant internal transition with their highest ever number of 36,000 active members worldwide. Symptomatically, this transition was initiated and accompanied in the respective national contexts by a series of Jesuit teachers who received rather little attention outside the order. In the United States, Gustave Weigel (1906-1964), William F. Lynch (1908-1987) as well as Walter J. Ong (1912-2003) and, especially, Bernard J. F. Lonergan (1904-1984), stand out. The central moment of the order's postconciliar transition consisted in a comprehensive renewal of Ignatian spirituality. After overcoming resistance from within the Gregorian University in Rome, and passing through the critical stage of young Jesuits' prompt exodus starting in 1966, thus

⁸ For an introduction, see: Janez Perčič and Johannes Herzgsell (2016, pp. 75-106); Barry Hudock (2015).

rising the order's average age from 35 to 65 within 10 years, this process culminated in the famous maxim of *Faith and Justice* formalized in decree 4 of the General Congregations in the mid-1970s. From this perspective, any possible reconciliation with God is unconditionally linked to mankind's reconciliation, i.e., the reconciliation of all human beings with each other (Calvez, 1985). Here, the clear echo of two preliminary conciliar encyclicals, *Mater et magistra* (1961) and *Pacem in terris* (1963), and their sequel declarations *Populorum progressio* (1967) and *Redemptor hominis* (1979), seems decisive (Howell, 2012).

Only since the end of the Cold War and the sad echo of Jesuit martyrs during the 1980s, whose total number beyond those who were killed in Latin America is practically unknown to this day, has there again been notable discussion among Jesuits concerning a revitalization of the dimension of faith in intercultural and interreligious dialogue (Ignatian imagination). Under the formula a «Human, Just and Sustainable Globe», Jesuit educational institutions have been assigned a key role in this regard (Nicolás, 2011; CJHE 2012). Jesuits' contemporary challenges related to pedagogical renewal once again focus on renewing dialogue with the world (Vermander, 2019) on issues, like gender and transgender issues for instance, that began to emerge during the 1990s (Kloos, 2014; Rowniak and Ong-Flaherty, 2015). Another major challenge concerns the need to formulate a new theological and pedagogical framework regarding human responsibility towards divine creation (*imago dei*) (Leighter and Smythe, 2019).

Given the background of postconciliar renewal within the Society of Jesus, the sporadic manner, as well as the lack of differentiation and specificity, with which Spanish Jesuits continue to face the challenge of a new pedagogical orientation in the twenty-first century is striking (Fernández Nogueira, Igelmo Zaldívar and Pereda Herrero, 2017). At the same time, Jesuit education discourse contains a persistent pretext of Ignatian pedagogy that demands constant adaptation of Jesuit spirituality's traditional bases to not only theoretical changes, but also to new practical realities that arise in the Society's educational institutions (Defeo 2009, pp. 34, 43, 53, 54-80). Yet, it seems that this pretext has had a prefigurative effect that has led Jesuit discourse to unintendedly disconnect from current innovation in empirical pedagogy and the history of education.

Following previous research on Jesuit theological renewal and pedagogical innovation in Spain, particularly during the period of democratic transition (Igelmo Zaldívar and Lemke Duque, 2018), this paper aims to analyze Jesuit pedagogy in Spain after the Second Vatican Council from a broader perspective that encompasses recent trends and shifts. In order to do so, it first delves into the main lines of postconciliar renewal within the Society of Jesus in Spain, including the various criticisms of this change (part II). Secondly, this paper sheds light on the current Jesuit pedagogical paradigm, *Ledesma-Kolvenbach*, including its practical application at the Jesuit University of Deusto in Bilbao, Spain and, in addition, its exemplary

evaluation regarding the Jesuit ideal of social justice (part III). Thirdly, this paper takes a closer look at the current return to active learning in Spain (Catalonia in particular), bearing in mind the contextualized convergences of educational philosophy (part IV). Finally, the concluding remarks summarize the results of this three-part analysis.

2. POSTCONCILIAR CRISIS AND RENEWAL

During the postconciliar period, Spanish Jesuits reached an unprecedented level of presence in public education and research. As a result of the number of Jesuits who were young and full professors, as well as early-stage and senior researchers in public higher education in Spain at the beginning of the 1970s, the Society of Jesus created a special association for these members in 1978 called *Misión Universitaria en Instituciones No Jesuitas* (MUINSI). The extraordinary success of Jesuit university professors and researchers in the Spanish public education sector is generally seen within the broader context of significant Jesuit impact on international science. Here, Ignatian spirituality and its core impulse of *finding God in all things* is identified as the decisive element not only for Jesuit novice-level teaching and training, but also as generally characteristic of the Society's educational institutions around the world. Jesuit contribution to modern sciences, however, seems to have passed its point of culmination, and not just in Spain (Udías Villana, 2015; Udías Villanas, 2019).

In the years following the Second Vatican Council, the Society of Jesus underwent a dramatic process of decline. In fact, the total number of Jesuits worldwide decreased by 20 % between 1967-1976 after having reached its peak in 1965. This decline rose until 1981, reaching 26 % and becoming particularly substantial in Europe with active Jesuits decreasing by almost 40 % (from 16,816 in 1965 to 10,197 in 1981). France (almost 50 %), Germany (49 %), Spain (44 %) and Great Britain (42 %) were most affected by this decrease, while Italy and Eastern Europe registered a drop of novices by 34 % and 28 % respectively⁹. Due to this major quantitative shift, the Society of Jesus began centralization efforts in Europe (beginning in France in 1967) by fusing national provinces (Alcalá 2008, pp. 177-179).

At the end of the 1960s, during the early days of postconciliar transformations, a significant minority of Spanish Jesuits strongly resisted the Council's adaptive changes and the Catholic Church's modern *aggiornamento*. This resistance had to do in large part with possibly losing their traditionally prominent role in Spain's education and research sector. Inner-Jesuit resistance during the early postconciliar

⁹ For more details, see: *Anuario Pontificio Ecclesia Catolica per l'anno 1965* and data at <http://www.catholic-hierarchy.org/diocese/dqsj0.html>

period must be understood in rather generational terms that ultimately ended in the famous crisis between 1969 and 1974 when a group of antimodernist Jesuits, so called *Jesuitas en fidelidad*, mainly from Spain, Argentina, France, the United States and Italy, tried to split the order and dismiss Arrupe by attacking the legitimacy of convening the 32nd General Congregation. In this instance, it is important to emphasize the participation of a group of well-situated Jesuits, mostly professors of Philosophy, Theology and Canon Law (like Jesus Solano, Eustaquio Guerrero, José Caballero, José Antonio de Aldama, Eduardo Fernández-Regatillo, Manuel Foyaca, José Ramón Bidagor, Jesus Muñoz, etc.), who directly opposed the conciliar-related progress of the 31st General Congregation (La Bella, 2008).

International research has not yet systematically analyzed the splits that arose among Spanish Jesuits, ironically called *descalzados*. Although they largely shared anti-modernist positions, it seems that the *descalzados* were not a strictly homogeneous or closed group either. Eustaquio Guerrero López (1883-1978), for instance, forcefully intervened in the French-Catholic debate on political laicism (Esprit group) not only in *Razón y Fe*, but also later during the early 1960s with several monographic studies. In his 1960 book on religious freedom and the Catholic State, he continued to categorically defend positions and arguments against any lay state as a more moderate version of a strictly laicist policy (Guerrero, 1960, pp. 32, 49-51, 57-87). During the postconciliar phase, in addition, other Jesuits, such as Jesus Solana (1913-1982) and José Antonio de Aldama (1930-1980), not only meticulously criticized conciliar texts and positions, but also openly promoted a return to the preconciliar origins of Marian spirituality (Solano, 1969; de Aldama, 1981). One should bear in mind, at the same time, that these secessionist Jesuits had strong connections not only to integrist Catholicism, but also to the right-wing political spectrum, e.g., to groups like Fuerza Nueva (1967-2017), the public channel of the Hermandad Nacional Alféreces Provisionales (HAP) association, to the mainly monarchist journal *Qué pasa* (1941-1981), which was published by the paramilitary right-wing terrorist group Guerrilleros de Cristo Rey (1969-1980), or to the Hermandad Sacerdotal Española (HSE) association led by the Franciscan Miguel Oltra Beltrán (1911-1982) (La Bella, 2019, pp. 90-97; González Sáez, 2014).

One of the most important platforms for anti-conciliar Jesuit criticism in Spain can be found at the journal *Verdad y Vida*, published by Franciscans in Madrid. During the 1970s *Verdad y Vida* published a series of studies discussing different aspects of conciliar changes (Leal Luque, 1970; Leal Luque, 1971; Leal Luque, 1974). This intense criticism was founded on incessant concern for the problematic opposition between *Lumen gentium* (prioritizing renewal of the Church in the World) and *Gaudium et spes* (prioritizing renewal of the World in the Church) as two strictly opposed documents with respect to how to resolve the question of the Second Vatican Council's legitimate center of gravity. Especially by the end of the 1970s, arguments arose concerning necessary modification to understandings

of the *aggiornamento*, to the point of demanding reinforcement of positions that identified *Lumen gentium* as the true core of the Second Vatican Council and, consequently, understood any conciliar change as a *mutatio* in its «philosophical-Aristotelian sense» – it is here where this extensive postconciliar debate most clearly came to express its critique against Jesuits like Rahner and others (Bustamante, 1976, pp. 466-467, 470-472).

The Jesuits' 31st General Congregation in 1965 undoubtedly represented a «Copernican *Riconversione*», especially the major restructuring process that included educational changes as, for instance, new conceptions of the student, of the teaching-learning processes, and of commitment to social justice, etc (Valero Agúndez, 2008). Researchers have underlined the importance of the Jesuits' postconciliar transformation not only with regards to the order's internal transformations in Spain (Álvarez Bolado, 2001), but also with respect to the broader question of Catholicism's social and political renewal during democratic transition (Montero García, 2009, pp. 243-249), on the one hand, and the Jesuits' struggle against dictatorship in Chile on the other (Schnoor, 2019, pp. 177-182, 461-487). Upon closer look, three aspects of Jesuit postconciliar transformations should be recalled here:

In the first place (1), as reflected in Arrupe's 1969 special letter to all Jesuits, accelerating adaptation to the apostolic needs of the world was part of the *Ignatian charism* that guided the postconciliar transformation towards renovation based on the origins of Jesuit spirituality. In this regard, the new maxim of *Faith and Justice* was a direct consequence of the *essentialia* found in the Jesuit vocation¹⁰. It was operationalized, on the one hand, through the transformation of social structures and commitments in search of man's spiritual and material liberation and, on the other hand, in solidarity with the poor, sharing in their condition understood as characteristic of Jesuit life personally, in the community, and even institutionally.

Secondly (2), defense and imposition of renewal of the apostolic mission against extreme fringes within the Society of Jesus took place thanks to Arrupe's charism. He continued to demand thoroughgoing progress towards and renewed execution of the decrees of GC 32 against reductionist and fragmentary interpretations, for example, in his lecture *Arraigados y cimentados en la caridad* (Rome, 06.02.1981) given a few months before he fell ill.

Last but not least (3), leaving aside a comprehensive review of the Society of Jesus' internal constitution –that is, the question of how to promote apostolic freedom, personal responsibility and solidarity with the world,– GC 34 from 1995 oriented the maxim of *Faith and Justice* towards the proclamation of the Gospel and the evangelization of culture through (a) inter- and supra-provincial cooperation among Jesuits and (b) collaboration with the laity. In this regard, the Dutch general Hans Kolvenbach (1928-2016) demanded new *creative fidelity* for the Ignatian

¹⁰ For a comprehensive introduction, see: Jesus Corella Marquínez (1993).

charism at a meeting of Jesuit superiors in Loyola in 2000. Referring to a «holy audacity», he declared the need to regain «certain apostolic assertiveness» (*cierta agresividad apostólica*), which, according to him, is typical of the Jesuit order, to carry out the Jesuit mission among tensions such as globalization-localization as part of the inescapable interprovincial collaboration (Valero Agúndez, 2007).

These three elements of Jesuit postconciliar transformation have been widely discussed within the Society of Jesus, especially in the face of Europe's post-1989 social and political context. Jesuits stressed a historical change, not only in legal and theological terms but, above all, in psychological ones with respect to the intangibility of what is defined in the catalogue *Censurae et praecepte hominibus Societas imposta* as substantial elements regarding the conservation of the Jesuit identity (*quae pertinent ad substantiam Instituti*). Together with the question of spirituality in general, and prayer in particular, as well as community life and religious discipline, novice formation, the apostolate, etc., emphasis was placed above all on the three central dimensions of religious conscience (chastity, obedience and poverty). There, tensions arose on the back of the so-called «dual fidelity to the grace of the order's origins and to the demands of the historical moment» (Valero Agúndez, 2012, pp. 41-45, 50, 61-128).

In a 1978 letter, Arrupe insisted on a *new pedagogy* capable of preventing the extremes of utopian radicalization and generalized fear as the decisive key to the Company's postconciliar renewal. That pedagogy included a new statute of poverty and intellectual apostolate, which impacted the relationship between the Community Superior and the apostolate Director, as well as directly impacted inculturation efforts with respect to social apostolate in Jesuit schools and universities, refugee services, etc. (Ibid., pp. 205-228). Indeed, Kolvenbach's creative fidelity responded to the call to project, define and implement a new pedagogical framework from the very core of the Ignatian charism. It aimed to enable the Society of Jesus' *acomodata renovatio*, which was the initial impulse of the postconciliar phase that then took on a dynamic of continuous recreation aimed at never-fully-finished progress and fueled by the creative energy of the (continuously updated and revitalized) original charism (Ibid., pp. 320-323).

Although Kolvenbach admitted that St. Ignatius would have been unfamiliar with the expression «creative fidelity», he insisted on the fact that «the apostolic tension embraced in this word does in fact define the identity of the Society's body from its beginnings to the present day» (Kolvenbach, 2007a, p. 140). To determine his vision of this «creative fidelity to the Ignatian charism» (Ibid., pp. 142-144-149), he demanded that Jesuits increasingly and actively reintegrate the work of God (*deo militare*), recalling on January 6, 2005 the jubilee of the first Jesuits, San Ignacio de Loyola (1491-1556), San Francisco Javier Azpilicueta (1506-1552) and San Pedro Fabro (1506-1546), by insisting, above all, on the *cura personalis* as the central axis of Jesuits' continuous recreation guided by «Ignatian-informed creative

fidelity» (Ibid., p. 145; Kolvenbach, 2007b, pp. 81-84.). Here, Kolvenbach referred specifically to the fact that Javier and Fabro also served as «guides» for the «social changes that [were] imposed», taking into account that the «ministries of the *cura personalis*» remained a «challenge and a necessity, despite the inevitable and growing institutionalization of education and training» (Kolvenbach 2007b, p. 84). In 2003, referring expressly to Arrupe, Kolvenbach had directly linked the Jesuit educational principle *alumnorum cura personalis* with human dignity in order to insist three years later on its key-role for Ignatian education at the university level (Kolvenbach, 2007c; Kolvenbach, 2007d). In this way, according to Kolvenbach, the new postconciliar foundation of the Society's continuous recreation through the idea of creative fidelity to the Ignatian charism recovered its historical gravitational center, i.e., *cura personalis*, indicating the path to the concrete recreation of the Jesuit pedagogical framework.

As an illustration, let's look at a demand that remains a challenge at the university level, namely the «*cura personalis*», which corresponds to the attention given to students, to how they are cared for, to their personality. For centuries this «*cura personalis*» has been the selling point of Ignatian education. The first Jesuits believed deeply in this «*cura personalis*», to the point of sometimes abandoning preaching to the multitudes in order to devote themselves to spiritual conversation from person to person. The Spiritual Exercises state that he who offers shelter for meditation (*retiro*) shall not stop preaching to a group, but must also personally accompany and encourage he who wants to embark on this experience of the relationship between the person and God (Kolvenbach, 2007d, pp. 342-343).

3. TOWARDS A NEW PEDAGOGY: PSYCHOLOGIZING JESUIT EDUCATION

Arrupe's vision for and demand to recreate the Jesuit pedagogical framework reached its highest point in 2008 with the so-called *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm*. This new key paradigm for Jesuit higher education was subsequently designated as such in the scientific literature in order to gather a series of reflections that Kolvenbach gave on issues of general and higher education. It was immediately taken up by Kolvenbach's successor Adolfo Nicolás Pachón (born 1936) in his conference *Misión y Universidad. ¿Qué futuro queremos?* (2008), although, from 2010 onwards, it ceased to be explicitly addressed in his conferences. With direct reference to the Spanish theologian and co-author of the *Ratio Studiorum*, Diego de Ledesma (1519-1575), between 2001 and 2007, Kolvenbach identified and explained the four basic concepts of *utilitas*, *iustitia*, *humanitas*, and *fides* as the fundamental columns of Jesuit pedagogy's new framework (Kolvenbach, 2001/2008; 2006/2008a; 2006/2008b; 2007/2008).

However, it is worth noting that recovery of Ledesma's educational principles was not original to Kolvenbach. In fact, earlier references to Ledesma are found in the context of North American Jesuits' discourse as early as the 1990s and related to the newly translated *Monumenta Pedagogica Societatis Iesu* (MPSI, 1586). In the MPSI's first book *De Ratione et Ordine Studiorum in Collegii Romani*, Ledesma explains the four elementary concepts of (1) «Knowledge and Capacity needed for a productive career» (*utilitas*), (2) «Social and Political Responsibility» (*iustitia*), (3) «Contribution in the total development of the Human Person» (*humanitas*) and, finally, (4) «Faith in God» (*fides*) as altogether directed «ad rectam rerum publicarum gubernationem et leges, tum ad naturae ipsius rationalis ornatum et splendorem ac perfectionem, tum demum, quod maius est, ad Dei fidem et religionem docendam, defendendam et propaganda» (Gómez Rodeles, 1901, p. 345).

Kolvenbach's first stage of pedagogical reflections, between 1985 and 1994, embrace three approaches:

(1) With reference to a possible misunderstanding of priorities concerning the Jesuits' «innate nature» (*connaturalidad*) according to the Decree 4 –i.e., their «preferential option» for the poor conceived of as the «authentic apostolic nature of the educational sector»– Kolvenbach insists on the absence of any conflict because «from the perspective of promoting justice... all research must ultimately promote the dignity of the human person» (Kolvenbach, 1985/2008, pp. 34-36; 38-40).

(2) With respect to the idea of the university as an «instrument of apostolate», Kolvenbach underlines universities' self-renewal through (a) «personalized attention to each individual student... and each individual teacher» (*cura personalis*), (b) «high academic quality» and (c) «close collaboration with the hierarchical Church» concerning evangelization (Ibid., pp. 41-43; Kolvenbach, 1986/1992, p. 144; Kolvenbach, 1989/2008, pp. 64-66). The objective of higher education, according to Kolvenbach, consists of «unity and coherence» in science achieved through «'universalizing' the specialized scientific disciplines» by means of a particular kind of «interdisciplinarity» capable of «qualitative integration... that leads to a broader truth» – that is, the ultimate goal of the university is to «explain the totality of creation» oriented to the «transfiguration» of Christ as the «Humanizing Incarnation of God» that divinizes man (Kolvenbach, 1987/2008, pp. 51-53; Kolvenbach, 1989/2008, pp. 61-63; Kolvenbach, 1990/2008, pp. 92-94; Kolvenbach, 1994, pp. 149-151).

(3) Kolvenbach underlines the centrality of values for the «realization of the integral man», noting that Jesuit teaching's main purpose consists in the creation of «multiplying agents» as the «yeast in the transformation of attitudes, humanizing the social climate», and expressly identified as «leaders of the third millennium» (Kolvenbach, 1985/2008, p. 38; Kolvenbach, 1989/2008, pp. 58-60; Kolvenbach, 1990/2008, p. 90). According to Kolvenbach, this «integral realization of the human person» ought to be directly nourished by the Christian personalism of Max

Scheler (1874-1928) and Jacques Maritain (1882-1973), outlining a phenomenology of values in terms of how they are perceived by the intellect, how they impact the emotions and how they are put into practical action (Kolvenbach, 1987/2008, p. 51; Kolvenbach, 1989/2008, p. 63; Kolvenbach, 1994/2008, p. 151).

In the first stage of Kolvenbach's pedagogical reflections, he repeatedly referred (with direct quotes starting in 1987) to Cardinal John Henry Newman's (1801-1890) concept of the university¹¹. References to the English cardinal culminated in 2001 when, for the first time, Kolvenbach explicitly mentioned Ledesma, who represented, from then on, the core of the second stage of his pedagogical reflections between 2001 and 2007, in which he developed the following two main lines of arguments:

(A) With express reference to the *Institute of Jesuit Sources* (IJS; since 2014 *Institute for Advanced Jesuit Studies*, IAJS) at Boston College, which since 1986 has been under the direction of John W. Padberg (born 1926), Kolvenbach refers to the four Ledesmanian principles (*utilitas, iustitia, humanitas, fides*). He classifies them under the slogan of the Ignatian «founding charism» and sees them as the central axes for Jesuit educational institutions, quoting directly from the original sources of the 1586 MPSI (Kolvenbach 2007/2008, 259-260). In addition, he proposes these four educational principles as a «modern transposition» between the «purposes of the university» and the «Christian and Ignatian inspiration», (Kolvenbach, 2001/2008, pp. 195-197) explaining three dimensions that include critique of Newman: (a) with reference to the scope of «Academy and Society», Kolvenbach demands educational pragmatism capable of reconnecting «academic life and human society», rejecting the Newmanian idea of science in the sense of an end as such; (b) with reference to the scope of «Academy and Globalization», he demands globalized solidarity related to intercultural and interreligious dialogue (Ibid., 199-202), rejecting the Newmanian idea of the universality of knowledge in order to give priority to issues like the crisis of democracy, neo-colonialism, violence of human rights, etc.; (c) with reference to the scope of «Academy and the Market», Kolvenbach exhorts education to pursue what he calls «total truth» in the face of limitations imposed by the «economic factor» identified as the «danger of elitism». This part is accompanied by the first and only associative reference to Newman (Ibid., pp. 203-204). In addition, Kolvenbach details necessary collaboration with the laity, as well as inter-university cooperation as a traditional element of Jesuit teaching, emphasizing a type of university open «to the people and the current times» (Ibid., pp. 204-208).

Secondly (B), Kolvenbach expressly insists on «harmony between the educational scope of Diego de Ledesma and the programs of a modern university according to Ignatian pedagogy», repeating the practical and social, as well as humanistic

¹¹ See for introductory manner: Sheldon Rothblatt (1997).

and religious character of the four Ledesmanian principles in order to proclaim a «new dialogue between faith and science» – the main task of the university consists of this dialogue to be «re-activated perpetually» (Kolvenbach, 2006/2008a, pp. 240-241 and 246-247; Kolvenbach, 2006/2008b, p. 250).

Since 2010, the *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm* has been operationalized within the Spanish Jesuit context through further definition of twelve so-called university values. According to Ledesmanian principles, these values are defined as follows: (with respect to *utilitas*) (1) Knowledge Orientation, (2) Innovation and Creativity, (3) Global Vision; (with respect to *iustitia*) (4) Equality, (5) Culture for Justice, (6) Social Commitment; (with respect to *humanitas*) (7) Personal Development; (8) Human Dignity, (9) Ethical Responsibility; (with respect to *fides*) (10) Search for Meaning, (11) Interreligious Dialogue, and (12) Christian Faith. With this operational framework, the *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm* has been turned into a determinable model as far as its practical implementation, i.e., it is quantitatively measurable from a psychological point of view on the institutional, curricular, extra-curricular and research levels. The key dimension of this psychological remodel, however, consists in a prioritization of the institutional level. Based on neurolinguistic management arguments, this approach has been labeled «Ignatian leadership» for its «promotion of the values of Faith and Justice» and has been concretized in a canon of practical moral behavior based on neo-Aristotelian psychology (Villa Sánchez and Lemke Duque, 2016, pp. 5-9).

Operationalization of the *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm* in Spain should be seen in light of a persistent «psychology before Psychology», that is, in light of the enormous historical weight of the Aristotelian tradition within the context and at the various levels of Jesuit education therein. The continued presence of this premodern psychology contributed to significant resistance against creating psychology as a new discipline and separating it from traditional metaphysics throughout the nineteenth century from Jesuits like Joseph Fröbes (1866-1947), Michael Maher (1860-1918) and others (Alfieri, 2019, pp. 794-796). Delayed implementation of empirical psychology in Jesuit educational institutions seems to have additionally fragmented pedagogy therein since its development as a modern discipline was directly linked to psychology's manifold empirical transformations during the nineteenth century. This fragmentation becomes notable in light of modern pedagogy's deficits related to critical, self-reflective capacities brought on by externalizing the philosophy of education and its substantial historical dimensions. In this regard, it is important to stress that this decay goes beyond the mere absence of a hermeneutical process and also refers to a basic deficit in terms of the theory of science (Olechowski, 2010).

The *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm* and its operationalization in Spain represent paradigmatically the formal emptying out of Jesuit pedagogical ideals by means of statistical reduction according to the paradigm's psychological

re-modulation. A striking example, in this regard, can be found in a recent survey of teaching and research staff at the University of Deusto that attempted to determine the degree to which values are implemented therein according to Ledesma's second principle *iustitia* (Vivanco, 2018). This survey has been conducted without any scientific discussion of the exact meaning and associative context that the socio-empirical data retrieved through this survey reflect, i.e., it lacks explanations regarding the state of research, the methodology applied, its hermeneutic horizon and theoretical framework.

At the same time, psychological operationalization and subsequent statistical evaluations do not actually represent a new approach to push Jesuit pedagogical innovation forward. Indeed, the first and most substantial impulses came in fact from the North American Jesuit educational space, which has made groundbreaking efforts in the elaboration of the *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm*. There, the definition of Ignatian pedagogy focuses on seven university values, as follows: Leadership, Academic Life, Campus Culture, Global Service, Local Service, Public Presence, Institutional Integrity (CJHE, 2012)¹². Implementation of this guiding framework of Ignatian values has been examined, for example, through qualitative inquiry initiated by a Jesuit Ed.D. program for Educational Leadership in Social Justice. This particular study went beyond typical examination of graduates' self-perceptions to include the perspectives of the graduates' supervisors in the field. The findings therefrom indicate that the program was transformational, i.e., it resulted in a call to action to challenge the status quo. Although this study embraces a survey-guided discussion regarding the meaning and associative context of Ignatian-informed social justice (primarily meaning the education of action-oriented professionals who provide a preferential option for the poor), final conclusions highlight «that to assess programs in leadership for social justice, a clear definition of social justice must first be articulated» – indeed, broad scientific debate concerning social justice as a key concept in modern pedagogy was initiated more than a decade before in non-Jesuit contexts (Marshall and Oliva, 2006).

¹² These seven values are explained as: Leadership and mission seeking Jesuit identity; Academic life seeking excellence in research and teaching, which reflects the mission; Catholic Jesuit Campus Culture, which offers an alternative to the «culture of superficiality»; Service to the poor seeking justice; Service to the local church that sponsors ecumenical dialogues in a way that enables the church and the community to learn from one another; Jesuit presence in the public so that Jesuits are known for their vibrant hospitality; Institutional Integrity as concerns fairness, equity and the well-being of employees.

4. ACTIVE LEARNING: IGNATIAN PEDAGOGY IN THE TWENTY-FIRST CENTURY

In the wake of pedagogical renewal movements during the second half of the twentieth century, the relationship between active learning and educational innovation has been consolidated in the pedagogical imaginary. In this context, one can highlight the «Oedipus School» giving way to the «Narcissus School», i.e., a narcissistic conception of education that is based on «the individualistic cult of the principle of performance and the absence of an authentic sense of the symbolic value of the institution» (Recalcati, 2016, p. 38). Under this paradigm, in recent decades, educational discourse has turned toward improving education through active methods in which teachers try to integrate students into learning processes in the most direct way possible. Furthermore, during the 1990s, growing research on learning processes provided «irrefutable data illustrating that students in lecture settings simply did not learn much as their teacher hoped» (Beichner, 2014, p. 12). In the case of educational institutions affiliated with the Society of Jesus, the notion of *civitas utilitatem* itself reemerged with renewed meaning linked to the idea of innovation in the field of education. This is also the case of Ignatian pedagogy newly consolidated in different regions in Spain.

In order to shed light on the process of educational innovation in Spain following a renewed *civitas utilitatem* paradigm, two main issues are important: (A) The legal context between 1970 and 2019 and (B) the attempt to recreate Ignatian pedagogy, specifically in Catalonia and the Basque Country.

Firstly, it is crucial to underline continuities in Spanish educational policy, particularly «what we call school system architecture;» the basic structure of different levels of schools and the higher education system «remained practically intact until the promulgation of the 1970 act» (Puelles Benítez, 2016, p. 16). Historians and sociologists of education alike point to mandatory and free schooling, specifically for those between the ages of six and thirteen, as one of the main achievements of Spanish political transition. Yet, it is true that «attention devoted to the administrative organization of educational centers was marginal» (Viñao Frago, 1992, p. 56). Nevertheless, the Spanish Constitution of 1978 (article 27.1) includes a fundamental right to and freedom of education, which was unprecedented in Spanish constitutional history. Article 27.4 of the Constitution recognizes the power of public authorities to guarantee these rights. Furthermore, article 27.9 guarantees a system of public assistance to educational institutions that meet the requirements established by law, which paved the way for the configuration of mixed-status schools, i.e., private schools that receive public funding (*colegios concertados*). In 1985, the Organic Law regulating the Right to Education (so-called LODE for its initials in Spanish) classified teaching centers into three categories: public, private and mixed (*concertado*). Although private, the latter is eligible for significant public funds. These mixed educational centers are thus able to autonomously carry out their admission

processes, as well as offer instruction, activities and internal management that especially emphasize the staff's freedom of conscience and denominational status. The LODE was consolidated with the 1990 approval of the Organic Law of General Planning of the Educational System (so-called LOGSE for its initials in Spanish).

Almost every Jesuit educational institution in Spain is established as a mixed-status center. In this sense, the Jesuits followed the same path as the majority of Catholic congregations in Spain, which, since the 1970s, started to struggle to survive as purely private initiatives. To a certain extent, Jesuits' mixed-status educational system is characterized by its continuity, taking into account the fact that Jesuits «had maintained their educational centers with support from agreements signed with municipalities until the mid-nineteenth century» (Faubell, 2000, p. 161). In this regard, and as a sort of historical re-conversion, Jesuit mixed-status institutions seem to have emerged on the basis of pragmatic reasons – first, the acceptance of mixed-gender education and, second, the non-imposition of any specific confessional practice. At the same time, re-converting Jesuit education implied losing the enrollment of elites since admission processes were forced to follow the same criteria as public schools.

From a historical perspective, with more than 30 years having passed since the legal establishment of mixed-status schools, the Society of Jesus' loss of standing in terms of economic, social, political, and intellectual leadership and influence is significant. Equally relevant and visible are the difficulties they have had in shaping pedagogical guidelines and values that give continuity to the Ignatian tradition and, at the same time, adapt their practices to the twenty-first century educational context. Promising insights emerge when focusing on the concrete application of new Ignatian pedagogy in Jesuit educational centers in Catalonia. Detailed analysis of the Catalan model reveals that students' attention is mainly captured through recreational meaning-practice rather than through theory proliferation concepts and memorization techniques. This educational model promotes «the development of multiple intelligences, placing play and games in a prominent place in the teaching and learning process» (Aragay, 2015, p. 53). The concept of the student is structured as follows: «The student is at the center of the teaching and learning process. He has an active and leading role and works individually and cooperatively with his peers» (Ibid., p. 41). This variation to the Society of Jesus' pedagogical tradition is explicitly justified in newsletters published as part of the *Horitzó 2020* project: «If teachers were once firefighters putting out fires, now they must be models that expand [students'] horizons» (Aragay, 2016, p. 49). This pedagogical innovation has recently been extended beyond Catalonia to other Jesuit centers in Spain. Here, initiatives in the Basque Country, Cantabria and Navarra are of note. The Basque Jesuitak Donostia association presents a new educational model «to drive change and become twenty-first century educators». As this association points out, it aims to educate «people from 2 to 18 years old

who are curious, creative and enterprising with the skills and resources for development in an era of exponential change» (Jesuitak Donostia, 2020). The Kostka College of Santander conceptualizes this new educational model as a student-based pedagogy. Its primary commitment is found in a «constructivist approach attending to children in the teaching-learning process through the project's methodology» (Jesuitas Santander, 2020).

In view of the main guidelines that underlie new Jesuit pedagogical practice, education is not theorized as a tool for the construction of society's pillars or even the reconstruction of the political subject. Rather, education is constrained to its efficiency in the formation of adaptable, permeable and solicitous subjects in a system characterized by constant change. A World Bank report entitled *Learning for All* explores this pedagogical drift. The report begins by emphasizing that the current era is one of «extraordinary change», immediately stressing the need to expand and improve upon education as the primary «key to adapting to change and confronting these challenges» (World Bank, 2011, p. v). As a consolidated idea in the contemporary social imaginary, this paradigm of change is not a means to an end or an end in itself, but rather a permanent state through which all things and beings are related.

An increasing number of mixed-status schools affiliated with the Society of Jesus in Spain have converged on an educational model in line with educational guidelines that supranational organizations, such as UNESCO, the OECD or the World Bank, have set out in the last forty years. At the same time, an obvious distance has emerged between the central notions associated with Ignatian pedagogical reforms and some of the postulates set forth in an important postconciliar 1977 text for Catholic schools:

The validity of the educational results of a Catholic school, however, cannot be measured by immediate efficiency. In the field of Christian education, not only is the freedom-factor of teacher and pupil relationship with each other to be considered, but also the factor of grace. Freedom and grace come to fruition in the spiritual order which defines any merely temporal assessment. When grace infuses human liberty, it makes freedom fully free and raises it to its highest perfection in the freedom of the Spirit. It is when the Catholic school adds its weight, consciously and overtly, to the liberating power of grace, that it becomes the Christian leaven in the world (The Sacred Congregation for Catholic Education, 1977).

There is a detectable discursive transition in how the Society of Jesus' educational branch in Spain started to conceptualize the student. In this sense, the 1960s witnessed a mutation and even rupture that has given way, starting in the 1980s, to a new idea of the student anchored in another type of theoretical reference where «questions of meaning and significance become secondary, sometimes even suspicious» (Pinar, 2019, p. 245). Among these new theoretical references, the concept of education as a constant process of innovation that aims to adapt the subject

to an ever-changing context is important. This idea alone entails leaving aside the notion of education as a tool that ultimately prepares young people for life and their being embraced by the power of grace. While education is restricted to the individual process through which a series of programmed experiences are made available to the student, most of them are sensory-based. This educational model, as Lonergan stressed, hardly shapes the conscience of the individuals immersed in the teaching-learning process. Lonergan's starting point for conceptualizing educational experience consists of the idea that these experiences cannot just be «sensory experiences with which we are familiar, but also experiences of intelligence and understanding, of discernment and judgment, and experiences of deliberating and deciding» (Gaetz, 2015, p. 13).

Bauman has pointed out that, «Education (including the university education) faces now the deepest and most radical crisis in its rich-in-crises history: a crisis affecting not just this or that of its inherited or acquired customs, but every *raison d'être*» (Baumann, 2011, p. 10). In this difficult context, Catholic educational institutions tend to offer hasty responses to social demands, technological challenges and the economic imperatives associated with the global market. To this end, Jesuit institutions have taken on new methodology and distanced themselves from fundamental elements in the Ignatian pedagogical tradition. In this regard, as Tröhler has noted, it seems that the Catholic tradition still takes on the challenge of developing a modern approach to education to the extent that «talking about education in the modern way... is to impose Protestant world interpretations and a Protestant way of making sense of the world» (Tröhler, 2019, p. 24). The current educational scenario thus entails reflecting on the fact that, «while such methods are obviously efficient short term, it can undermine a unifying sense of meaning, purpose, and *polis* at Jesuit schools» (Gustafson, 2015, p. 60).

5. FINAL REMARKS

The Society of Jesus is still the most emblematic Catholic order in the field of education and, consequently its historic tradition as a long-distance-corporation remains not only a valid systematic qualification for its internal structure, but also a valuable part of its fundamental character. In the case of Spain, Jesuit educational institutions have played a prominent historical role both in the theological schools of the sixteenth and seventeenth centuries, and in the Bourbon educational reforms that brought on Enlightenment in eighteenth-century Spain. From a more contemporary perspective, for the Society of Jesus, the nineteenth and twentieth centuries constitute a period of tension between the defense of its longstanding pedagogical tradition and adaptation to new methods and conceptualizations of the student. As a result, the twenty-first century has largely been a difficult time for

Ignatian pedagogy, whose present challenge may well be to resignify foundational ideas within its centuries-old educational ministry, as is the case of the two Jesuit core terms, namely the *cura personalis* and *civitatis utilitatem*.

This paper has drawn special attention to the postconciliar period after 1965. It is important to highlight that this period coincided with the highest ever number of Jesuits in Spain working in public and private education. It also coincided with the beginning the Spanish order's most significant vocational crisis in its history, as well as with an internal theological division that resulted in the consolidation of anti-modernist resistance groups (*descalzados*) that maintained strong ties with reactionary and conservative political trends in Spain during late Francoism and early democratic transition. For his part, Arrupe was perfectly aware of the drift in these Jesuit sectors and, in his 1978 letter, demanded a new pedagogy capable of preventing both utopian radicalization and generalized fear.

Thus, the 2008 *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm* has been one of the most important attempts to rebuild the Jesuit pedagogical framework of the twenty-first century. As highlighted, Kolvenbach identified and explained the four elementary concepts of *utilitas*, *iustitia*, *humanitas* and *fides* as core elements for a new Jesuit pedagogy. But, as this paper's analysis explains, operationalization of the *Ledesma-Kolvenbach University Paradigm* in Spain neither aimed at nor contributed to extracting or transforming the Aristotelian tradition that remains practically omnipresent in Jesuit education.

Nevertheless, and primarily during the last decade, one can find attempts in Jesuit primary and secondary schools that seek new anchors in order to adjust Jesuit pedagogy to contemporary educational demands. In this regard, Catalan Jesuits in particular have inserted fundamental notions of active learning into the Ignatian pedagogical framework. This educational model promotes development of multiple intelligences, the leading-role of the learner, cooperation among students and colleagues in the learning process, and the use of games for teaching and learning. This pedagogical model seeks to push back sensorily programmed educational experiences in order to promote the individual's awareness of being immersed in a complex teaching-learning process.

Against this backdrop, a striking ambiguity remains: While the Society of Jesus significantly contributed to twentieth-century Catholic *aggiornamento*, the postconciliar period has also witnessed Jesuits' growing inability to transform these impulses into renewed pedagogical theory and practice apart from merely copying innovative active learning paradigms found in non-Catholic contemporary pedagogy programs. The Spanish Jesuit educational institutions explicitly studied in this paper are no exception in this regard. Jesuits' inability to bring about substantial pedagogical renewal ought to be seen in light of the general internal crisis that the Society of Jesus has experienced since the Second Vatican Council, which includes

significant decline in efforts to initiate, boost and maintain a dynamic dialogue with the world.

6. REFERENCES

- Alcalá, M. (2008). Pedro Arrupe und das Ordensleben in der nachkonziliaren Ära. In G. La Bella and M. Maier (eds.), *Pedro Arrupe. Generaloberer der Jesuiten. Neuen biografische Perspektiven* (pp. 160-199). Freiburg i. Br.: Herder.
- Alfieri, F. (2019). Tracking Jesuit Psychologies: From Ubiquitous Discourse on the Soul to Institutionalized Discipline. In I. G. Zupanov (ed.), *The Oxford Handbook of the Jesuits* (pp. 783-810). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190639631.013.27>
- Álvarez Bolado, A. (2001). La Compañía de Jesús en España, entre 1936 y 1989. *Estudios Eclesiásticos*, 76, pp. 145-191 & 383-436.
- Anagnostou, S. (2000). *Jesuiten in Spanisch-Amerika als Übermittler von heilkundlichem Wissen*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlags-Gesellschaft.
- Banchoff, T. (2016). Jesuit Higher Education and the Global Common Good. In J. Casanova and T. Banchoff (eds.), *The Jesuits and Globalization. Historical Legacies and Contemporary Challenges* (pp. 169-183). Washington D.C: Georgetown University Press.
- Bauman, Z. (2011). *Liquid Modern Challenges to Education*. Padova: Padova University Press.
- Beichner, R. J. (2014). History and Evolution of Active Learning Spaces. *New Directions for Teaching & Learning*, 137, pp. 9-16. <https://doi.org/10.1002/tl.20081>
- Blaschke, O., and Ramón Solans, F. J. (eds.). (2007). *Weltreligion im Umbruch. Transnationale Perspektiven auf das Christentum in der Globalisierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Bischof, F. X. and Leimgruber, S. (ed.). (2004). *Vierzig Jahre II. Vatikanum. Zur Wirkungsgeschichte der Konzilstexte*. Würzburg: Echter.

- Bustamante, E. (1976). Sobre el cambio en la Iglesia. Reflexiones. *Verdad y Vida*, 34, pp. 459-472.
- Calvez, J. Y. (1985). *Foi et justice. La dimension sociale de l'évangélisation. Essai sur un document clé de l'histoire récente des jésuites*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Casanova, J. (2001). Civil Society and Religion: Retrospective Reflections on Catholicism and Prospective Reflections on Islam. *Social Research*, 68(4), pp. 1041-1081.
- CJHE (2012). Seven Characteristics of Jesuit Colleges and Universities: How to Strengthen our Catholic and Jesuit Identity. *Conversations in Jesuit Higher Education*, 42(22), pp. 38-39.
- Corella Marquínez, J. (1993). *Historia y espiritualidad de la Compañía de Jesús*. Roma: Centrum Ignatianum Spiritualitatis.
- De Aldama, J. A. (1981). *Espiritualidad mariana*. Madrid: Edapor.
- Defeo, J. A. (2009). *Old Wine in New Skin: Ignatian Pedagogy compatible with and contributing to Jesuit Higher Education*. PhD-Thesis Fordham University New York.
- Ganss, G. E. (ed.). (1954). *Saint Ignatius' Idea of a Jesuit University. A study in the history of Catholic education*. Milwaukee: Maquette University.
- Gatto, R. (2019). Jesuit Mathematics. In I. G. Zupanov, *The Oxford Handbook of the Jesuits*, edited by (pp. 637-669). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190639631.013.36>
- Guerrero, E. (1960). *La libertad religiosa y el estado católico*. Madrid: Studium.
- Igelmo Zaldívar, J. and Lemke Duque, C. A. (2018). Jesuits and Education in Spain after Second Vatican Council: Theological Renewal and Pedagogical Innovation. *International Studies in Catholic Education*, 10(2), pp. 119-131. <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1492248>
- Faubell, V. (2000). Educación y órdenes y congregaciones religiosas en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, num. ext 1, pp. 127-200.

- Fernández Nogueira, D. M. Igelmo Zaldívar, J. and Pereda Herrero, V. (2017). Envisioning Higher Education in the 21st Century: A Conversation with Juan José Etxeberria SJ, at Deusto University of the Society of Jesus. *Encounters in Theory and History of Education*, 18, pp. 151-164. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v18i0.6931>
- Gaetz, I. (2015). Bernard Lonergan's Promise for Educational Philosophy. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 4(1), Article 8, pp. 5-26.
- Gómez Rodeles, C. et al. (eds.) (1901). *Monumenta Paedagogica Societatis Iesu: Quae primam Rationem studiorum anno 1586 editam praecessere*. Matriti: Typis Augustini Avrial.
- González Sáez, J. M. (2014). El catolicismo tradicional español frente al «caso Lefebvre» 1976-1978. *Hispania Sacra*, 66(2), pp. 489-513. <https://doi.org/10.3989/hs.2014.097>
- Guasti, N. (2019). The Spanish Expelled Jesuits and the Education of Italian Elites (1767-1815). *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(2), pp. 79-97.
- Gugelot, F. (2019). A Jesuit Way of Being Global? Second Vatican Council, Inculturation and Liberation Theology. In I. G. Zupanov (ed.), *The Oxford Handbook of the Jesuits* (pp. 1036-1053). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190639631.013.37>
- Gustafson, A. (2015). Zygmunt Bauman and Ignatius: Jesuit Values and Higher Education in an Age of Liquid Modernity. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 4(2), article 17, pp. 57-70.
- Harris, S. J. (1998). Long-distance Corporations, Big Science, and the Geography of Knowledge. *Configurations*, 6(2), pp. 269-304. <https://doi.org/10.1353/con.1998.0018>
- Harris, S. J. (1999). Mapping Jesuits Science: The Role of travel in Geography of Knowledge. In J. W. O'Malley et al. (eds.) *The Jesuits: Cultures, Sciences and the Arts 1540-1773* (pp. 212-240). Toronto: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442681569-013>
- Hartmann, P. C. (1994). *Der Jesuitenstaat in Südamerika, 1609-1768. Eine christliche Alternative zu Kolonialismus und Marxismus*. Weissenhorn: Konrad.

- Hausberger, B. (2000). *Für Gott und König. Die Mission der Jesuiten im kolonialen Mexico*. München: Oldenbourg Verlag.
- Howell, P. (2012). The New Jesuits: The Response of the Society of Jesus to Vatican II, 1962-2012: Some Alacrity, Some Resistance. *Conversations in Jesuit Higher Education*, 42, art. 4, pp. 7-11.
- Hudock, B. (2015). *Struggle, Condemnation, Vindication. John Courtney Murrays Journey toward Vatican II*. Collegeville. Minnesota: Liturgical Press.
- Kloos, K. (2014). Gender and Jesuit Higher Education: What Questions Haven't We Asked?. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 3(2), Article 3, pp. 1-2.
- Kolvenbach, P. H. (1985/2008). La Universidad Jesuítica hoy. In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 31-43). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (1986/1992). Sobre las 'características' de la educación jesuítica, In L. González Hernández (ed.), *Selección de escritos del P. Peter-Hans Kolvenbach (1983-1990)* (pp. 143-145). Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús.
- Kolvenbach, P. H. (1987/2008). En el centenario de la Universidad de Deusto. In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 44-54). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (1989/2008). Características de nuestra educación. In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 55-73). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (1990/2008). Un nuevo modelo de Universidad, In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 87-98). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (1994). Discours aux enseignants (Erpent, 1991). In B. Stenuit (ed.), *Les collègues jésuites d'hier à demain. Pédagogie et spiritualité* (pp. 133-158). Bruselas: Lumen Vitae.
- Kolvenbach, P. H. (1994/2008). Presente y futuro de INSA-E TEA, In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 140-153). Madrid: UNIJES.

- Kolvenbach, P. H. (2001/2008). La Universidad de la Compañía de Jesús a la luz del carisma Ignaciano, In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios*, (pp. 190-209). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (2006/2008a). Evolución del encuentro entre Ciencia y Fe. In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 236-248). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (2006/2008b). A las Facultades Universitarias de Nôtre Dame de la Paix. In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 249-255). Madrid: UNIJES.
- Kolvenbach, P. H. (2007a). A los Provinciales y Superiores Mayores. Discurso inaugural (Loyola, 21.09.2000). Fidelidad creativa en la misión. In Elías Royón (prol); presentación Alfredo Verdoy (ed.), *Selección de escritos (1991-2007)* (pp. 138-150). Madrid: Curia del Provincial de España de la Compañía de Jesús.
- Kolvenbach, P. H. (2007b). Celebración del año jubilar: San Ignacio de Loyola, San Francisco Javier y Beato Pedro Fabro (06.01.2005). In L. González Hernández (ed.), *Selección de escritos del P. Peter-Hans Kolvenbach (1983-1990)*, (pp. 81-84). Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús.
- Kolvenbach, P. H. (2007c). Discurso del Padre General en el Congreso Mundial de Alumnos/Alumnas de la Compañía de Jesús (Calcuta, 21.01.-24.01.2003). In L. González Hernández (ed.), *Selección de escritos del P. Peter-Hans Kolvenbach (1983-1990)* (pp. 469-479). Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús.
- Kolvenbach, P. H. (2007d). Lección inaugural en la Universidad San Alberto Hurtado (Santiago de Chile, 01.05.2006). In L. González Hernández (ed.), *Selección de escritos del P. Peter-Hans Kolvenbach (1983-1990)* (pp. 338-346). Madrid: Provincia de España de la Compañía de Jesús.
- Kolvenbach, P. H. (2007/2008). Al Consejo directivo de la Universidad de Georgetown. In M. Agúndez Agúndez (ed.), *Kolvenbach Discursos universitarios* (pp. 256-266). Madrid: UNIJES.
- La Bella, G. (2008). Arrupe und die Krise de „wahren“ Gesellschaft Jesu. In G. La Bella and M. Maier (eds.), *Pedro Arrupe. Generaloberer der Jesuiten. Neuen biografische Perspektiven* (pp. 73-131). Freiburg i. Br.: Herder.

- La Bella, G. (2019). *I Gesuiti. Dal Vaticano 2. a Papa Francesco*. Milan: Guerini.
- Leigher, J. L. and Smythe, K. R. (2019). Ignatian Pedagogy for Sustainability: An Overview. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 8(1), Article 3, pp. 3-11.
- Leal Luque, I. (1970). La naturaleza del carácter sacramental reflejada en los documentos del Concilio Vaticano II. *Verdad y Vida*, 28, pp. 141-198.
- Leal Luque, I. (1971). Transmisión directa del sacerdocio de Cristo, según el Vaticano II. *Verdad y Vida*, 29, pp. 37-55.
- Leal Luque, I. (1974). La sacramentalidad del Episcopado en el numero 21 de la Lumen Gentium. *Verdad y Vida*, 32, pp. 197-229.
- Lemke Duque, C. A. (2019a). El instituto Fe y Secularidad y el diálogo de los jesuitas españoles sobre marxismo y secularización (1967-1987): Europa como espacio de paz. *Memoria y Civilización*, 22, pp. 703-726. <https://doi.org/10.15581/001.22.004>
- Lemke Duque, C. A. (2019b). Elites Educated for European Integration: Juan Churruca Arrellano and the Instituto de Estudios Europeos at the University of Deusto (1979-1987). *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(2), pp. 121-135.
- Marshall, C. & Oliva, M. (eds.) (2006). *Leadership for Social Justice: Making Revolutions in Education*. Boston: Pearson Education (2nd ed., 2010).
- Martínez Valle, C. (2013). Jesuit Psychagogies: An Approach to the Relations of Schooling and Casuistry. *Paedagogica Historica*, 49(4), pp. 577-591. <https://doi.org/10.1080/00309230.2013.799505>
- Meier, D. M. (ed.). (2008). *Rezeption des zweiten Vatikanischen Konzils in Theologie und Kirchenrecht heute*. Essen: Ludgerus.
- Montero García, F. (2009). *La Iglesia. De la Colaboración a la Disidencia*. Madrid: Encuentro.
- Mostaccio, S. (2014). *Early Modern Jesuits between Obedience and Conscience during the Generalate of Claudio Acquaviva (1581-1615)*. Ashgate: Farnham.
- Navarro Brotóns, V. (2006). Science and Enlightenment in Eighteenth-Century Spain: The Contribution of the Jesuits before and after the Expulsion. In J. W. O'Malley et

- al. (ed.), *The Jesuits II: Cultures, Sciences and the Arts 1540-1773* (pp. 390-404). Toronto: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781442681552-025>
- Nicolás, A. (2011). Challenges to Jesuit Higher Education Today. *Conversations in Jesuit Higher Education*, 40, art. 5, pp. 6-9.
- O'Malley, J. W. (1993). *The First Jesuits*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- O'Malley, J. W. (2006). Five Missions of the Jesuit Charism: Content and Method. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 38(4), pp. 1-33.
- O'Malley, J. W. (2016). Historical Perspectives on Jesuit Education and Globalization. In J. Casanova and T. Banchoff (ed.), *The Jesuits and Globalization. Historical Legacies and Contemporary Challenges* (pp. 107-121). Washington DC: Georgetown University Press.
- O'Neill, C. (2019). Jesuit Education and the Irish Catholic Elite. *Espacio, Tiempo y Educación*, 6(2), pp. 99-120.
- Olechowski, R. (2010). Der empirische Ansatz in der Erziehungswissenschaft. Erste Anfänge der Pädagogik als selbständiges Fach an der Universität. In M. Benedikt (ed.), *Verdrängter Humanismus – verzögerte Aufklärung* (pp. 297-318). Vol. VI, Vienna: Facultas.
- Paradinas Fuentes, J. L. (2012). Las matemáticas en la *Ratio Studiorum* de los Jesuitas. *Llull. Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas*, 75, pp. 129-162.
- Peck, K. and Stick, S. (2008). Catholic and Jesuit Identity in Higher Education. *Christian Higher Education*, 7(3), pp. 200-225. <https://doi.org/10.1080/15363750701818394>
- Perčič, J. and Herzgsell, J. (eds.). (2016). *Grosse Denker des Jesuitenordens*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783657784004>
- Pinar, W. (2019). Educationalization as technologization. In R. Bruno-Jofré (ed.), *Educationalization and its Complexities. Religion, Politics and Technology* (pp. 239-253). Canada: University of Toronto. <https://doi.org/10.3138/9781487532062-013>

- Pollak, G. and Sajak, C. P. (ed.). (2006). *Katholische Schule heute. Perspektiven und Auftrag nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*. Freiburg: Herder.
- Puelles Benítez, M. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de la Educación*, 3, pp. 15-44. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una ética de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Rothblatt, S. (1997). *The Modern University and its Discontents. The Fate of Newman's Legacies in Britain and America*. Cambridge/New York: Cambridge University. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511582943>
- Schnoor, A. (2019). *Santa Desobediencia. Jesuitas entre Democracia y Dictadura en Chile, 1962-1983* (Trad. M. Ossa Bezanilla). Alameda: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Rowniak, S. and Ong-Flaherty, C. (2015). Promoting Transgender Understanding and Acceptance at a Jesuit University. *Jesuit Higher Education: A Journal*, 4(2), article 30, pp. 71-77.
- Sievernich, M. (2005). Die Mission und die Missionen der Gesellschaft Jesu. In J. Meier (ed.), *Sendung, Eroberung, Begegnung. Franz Xaver, die Gesellschaft Jesu und die katholische Weltkirche im Zeitalter des Barock* (pp. 7-30). Wiesbaden: Harrassowitz.
- Sinkovits, J. (ed.). (2007). *Weltkirche und Weltreligionen. Die Brisanz des Zweiten Vatikanischen Konzils 40 Jahre nach «Nostra aetate»*. Innsbruck: Tyrolia-Verlag.
- Solano, J. (1969). *La Eucaristía. Textos del Vaticano II y de Pablo VI*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tröhler, D. (2019). The Dignity of Protestant Souls: Protestant Trajectories in the Educationalization of the World. In R. Bruno-Jofré (ed.), *Educationalization and its Complexities. Religion, Politics and Technology* (pp. 27-49). Canada: University of Toronto Press. <https://doi.org/10.3138/9781487532062-003>
- Udías Villana, A. (2015). *Jesuit Contribution to Science: A History*. Dodrecht: Brill. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-08365-0>

- Udías Villana, A. (2019). *Jesuits and the Natural Sciences in Modern Times, 1814-2014*, Leiden: Springer. <https://doi.org/10.1163/9789004394902>
- Valero Agúndez, U. (2007). La Compañía de Jesus después del Concilio Vaticano II. In J. I. Tellechea Idígoras (ed.), *Jesuitas. Una mision, un proyecto* (pp. 131-158). Bilbao: University of Deusto.
- Valero Agúndez, U. (2008). An der Spitze der Gesellschaft Jesu: Die 31. Generalkongregation. In G. La Bella and M. Maier (ed.), *Pedro Arrupe. Generaloberer der Jesuiten. Neuen biografische Perspektiven* (pp. 313-402). Freiburg i. Br.: Herder.
- Valero Agúndez, U. (2012). *El proyecto de renovación de la Compañía de Jesús (1965-2007)*. Bilbao: Mensajero.
- Vermander, B. (2019). Jesuits in the Twenty-First Century. In I. G. Zupanov (ed.), *The Oxford Handbook of the Jesuits* (pp. 1054-1072). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190639631.013.35>
- Villa Sánchez, A. and Lemke Duque, C. A. (2016). El «Paradigma Ledesma-Kolvenbach». Origen y concreción en el ámbito universitario. *Arbor*, 192(782), p. a358. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2016.782n6003>
- Viñao Frago, A. (1992). La Educación General Básica: entre la realidad y el mito. *Revista de Educación*, num. extr. 1, pp. 47-71.
- Vivanco, B. (2018). Jesuit Promotion of Social Justice. Social Justice Action at Jesuit Universities in Spain, as assessed by Teaching and Research Staff. *British Journal of Religious Education*, 40(1), pp. 70-83. <https://doi.org/10.1080/01416200.2015.1128394>
- World Bank (2011). *Learning for All. Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development*. Washington: World Bank.
- Zimmermann, T. (2019). Ignatianische Pädagogik. Ein Humanismus plus. *Stimmen der Zeit*, 9, pp. 663-672.

7. REFERENCES FROM INTERNET

Anuario Pontificio Ecclesia Catolica. (1965). Society of Jesus Statistics. Accessed 20 May 2020. <http://www.catholic-hierarchy.org/diocese/dqsj0.html>

Aragay, X., *et al.* (2015). Pasamos a la acción. 35 pasos para vivir el cambio educativo. Cuaderno 4. Barcelona: Jesuïtes Educació, p. 53. Accessed 20 May 2020. <https://3eh4ot43gk9g3h1uu7edbbf1-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2016/05/Q4-CAST-3.pdf>

Aragay, X. (2016). Catamos el sueño. 32 experiencias para vivir el cambio educativo. Cuaderno 8. Barcelona: Jesuïtes educación. Accessed 20 May 2020. <https://h2020.fje.edu/wp-content/uploads/2016/11/Q8-CAST-catamos-el-sueno.pdf>

Jesuitak Donostia. (2020). «Nuevo modelo pedagógico». Accessed 20 May 2020. <https://www.donostiajesuitak.org/revolucion-pedagogica/alumnos-protagonistas-del-cambio/#pedagogicamenu>

Jesuitas Santander. (2020). «Proyecto de innovación educativa». Accessed 20 May 2020. <http://jesuitassantander.es/proyecto-de-innovacion-educativa-khan-academy-jesuitas/>

Society of Jesus Education Documents, Complementary Norms. Part VII, 277-297.

<http://www.sjweb.info/documents/education/Comp%20Norms%20VII,%20277-297.pdf>

The Sacred Congregation for Catholic Education (1977). *The Catholic School*. Accessed 20 May 2020. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_en.html



THE WAVE OF '68. PORTRAITS OF REBEL STUDENTS IN THE ITALIAN PRESS

La ola del 68. Retratos de estudiantes rebeldes en la prensa italiana

Antonella Cagnolati
antonella.cagnolati@unifg.it
Università di Foggia, Italia

Date of reception: 17/02/2021

Date accepted: 24/04/2021

Abstract: This paper investigates the representation of university students in the collective Italian imaginary during '68 through the contemporary articles published in *La Stampa* and *Stampa Sera* describing the student uprisings at the University of Turin (Italy). The paper draws on a large amount of articles published in the daily newspapers *La Stampa* and *Stampa Sera* (nearly 400, from January to June 1968, the most dynamic phase of the protests) to highlight how journalists constructed the narrative of the rebellion by criticising the image of the rebel students, using words loaded with negative meanings and delegitimising their claims without any effort to understand their motivations. The image of the students that emerges from the articles over the period of time considered is negative, constructed to underline the destructive nature of the demonstrations against the political and social system of Italy in the 1960s. There was an unflinching tendency to highlight the rioting, disturbance of lessons, and physical and verbal attacks against teachers and the police, and the language used were reminiscent of that employed in times of war. The daily national press of the time is a rich source of material, with considerable interpretative and explanatory potential; in reconstructing the events day by day, it enables us to conduct an in-depth investigation into the ideology and the imaginary at play in a given space and time. It explores corners of the history of education that escape official recording and reveals the focus of interest and the priorities of the media groups.

Keywords: daily newspapers; 1968; public opinion; universities; Italy; *La Stampa*; *Stampa Sera*; student protests.

Resumen: Este trabajo investiga la representación de los estudiantes universitarios en el imaginario colectivo italiano durante el 68 a través de los artículos contemporáneos publicados en *La Stampa* y *Stampa Sera* que describen los levantamientos estudiantiles de la Universidad de Turín (Italia). El periódico se basa en una gran cantidad de artículos publicados en los diarios *La Stampa* y *Stampa Sera* (cerca de 400, de enero a junio de 1968, la fase más dinámica de las protestas) para resaltar cómo los periodistas construyeron la narrativa de la rebelión criticando a la imagen de los estudiantes rebeldes, utilizando palabras cargadas de significados negativos y deslegitimando sus afirmaciones sin ningún esfuerzo por comprender sus motivaciones. La imagen de los estudiantes que surge de los artículos durante el período de tiempo considerado es negativa, construida para subrayar el carácter destructivo de las manifestaciones contra el sistema político y social de Italia en los años sesenta. Hubo una tendencia constante a destacar los disturbios, la alteración de las lecciones y los ataques físicos y verbales contra los maestros y la policía, y el lenguaje utilizado recordaba al empleado en tiempos de guerra. La prensa diaria nacional de la época es una rica fuente de material, con un considerable potencial interpretativo y explicativo; al reconstruir los acontecimientos día a día, nos permite realizar una investigación en profundidad sobre la ideología y el imaginario en juego en un espacio y un tiempo determinados. Explora rincones de la historia de la educación que escapan al registro oficial, y revela el foco de interés y las prioridades de los grupos mediáticos.

Palabras clave: diarios; 1968; opinión pública; universidades; Italia; *La Stampa*; *Stampa Sera*; protestas estudiantiles.

SUMMARY: 1. '68: a turning point. 2. Students: a new social subject. 3. Between facts and opinions. 4. The revolt in the articles of *La Stampa* and *Stampa Sera*: an analysis of trends. 5. Concluding reflections. 6. Bibliography. 6.1. Articles. 6.2. References.

1. '68: A TURNING POINT

The social unrest that swept across much of the world in the 1960s reached the shores of Italy in 1968, culminating in a series of mass demonstrations and university occupations. The research reports the preliminary findings of a wider study into the collective image of these student protests, created by the mass media fuelling the public consciousness. These historic events played a key role in both the construction of the specific icon of student as rebel, and the demonization of youth in general. Indeed, after this time young people were viewed with suspicion by a large part of Italian society, which remained conformist and strictly moralistic. At the same time, the students' easy adoption of myths and rites arriving from the United States, not to mention the trends, music, fashion and drugs that accompanied the largely Anglo-Saxon pop culture spreading across Italy, also made them a target for the «occult persuaders» seeking to exploit their consumer power (Packard, 1957).

Rather than merely analysing the political and ideological issues at play, this research is focused on the relationship between the students as a new social subject

that suddenly appeared on the Italian scene and the narration produced by the mass media of the time, i.e., the press. In the late Sixties, the Italian press was strongly influenced by traditional middle-class values and had no interest whatsoever in trying to understand the real motivations behind the protests, effectively ganging up against the younger generations and adopting an increasingly crude and violent tone in the attempt to discredit them.

More than fifty years on, the jury is still out on '68, which remains a problematic and highly controversial issue. It is important to ask whether, in line with Gitlin's hypothesis, it was a moment of collective self-consciousness in which a generation was allowed to vent the repressed feelings that they would not otherwise have had the opportunity to express in the hierarchical and broadly conformist society of the time (Gitlin, 1987). Alternatively, as Touraine argues, we could develop a different theoretical analysis to place this event in a genealogical chain whose direct ascendants can be found in the socialist utopias of the 19th century (Touraine, 1968).

The answer seems to differ according to the position in which the actors in the events, whether protagonists or mere secondary characters, found themselves at their culmination (late 1967, first half of 1968); some allowed emotion to cloud their memory, biasing them towards an overly positive assessment, albeit understandable as they experienced first-hand both an awakening of consciousness, and the collective dimension of life and shared struggle that involved them totally (Viale, 1978). Those who opposed this chain of events from its advent, on the other hand, consider it a veritable nightmare that it would be wise to wake up from—a kind of general madness that has undermined the foundations of society and given dignity of speech and relevance to the masses, who should have remained subdued, silent and marginalised, well away from the public and political stage (Ross, 2002).

That being said, however we consider it, '68 was a critical insurrection that allowed multitudes to cross the line between theory and practice, from egocentric individual goals to a collective, international Third-Worldist scenario, in an attempt to link the problems that individuals were facing with motivations explained by macroscopic phenomena of planetary dimensions (Marwick, 1998, 2005; Kurlansky, 2004; Artières and Zancarini-Fournel, 2008; Carey, 2016). If, from a shared sense of everyday life we then move on to the historiographic debate, we cannot fail to highlight how journalistic and academic output remains a kind of seething magma that hinders aseptic reflection based on facts rather than on emotions or political or ideological stances. This is a historiographical gap that stems largely from the complicated social and cultural nature of '68; enthusiastic praise contrasts with intentional omissions, and the heterogeneity of motivations based on geographical differences stand out, both in terms of the different uses that the political establishment in power made of the most enlightened outcomes, i.e., granting rights to individuals that had thus far been neglected (Della Porta, 2000).

However, even if there are no overarching historiographical studies of reference (those that have appeared in the various decades are largely incomplete and ineffective), the strength of penetration of ideas, the ability to change the lives of millions of people, and the major reversals on some issues are easily traceable in the contemporary world, which is the largely unacknowledged offspring of '68. Since '68 began to influence ideas and their implementation in everyday life, a revolution in culture and customs has spread. That this was a turning point, from which there would be no going back, is clearly evident from the radically divisive and dissenting attitude that developed towards social behaviours spanning sexual morality, inter-generational relationships, school, family, music and clothing. Blue jeans and rock music became the emblems of a collective way of life shared and put into practice by young people, symbols whose phenomenology was expressed in a different way of dealing with the fossilized society that excluded them (Roszak, 1969; Braunstein and Doyle, 2002).

There is widespread criticism and dispute regarding the hierarchical relationships on which the ruling elite had established a system of co-optation aimed at self-propagation, thereby marginalizing new subjects who demanded social recognition based on meritocracy, not to mention spaces for dialogue and discussion (Kurz and Tolomelli, 2008). In opposition to this systematic and instrumental metamorphosis of human beings into mere workers' tools, the generations of '68 brought to the political stage the desire to explode the contradictions of an oppressive, asphyxiating social system, closed to any possibility of change, in which basic human rights were proclaimed at a formal level but violated and denied in daily life (Fraser *et al.*, 1988).

2. STUDENTS: A NEW SOCIAL SUBJECT

The combination of problems and dissatisfaction that were coming to a head in the early 1960s and led, at their peak, to open rebellion and the «great refusal» to live according to the bourgeois canons, resulted in the progressive creation of an alternative culture, a dissenting voice and libertarian paradigm aimed at the demolition of the old, obsolete and rigid behavioural schemes (Cagnolati, 2018; 2019). However, we must ask ourselves what these opposing visions were, and to what extent the head-on collision was foreshadowed by signals that were already widely visible to a careful observer. Elements of a merely material nature had contributed to the formation of an ideology based on strong individualism and personal advancement within the community. In a generation that had experienced hunger, unemployment, indignity and daily deprivation, the subsequent economic miracle strengthened the strong sense of attachment to traditional values (God, homeland and family), along with an awareness of success and money as a measure of self-affirmation. In a society with a rapidly growing population, large sections of

which had experienced wellbeing and an exponential increase in literacy levels, the younger generations felt alienated from the shared selfish «values», strongly centred around the figure of the white Western male, as if held captive in a labyrinth characterised by a psychological claustrophobia that left no escape. Endogenous phenomena such as the inadequacy of the «fathers» with respect to the needs of «sons», exogenous events of historical origin, and rapid technological advances came together in an explosive synergy whose aim was to shape a new symbolic imaginary, expressed in the music, clothing and alternative lifestyles of the time, which stood in direct opposition to those of the previous generations; indeed, the «fathers» viewed these collective manifestations with alarm and fear, and sought to re-establish control by denigrating their «sons» and then embarking on a vicious campaign of political repression (Caute, 1988).

Why does it seem so important to reconstruct the scope and dimension of the collective imaginary that coalesced around the wave of protests and global rebellion at the hands of young people in '68 from educational and historical standpoints? There are clearly many valid reasons. First and foremost, in-depth analysis of the communication mechanisms must refute the desacralizing efforts of the media that gradually forged, with increasing strength and attention, a negative concept of the student-youth binomial. A simplified version of youth was offered to the public, dishevelled and lacking ideals, rooted in the present and destined for certain failure and social marginalisation; each episode was associated with the supposed desire for revolution—an anarchic and nihilistic legend also contaminated by Hollywood cinematography, very fashionable at the time; as examples it is possible to cite *The Wild One* (1953) and *Rebel without a Cause* (1955), the last a truly cult movie and global myth that had been spreading among the younger generations since the late 1950s, and later became a folkloric phenomenon and the shared code of a libertarian phenomenology that was well identifiable in the groups of «hippies», «provos» and «teddy boys». This image of youth became the most reliable leitmotif in the press, which did not fail to exploit the possibility of associating episodes of microcriminality (drug use, sexual freedom, running away from home, «hippy encounters») with the concrete protests aimed at radically changing conformist Italian society, which was firmly anchored in the old ways and values (Feuer, 1969, Bongiovanni, 1988).

In reality, however, the most significant development since the early 1960s was a new role for young people that has become visible in other types of *agora*, not only the spaces traditional linked to protest, usually the workplace, the factory, with its accompanying mythology and inhuman rhythms. Despite the prevailing consumerism, criticism of neo-capitalism—alienating and devoid of any ethical reference, and the vector for a new epidemic of material and moral poverty—began, from the beginning, to re-emerge—like a river flowing underground—in unusual spaces, with a logic different from that of conventional political debate. In the

vast iconography of the Sixties, physical spaces thus became something different too, and classrooms, corridors, squares and courtyards underwent radical change, aimed not only at breaking down obsolete pedagogical stereotypes, but also building a new educational sociality (Bianca and Gabrielli, 2009). Schools, universities, associations and cultural centres became theatres for a profound metamorphosis; their roles changed as they provided the stage for youth movement protests against their favourite target, the authoritarianism that pervaded the whole of society. Participation in the youth movements with conviction and enthusiasm, as well as constant occupation of the abovementioned spaces, was experienced differently then, reflecting the complexity of the social processes in which young people worldwide were fully immersed.

Even before '68, young people in Italy were a dynamic collective seeking social identity through increasingly extreme and radical forms of political participation, which they saw as an affirmation of their ethical values and universal rights (Della Porta and Tarrow, 1986). In the meandering twists and turns of the youth rebellion, there was a qualitative leap that marked the transition from a loose collective to a fully-fledged protest movement; a profound transformation occurred from generic non-conformism—a new anthropology made of rejection of social conventions, denial of the established order, and opposition to the «values» of the dominant hierarchy—to a more concrete form of protest (Horn, 2007). Social criticism did not take the form of a classist claim within capitalist production relationships, but instead came from the discovery of a false conscience that cloaked democracy in the opulent countries of the West, which held «liberty» up as an absolute paradigm without understanding that individual freedoms were in fact controlled and directed by the powers that be; these influenced every choice, from food to clothing, from thought to behaviour, up to and including definition of the reigning orthodoxy on the formation of human personality. From the very beginning, the spasmodic search for a new subjectivity in open dissent against social conventions, a thousand contradictions notwithstanding, was outlined; it took on the characteristics of the collective mass movement bent on occupying places and claiming them as spaces for communication and anti-authoritarian expression—theatres for dialogue and discussion (D'Eramo, 1978; Bongiovanni, 1988).

3. BETWEEN FACTS AND OPINIONS

However, in Italy, university students were part of the vanguard of the struggle for a new world that would see the democratisation and modernisation of education; they were among the most committed to changing the country's social and cultural lifestyles (Hilwig, 2009). They also reflected ways of being in the world and ways of perceiving and understanding it in tune with what was happening on the

international scene that were far removed from the actions of the previous generation, who had failed to fulfil their promise to expand the margins of freedom and promote the international peace and harmony (Flores and De Bernardi, 1998).

The feature that united all the young people of the student movement was access to education. The very fact that young people had become synonymous with students in the journalistic language and sociological research of that time highlights how profound the modernisation of Italian society—determined by the long expansive cycle of the world economy—was. In fact, this was the first time that this overlap between youth and student roles had occurred; up until the end of the Fifties, education had been almost exclusively the preserve of the social elites, while for most Italian males, being young meant starting work—many as child or illegal labourers—whereas young Italian females were generally housewives-in-training. However, beginning in the Sixties, schooling, in particular the university, underwent a rapid expansion: in 1960-1961 there were 268 000 students enrolled in university, and by 1969-1970 there were 642 000. By the end of the decade school and university had become open to «the masses». However, this revolution took place quickly and without orchestration—there was no overarching policy governing the phenomenon, no coordinated plan to reform curricula, reorganise school facilities, or even envisage a national programme of school construction to meet the urgent need for new educational spaces; the entire school system was still identical to that designed by Giovanni Gentile in 1923, at the beginning of the Fascist regime.

The ramifications and consequences of opening the universities to «the masses» were manifold (Breccia, 2013). First and foremost, however, there was a clash of contradictions between the new class of students—from poor families with limited cultural baggage—who were often not fully integrated into the social fabric, and an increasingly closed-minded school system—which had no different paths to offer this new kind of student as they climbed the cultural ladder, and which responded to their difficulties exclusively in terms of expulsion and derision. Furthermore, the social tensions produced by the selection process combined with the problems arising from a dysfunctional labour market, which was incapable of guaranteeing adequate employment for the young people who had been culturally and professionally trained within the expanding school system. Their education could not guarantee the future wellbeing of either themselves or their families. Modernisation without rules or governance thereby fuelled the onset and spread of another type of contradiction: the gap between the knowledge imparted in university courses and the expectations of the learners; this was a cultural rift that affected the entire student body across the board, regardless of the social class of the individual (Chiarante, 1968; Catalano, 1969).

In Italy, many historiographic essays and books have been published in 1968. However, the accurate reconstruction of its origins and events are hampered by a widespread mythopoeitic will, which has muddied the waters since the very

beginning (Rossanda, 1968). Single, specific «newsworthy» episodes were seized upon and hyperbolised by the press and have since had to be retrospectively revisited in the attempt to discern how they fit into a rational and consequential timeline of events (Balestrini and Moroni, 1988). The historic protests of '68 are an enduringly popular topic, and their anniversaries every ten years are inevitably accompanied by numerous celebrations, conferences, workshops, and miscellaneous publications¹.

This has lent a rather heterogeneous and polymorphic aspect to the published narrative of events, but by looking at the newspapers of the time, which reported on events as they happened, we can begin to get a clearer picture, and discern several prevailing narrative threads. Nevertheless, the desire to piece together the various and scattered tiles of the '68 mosaic leads us to construct a somewhat impressionistic picture. Although the overall design is not apparent from the individual pieces, their assembly reveals a striking whole, a key component of the founding myth of the 1960s, which has been, over time, corrupted by a collective imagination eager for heroes and martyrs to the cause of worldwide revolution (for examples we need look no further than Ernesto Che Guevara and Martin Luther King, for their pragmatic ability to mobilise the masses, and Herbert Marcuse and Jean-Paul Sartre for their philosophical input).

In order to better understand the head-on clash that escalated in Italy from the end of 1967, culminating in the dramatic events at the Valle Giulia Architecture Faculty in Rome on 1st May 1968, it is necessary to thoroughly analyse the representation of Italian students in the media during '68, in the belief that this historical event played a fundamental role in both the construction of the specific «student as rebel» icon, and the demonization of young people in general by the part of Italian society that remained conformist and rigidly moralistic. Therefore, rather than a review of political and ideological issues, the focus of this research is the relationship between students, understood as a new social subject that suddenly appeared on the Italian stage, and what I would call the *storytelling* used by the mass media of the time, the press, which was still largely influenced by a *petit bourgeoisie* morality and made no effort to understand the real motivations behind the protests and fiercely criticised young people, adopting increasingly crude and violent language in an effort to discredit them. The sources used are taken exclusively from national daily newspapers, namely *La Stampa* and *Stampa Sera* whose headquarters were located in Turin, one of the centres of university protest; as a consequence, these sources provide both articles on national news, and a rich vein of local opinion on

¹ To celebrate every tenth anniversary of '68, conferences and numerous volumes have been organized, in particular books by the protagonists of the protests in universities should be noted. In this regard, the case of Mario Capanna, one of the leaders of the revolts against the Catholic University of Milan, for his volumes of autobiographical memories, is emblematic.

the same events². These articles are analysed, point by point, for both their content (a narration of the facts), and the mechanisms underlying their communication strategy, which, as we will see, aimed to nullify any legitimisation of the student protests, transforming them verbally into elements to be considered highly dangerous for Italian society.

The first outbreaks of rebellion in the busiest university venues occurred as early as the academic year 1967–68, but the newspaper articles seem to underestimate the actual significance of the events to some extent. Indeed, it would not be until January 1968, when the open revolts could no longer be ignored or swept under the rug, that the ruling elite would employ newspapers to carry out a widespread denigration campaign, using language and images to condition public opinion, prompting people to develop a negative assessment of students and their protests, pervaded by a shared and alarmed concern. The strategy is widely and clearly evident: it was a question of emphasising the students' anger, combativeness and challenges to the social order to create the feeling that these were not isolated events but that a real revolution had begun that would undermine the power of the preceding generations.

The research hinges on the revolt by students at the University of Turin, and the various stages of the rebellion are analysed using the articles. As is often the case, the long-fermented protests regarding education, the internal life of the University, the out-dated lessons, classroom overcrowding and the examinations conducted by the professors as if they were interrogations exploded due to contingent circumstances; the cycle of occupations of the humanities faculty campus in Turin began on 27th November 1967, following a mobilisation that had begun the previous week in protest against a measure concerning university buildings³. During the University Board meeting, the rector, Mario Allara, proposed purchasing an area on the outskirts of the city with a view to significantly expanding the university's footprint⁴. This work was deemed necessary as a result of the sharp increase in enrolment, which had also affected the University of Piedmont. The university students agitated and objected that the relocation that would follow would cause serious damage to university life, in the belief that the buildings in which the faculties were housed

² The articles used for the research are selected from *La Stampa*, a national newspaper, which represents the ideas of the capitalist bourgeoisie of Turin, and *Stampa Sera*, the supplement that is published every two days with news and insights, especially on events of local interest.

³ The increase in the number of enrolments required a global re-evaluation of the capacity of the buildings that were to host lessons at the university of Turin. However, each of the various solutions approved by the academic Senate were rejected by the students.

⁴ From November 1967 a group of students protested against the project approved on 22 November 1967 by the University's administrative board; the project involved moving several faculties to Venaria Reale, within La Mandria park and away from the city centre.

should remain in the centre of Turin, both for easier access and due to the numerous services enjoyed by students (De Luna, 1991).

However, from the reconstructions of the episodes of rebellion provided by their major players and witnesses, it becomes clear that this issue was only a pretext. Peppino Ortoleva, one of the leaders of the '68 revolt in Turin, confirmed that «even then we were well aware of the greater breadth, and the long-term nature of the struggle; there was also contact with other universities, which would begin agitating more or less at the same time, on more general issues such as the fight against the Gui plan and an actual structural change in the university» (Avondo, 2018). The students were set on protesting against the teaching methods and intended to block the start of the courses for the academic year 1967–68, organising a closed-door occupation of the iconic building of Palazzo Campana⁵ (Ferraris, 1993).

This first phase of the dispute was marked by the desire to completely break up the traditional hierarchy; various episodes testify to verbal violence against the lecturers, considered the main culprits of the situation that had arisen within the university. The old-fashioned structure failed to meet the new demands in terms of both student numbers and curricula content; in order to clarify their objectives in this regard, the students formulated a declaration, the *Carta rivendicativa*, in which they set out their claims explicitly; they called for the dismantling of the basic pillars of the university management, from courses to tests—a change that would deprive the lecturers of their monopoly on the instruments of their power, i.e. lectures and examinations⁶.

The result was a verbal confrontation between the rebellious students—who no longer recognised the representative functions of the traditional bodies, now stripped of their consensus—and the rector himself, who was determined not to listen to their demands. In the months that followed, however, the decision was made to adopt more aggressive methods on both sides: students stormed and occupied the university buildings, and the rector more and more often called upon the police to intervene, and denounced those who had carried out destructive actions, even going so far as to haul before the courts 488 students deemed guilty of obstructing the regular conduct of the lessons and insulting and threatening their lecturers. This highly volatile climate was compounded by the news coming from the other university campuses, thereby giving the feeling of a revolt now in full swing on the national stage. The clashes culminated in Turin in March and May 1968, when the episodes became more and more bloody, and the protests spilled

⁵ The prestigious building was built in the centre of Turin in the late 17th century. From 1967 to 1970, it was the centre of the Turin Student Movement and was occupied several times by students.

⁶ *Carta rivendicativa degli studenti*, in Movimento Studentesco (Ed.), *Documenti della rivolta universitaria*, Laterza, Bari, 1968. Some extracts in *La Stampa* (1968), «Ecco la “carta rivendicativa” degli studenti universitari», 20 January, p. 2.

out of the campuses and onto the streets and town squares. The student rebellion was now in full view, having broken the bounds of the purely academic sphere to play a role in the global protest against a political system that failed to take seriously the motivations and criticism of young people, continuing to systematically exclude them from any political planning. The clash between students and teachers turned into a stark contrast between the new generation and the old hegemonic class in power (Kurz, 1999).

4. THE REVOLT IN THE ARTICLES OF LA STAMPA AND STAMPA SERA: AN ANALYSIS OF TRENDS

If we consider the news articles that explicitly dealt with the issues of university revolt and students in the time frame from 1st January 1968 to 30th June 1968, there were a surprising number published—281 articles in *La Stampa* and 121 in *Stampa Sera*⁷. In the first phase of the research, we selected and quantified the articles numerically, further subdividing them on local, national and international levels. The second phase of the analysis was focussed on the content, in order to reconstruct the narrative of the student protests that intentionally emerges from the pages of the newspaper.

The attention of the journalists⁸ was predominantly focussed on local occurrences, but never failed to put these in the context of the events that were taking place at the national level (e.g., the riots and clashes at the University of Rome, which were given a lot of column inches) as well as political or ideological ideas being put forward worldwide. Analysis of the articles reveals some clear trends, precise directives that guided communication in order to direct public opinion and ensure that the image of the student that was being shaped would be negative and problematic, and that their claims would be considered as nothing more than fads or whims by any children of the wealthy bourgeoisie who might have been inclined to imitate their companions at the head of the contemporary uprisings in American and German universities.

So, let us review the fundamental points that emerge from the research in order. One of the first facts to be noted concerns the content of the articles, which took on increasingly alarmist and worried tones as the protests in Turin went on, with attitudes becoming more radical and violent; beginning in March 1968, the emphasis on both the headlines and the content of the articles focussed on describ-

⁷ The number of articles closely follows the escalation of the protests. For a more precise idea, see tables 1-4, which show the numerical data pertaining to the articles in *La Stampa* and *Stampa Sera*, both globally (for the period January–June 1968) and for different levels.

⁸ The overwhelming majority of articles only provide information on the facts and do not report the journalists' names, unlike the opinion pieces or interviews with important figures in the academic world, which always bore the names of nationally renowned journalists.

ing the unrest caused by students, and the frequent interventions of the police to clear the buildings being occupied by the protesters. There was repeated emphasis of the overt nature of the challenge to the academic authorities being mounted by the most prominent students, such as Guido Viale and Luigi Bobbio, who were considered and acknowledged as leaders of the Turin student movement in all respects. The lexicon used in the headlines reflects a desire to alarm readers and cast a negative light on the activities of the young people and their destructive behaviour.

Secondly, in order to support the criticism and demonization of the student universe, there was ample space given to the voices of the authorities, i.e., the many published interviews, letters and opinion pieces by the rectors, faculty deans and esteemed and well-known professors in the academic community. The voice of the establishment served to further legitimise scaremongering and created even more distance from the demands of the students, which were considered absurd and implausible, in particular the calls to modernise the fossilized university world, to reject the way in which it was perpetuated in lectures, and the perception that the students themselves were reduced to non-entities, mere numbers, during exams.

Another visible trend concerns the area that may be defined as a «judicial chronicle»; there were frequent reports providing detailed information on the trials and incarceration of students, the punishments imposed for rioting, the damage to buildings and the offenses against teachers. This news, however, became more ambiguous—the more the episodes multiplied, the more the media tended to assign the students involved the role of martyrs and victims of an unjust system that condemned them rather than listening to their complaints.

In the pages of the newspapers, a further chain of clues is provided by analysis of the news being reported from the other university campuses; on 1st March 1968, an entire inner page of *La Stampa* was dedicated to the events of Rome, Florence, Venice and Trento, emphasising the now national scale of the student revolt, and the disruptive force of the protest that had even begun to infect middle school students, who were organising their own school sit-ins. The episodes and clashes were reported as if to give the impression of a dangerous spreading epidemic, culminating in the most politically significant episode: the events at Valle Giulia of 1st June 1968, which were narrated in a language closely reminiscent of a war diary⁹.

Finally, it should be remembered that at the same time the Italian Parliament was debating the Gui law¹⁰, which was aimed at completely overhauling the entire

⁹ The battle of Valle Giulia (March 1, 1968) is the name given to a street clash between university students and the police arising from demonstrations held by the '68 student movement. The University of Rome Faculty of Architecture was at the centre of the clashes.

¹⁰ The Gui law, named after the minister of public education, Luigi Gui, was discussed in the Italian Parliament in December 1967 and March 1968, but never came to be approved because the government resigned, and new elections were called. The law aimed to significantly reduce the autonomy of universities and to solve the problems concerning the recruitment of teachers.

university structure, and could, perhaps, if approved, have put an end to the demonstrations. In reality, however, the story had a very different ending—because of the political crisis in question, the government presided over by Aldo Moro stood down and new elections were called; the law was never passed and was not even discussed in the following legislative session, which began on 25th June 1968.

5. CONCLUDING REFLECTIONS

In light of the articles analysed, it is possible to delineate several considerations regarding the value and peculiarity of the local press as a source for historical analysis of the university in '68. The first element to be reiterated concerns the «direct» documentary value of the texts examined, which contain a significant amount of information, data and multiple other historical references. In addition, it may be interesting to report the value of a specific genre of commentary dedicated to the criminal trials, held following deflagration of the dispute. The lawyers' arguments and prosecutors' closing statements (often reported in newspaper columns) also contain analyses and assessments relating to the youth movements and their motivations.

However, the press is not a wholly impersonal source, and qualifies as a not entirely aseptic and passive lens on the events that it reported upon. Indeed, newspapers begin to be privileged interlocutors of the protagonists themselves: academic authorities, leaders and student groups systematically adopted the press release as a communication tool, not to mention the various types of documents and motions—as well as academic Senate decisions—that regularly appeared in the pages of the newspapers.

The tendency to prefer the arguments of teachers, rectors and «moderate» students fuelled a progressive conflict with the student movement, which would soon coin the term «bourgeois press» and openly criticise the mainstream news media, eventually developing their own «alternative» communication systems (Fadda, 2009).

The newspapers could hardly have done otherwise, due to their explicit purpose of spreading and amplifying many political, cultural, social and conventional references, which would sow the seeds of the revolt and enshrine its key words. Despite the polemical and disparaging linguistic register they unflinchingly resorted to, however, there was a constant focus on the anti-colonial struggles, the Vietnam War, Third-Worldist campaigns, the hippies, new philosophical currents and mass phenomena. Nevertheless, a certain delay in understanding the epochal extent of student unrest is apparent; they continued to grant significantly more space to the positions of the academic authorities and teachers who defended traditional values, rather than to the students' motives (Crainz, 2003).

As for the huge amount of articles published in *La Stampa* and *Stampa Sera*, these confirm the hypothesis that the Turin elite and newspaper owners were paying

close attention to the students' open rebellion, which they seem to have viewed as a challenge to the traditional bourgeois values of decorum, success and co-optation among the ranks of professional service providers. They intentionally painted a negative, diabolical picture of the student, whose primary goal was to criticise, demolish and fragment, rather than aspiring to their proper place in productive society. The division was entirely radicalised: on the one hand there were those who governed the universities, fearful of losing their tyrannical power and privileges, and on the other a generation who studied and experienced their present and future roles in a manner totally opposed to their forebears and the authorities' expectations. The battle was fought with each of the university campuses involved using different strategies, but apparently united behind a common goal: to make the university, considered out-dated and obsolete, a more efficient structure, more suitable for the modernised world.

In the articles, it is rare to discern hints of a desire to understand the true causes of the protests. There were no in-depth investigations into the role played by the liberalisation of access to university courses, for example, and no attempts to highlight the structural flaws, the paucity of teaching and residential facilities—all the problems that were making the lives of university students so difficult. One thing that does emerge, however, is the purposeful boycott of the very concept of mass university education, placing so many obstacles in the path of those from humble or socially disadvantaged backgrounds, who were technically granted access to but were soon expelled by a system that still privileged the wealth, cultural landmarks and social affiliation of the children of the bourgeoisie.

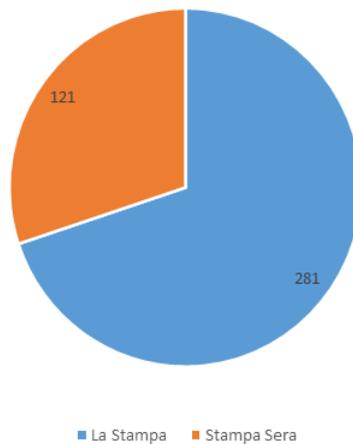


Table 1. Total numbers of articles related to the student protests
[International, national and local level]
1st January 1968–30th June 1968
Source: La Stampa, Stampa Sera
(Data collected by the author)

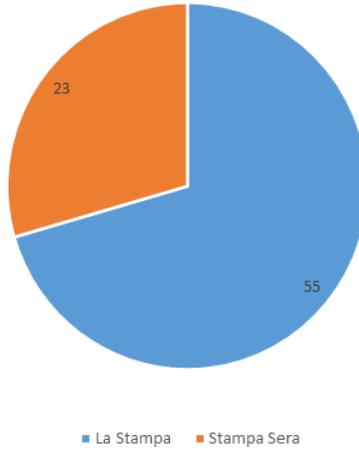


Table 2. Total numbers of articles related to the student protests
[International level]
1st January 1968–30th June 1968
Source: La Stampa, Stampa Sera
(Data collected by the author)

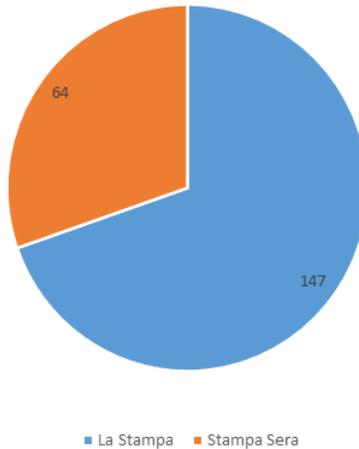


Table 3. Total numbers of articles related to the student protests
[National level: Italy]
1st January 1968–30th June 1968
Source: La Stampa, Stampa Sera
(Data collected by the author)

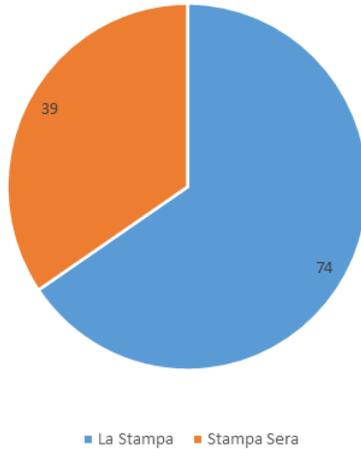


Table 4. Total numbers of articles related to the student protests
[Local level: Turin]
1st January 1968–30th June 1968
Source: La Stampa, Stampa Sera
(Data collected by the author)

6. BIBLIOGRAPHY

6.1. Articles

La Stampa (1968). «Cosa vogliono gli studenti?», January 3, p. 2.

La Stampa (1968). «Azione disciplinare all'Università», January 5, p. 2.

Stampa sera (1968). «Allara: "È nostro dovere ristabilire la disciplina"», January 5-6, p. 2.

La Stampa (1968). «Università: e gli studi?», January 6, p. 2.

La Stampa (1968). «Mercoledì c'è lezione all'Università 80 studenti annunciano: «Occuperemo»», January 7, p. 2.

La Stampa (1968). «Disordini all'Università», January 11, p. 2.

La Stampa (1968). «Le lezioni a Palazzo Campana bloccate dagli studenti», January 12, p. 2.

Stampa sera (1968). «A Palazzo Campana riprendono le lezioni in un clima inquieto», January 12-13, p. 2.

La Stampa (1968). «Il monito del Senato accademico contro le violenze studentesche», January 14, p. 2.

La Stampa (1968). «Ancora un corteo e chiassate in centro. Primo accordo fra rettore e studenti», January 18, p. 6

La Stampa (1968). «Ecco la «carta rivendicativa» degli studenti universitari», January 20, p. 2.

La Stampa (1968). «Confusa assemblea all'Università», January 21, p. 2.

La Stampa (1968). «Chiuse a tempo indeterminato le facoltà di Palazzo Campana», January 23, p. 2.

La Stampa (1968). «L'azione di disturbo degli studenti si estende alle facoltà scientifiche», January 27, p. 2.

Stampa Sera (1968). «Dal magistrato i protagonisti dell'occupazione all'Università», February 5-6, p. 2.

La Stampa (1968). «Che cosa chiedono gli studenti «ribelli» dell'Ateneo di Torino», February 6, p. 7.

Stampa sera (1968). «Sgomberata l'Università per paura di un'altra bomba», February 16-17, p. 1.

La Stampa (1968). «Una zuffa fra gli studenti pro o contro l'occupazione», February 20, p. 2.

La Stampa (1968). «Esami sospesi alla Facoltà di lettere. Una caotica assemblea degli studenti», February 21, p. 2.

La Stampa (1968). «138 studenti di Architettura votano una nuova occupazione della Facoltà», February 24, p. 2.

La Stampa (1968). «Ordigno scoppia presso la casa del rettore dell'ateneo di Torino», February 27, p. 5.

- La Stampa* (1968). «Occupato Palazzo Campana», March 1, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Niente legge per gli atenei», March 10, p. 15.
- La Stampa* (1968). «Le ondate di malcontento nelle nostre Università», March 14, p. 3.
- La Stampa* (1968). «Una polemica in Consiglio sugli studenti denunciati», March 14, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Professori di Architettura favorevoli ad annullare l'anno accademico?», March 22, p. 2.
- La Stampa* (1968). «La crisi dell'Università», March 23, p. 1.
- La Stampa* (1968). «La situazione nelle Università», April 6, p. 17.
- La Stampa* (1968). «Le condizioni dell'Università per trattare con gli studenti», April 9, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Gli studenti presenteranno ai presidi nuove rivendicazioni per le trattative», April 10, p. 2.
- La Stampa* (1968). «In nove punti la risposta del Senato accademico agli studenti universitari», April 20, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Punti fermi all'Università», April 21, p. 5.
- La Stampa* (1968). «A Palazzo Campana le lezioni riprese e subito interrotte», April 23, p. 4.
- La Stampa* (1968). «Il Senato accademico ha deciso la chiusura di Palazzo Campana», April 24, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Corteo di tremila studenti e occupazione simbolica del nuovo palazzo universitario», April 25, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Studenti chiedono al Rettore di riaprire Palazzo Campana», April 27, p. 2.
- La Stampa* (1968). «Tafferugli tra gli studenti in un'assemblea a Chimica», April 30, p. 4.

La Stampa (1968). «Si è fatto ben poco a Torino per la sede dell'Università», May 4, p. 9.

La Stampa (1968). «Ritorna all'esame dei professori la riapertura di Palazzo Campana», May 7, p. 4.

La Stampa (1968) «Violente discussioni a Magistero tra studenti moderati e professori», May 9, p. 2.

La Stampa (1968). «I professori fissano la data per riaprire Palazzo Campana», May 16, p. 2.

La Stampa (1968) «La riforma dell'Università alle camere prima dell'estate», May 19, p. 1.

La Stampa (1968). «Inquieta pace a Palazzo Campana. Nuove richieste degli studenti», May 31, p. 2.

La Stampa (1968). «Le modifiche attuate all'università sono soltanto un inizio di riforma», June 1, p. 2.

La Stampa (1968). «Scontri all'Ateneo di Roma», June 2, p. 9.

La Stampa (1968). «A Roma la polizia sgombera l'Ateneo», June 4, p. 9.

La Stampa (1968). «Studenti moderati e filocinesi si scontrano a Palazzo Campana», June 4, p. 2.

La Stampa (1968). «A Milano 2 mila studenti scatenano violenti disordini per tutta la notte», June 9, p. 4.

La Stampa (1968). «Tre arresti a Milano nell'ateneo di Stato», June 12, p. 18.

La Stampa (1968). «La battaglia degli studenti nei paesi comunisti europei», June 14, p. 5.

La Stampa (1968). «L'Università aspetta la riforma tra caos, esperimenti e speranze», June 21, p. 3.

La Stampa (1968). «Cosa chiedono gli assistenti per la riforma dell'Università», June 28, p. 4.

La Stampa (1968). «Nell'Università troppi studenti affidati ad un solo professore», June 30, p. 4.

6.2. References

Artières, P. & Zancarini-Fournel, M. (dirs.). (2008). *68. Une histoire collective (1962-1981)*. Paris: La Découverte.

Avondo, G. V. (2018). *Il '68 a Torino*. Torino: Edizioni del Capricorno.

Balestrini, N. & Primo, M. (cur.). (1988). *L'orda d'oro*. Milano: SugarCo.

Bianca, M. L. & Gabrielli, P. (cur.). (2009). *I linguaggi del' 68*. Milano: FrancoAngeli.

Billi, F. (cur.). (2001). *Gli anni della rivolta. 1960-1980: prima, durante e dopo il '68*. Milano: Punto Rosso.

Boccia, Pietro. (1988). *Giovani allo specchio: il '68 rivoluzione o modernizzazione?* Roma: Ripostes.

Bongiovanni, B. (1988). Società di massa, mondo giovanile e crisi di valori. La contestazione del '68. In N. Tranfaglia & M. Firpo (dir.), *La storia. I grandi problemi dal Medioevo all'Età Contemporanea*, vol. VII, *L'Età Contemporanea* (t. 2, *La cultura*, pp. 671-694). Torino: UTET.

Brambilla, M. (1994). *Dieci anni di illusioni. Storia del Sessantotto*. Milano: Rizzoli.

Braunstein, P. & Doyle, M. W. (ed.) (2002). *Imagine Nation. The American Counterculture of 1960s and 70s*. New York and London: Routledge.

Breccia, A. (cur.). (2013). *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*. Bologna: Clueb.

Cagnolati, A. (2011). Ma che colpa abbiamo noi? Mass-media e protesta studentesca. In C. Betti & F. Cambi (cur.), *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola* (pp. 187-193). Milano: Unicopli.

Cagnolati, A. (2018). Los jóvenes universitarios y la opinión pública en Italia durante el '68. *Historia da Educação*, 22(54), pp. 29-46. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/76897>

- Cagnolati, A. (2019). Tra mitopoietica e ribellione. Giovani, formazione e controcultura negli anni Sessanta. In E. Madrussan (cur.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta* (pp. 39-48). Como-Pavia: Ibis.
- Cagnolati, A., Hernández Huerta, J. L. & and Payà Rico, A. (ed.). (2019). «The Sixties Reloaded. Exploring social movements, student protests and youth rebellion», *Espacio, Tiempo y Educación* 6(1), pp. 1-159. <https://doi.org/10.14516/ete.280>
- Cagnolati, A. & Hernández Huerta, J. L. (2020). Rebeldes y protagonistas. Una investigación comparativa sobre los estudiantes y el 68 en Italia y Brasil. In T. Pironi (cur.), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia e società prima e dopo il '68* (pp. 145-158). Canterano (Roma): Aracne editrice.
- Carey, E. (ed.), (2016). *Protests in the Streets: 1968 across the Globe*. Indianapolis: Hackett Publishing.
- Catalano, F. (1969). *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*. Milano: Il Saggiatore.
- Caute, D. (1988). *Sixty-Eight. The Year of the Barricades*. London: Hamish Hamilton.
- Chiarante, G. (1968). *La rivolta degli studenti*. Roma: Editori Riuniti.
- Coccia, B. (cur.). (2008). *40 anni dopo: il Sessantotto in Italia fra storia, società e cultura*. Roma: APES.
- Crainz, G. (2003). L'anno e gli anni degli studenti. In G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta* (pp. 217-293). Roma: Donzelli.
- D'Eramo M. (cur.). (1978). *L'immaginazione senza potere: mito e realtà del '68*. Roma: Mondo operaio-Avanti.
- De Luna, G. (1991). Aspetti del movimento del '68 a Torino. In A. Agosti, L. Passerini & N. Tranfaglia (eds.), *La cultura e i luoghi del '68* (pp. 190-211). Milano: Angeli.
- Della Porta, D. (2000). Le mouvement étudiant et l'État en Italie: l'escalade de la violence. In G. Dreyfus-Armand, R. Franck, M.-F. Lévy & M. Zancarini-Fournel (dirs.), *Les Années 68. Le temps de la contestation* (pp. 423-441). Brussels: Complexe.

- Della Porta, D. & Tarrow, S. G. (1986). Unwanted Children. Political Violence and the Cycle of Protest in Italy. 1966-1973. *European Journal of Political Research*, 14, pp. 607-623. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6765.1986.tb00852.x>
- Fadda, E. (June 2009). La politica di comunicazione del movimento studentesco del '68: il caso di Torino. *Il presente e la storia*, 75, pp. 45-76.
- Ferraris, P. (1993). Sulla comunità studentesca di Palazzo Campana. *Parolechiave*, 1, pp. 149-168.
- Feuer, L. S. (1969). *The Conflict of Generations: The Character and Significance of Students Movements*. New York: Basic Books.
- Flores, M. & De Bernardi, A. (1998). *Il Sessantotto*. Bologna: il Mulino.
- Fraser Ronald, D. B. & Eynon, B. (eds.). (1988). *1968: A Student Generation in Revolt*. New York: Pantheon Books.
- Gitlin, T. (1987). *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*. Toronto and New York: Bantam Books.
- Hilwig, S. J. (2009). *Italy and 1968: Youthful Unrest and Democratic Culture*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230246928>
- Horn, G.-R. (2007). *The Spirit of '68: Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976*. Oxford: Oxford University Press.
- Kurlansky, M. (2004). *1968. The Year That Rocked the World*. New York: Ballantine.
- Kurz, J. (1999). Verso la contestazione globale. La primavera calda del movimento studentesco italiano. *Novecento*, 1, pp. 55-69.
- Kurz, J. & Tolomelli, M. (2008). Italy. In J. Martin Klimke & J. Scharloth (eds.), *1968 in Europe. A History of Protest and Activism, 1956-1977* (pp. 83-96). New York: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230611900_8
- Marino, G. C. (2004). *Biografia del Sessantotto: utopie, conquiste, sbandamenti*. Milano: Bompiani.
- Marwick, A. (1998). *The Sixties: Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States, c. 1958-c. 1974*. Oxford and New York: Oxford University Press.

- Marwick, A. (2005). The Cultural Revolution of the Long Sixties: Voices of Reaction, Protest, and Permeation. *The International History Review*, 27(4), pp. 780-806. <https://doi.org/10.1080/07075332.2005.9641080>
- Ortoleva, P. (1988). *Saggio sui movimenti del '68 in Europa e in America*. Roma: Editori Riuniti.
- Packard, V. (1957). *The Hidden Persuaders*. New York: McKay.
- Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S. & Valero Gómez, S. (eds.). (2018). *Globalizing the student rebellion in the long '68*. Salamanca: FahrenHouse.
- Revelli, M.. (1991). Il '68 a Torino. Gli esordi: la comunità studentesca di Palazzo Campana. In A. Agosti, L. Passerini & N. Tranfaglia (eds.), *La cultura e i luoghi del '68* (pp. 216-266). Milano: Angeli.
- Ross, K. (2002). *May '68 and Its Afterlives*. Chicago: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226728001.001.0001>
- Rossanda, R. (1968). *L'anno degli studenti*. Bari: De Donato.
- Rostagno, M. (cur.). (1968). *Università: l'ipotesi rivoluzionaria*. Padova: Marsilio.
- Roszak, Th. (1969). *The Making of a Counter Culture*. Berkeley: University of California Press.
- Ruggiero, G. (1970). *Maggio e dopo: motivi e problemi della contestazione giovanile*. Milano: Mursia.
- Tarrow, S. G. (1989). *Democracy and disorder: protest and politics in Italy, 1965-1975*. Oxford: Clarendon Press.
- Tolomelli, M. (2008). *Il Sessantotto. Una breve storia*. Roma: Carocci.
- Touraine, A. (1968). *Le mouvement de mai ou le communisme utopique*. Paris: Editions du Seuil.
- Viale, G. (1978). *Il Sessantotto. Tra rivoluzione e restaurazione*. Milano: Mazzotta.



LA ANTESALA DE LAS CONFERENCIAS DE WASHINGTON ENTRE CHILE Y PERÚ EN LA PRENSA ESTADOUNIDENSE

The Prelude of the Conference of Washington between Chile and Peru in the American Newspapers (1922)

José Julián Soto Lara

jose.julian.soto@gmail.com

Universidad Bernardo O'Higgins. Chile

Pablo Sebastián Chávez Zúñiga

pablo.chavez.zuniga@gmail.com

Universidad de Tarapacá. Chile

Fecha de recepción: 23/07/2020

Fecha de aceptación: 22/01/2021

RESUMEN: El objetivo del artículo es analizar el proceso de construcción de imaginarios sociales periodísticos efectuado por la prensa estadounidense durante los primeros meses de 1922 frente al inminente arbitraje que el presidente de ese país, Warren Harding, encabezaría para solucionar el conflicto limítrofe entre Chile y Perú, derivado de la Guerra del Pacífico (1879-1883), conocido con el nombre de la cuestión de Tacna y Arica. Para ello, el estudio confecciona una metodología de análisis de contenido cualitativo que distingue elementos estructurales de las noticias y otros referidos al texto periodístico que, concatenados, permitieron la emergencia de discursos sobre el diferendo sudamericano y el papel que debía jugar Estados Unidos. La muestra está compuesta de 108 noticias recopiladas de 26 periódicos de diferentes ciudades estadounidenses. Las conclusiones más relevantes destacan, en primer lugar, la importancia de la prensa en la construcción de imaginarios sociales periodísticos sobre el conflicto limítrofe chileno-peruano, representándolo como un riesgo para la estabilidad de América del Sur y, en segundo lugar y como extensión de lo anterior, caracterizan la producción de identidades nacionales diferenciales hacia los Estados partícipes en la búsqueda de un arreglo pacífico.

Palabras clave: prensa estadounidense; Chile; Perú; Conflicto de Tacna y Arica; imaginarios sociales periodísticos.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Soto Lara, J. J. y Chávez Zúñiga, P. S. (2021). La antesala de las conferencias de Washington entre Chile y Perú en la prensa estadounidense. *El Futuro del Pasado*, 12, 505-549. <https://doi.org/fdp202112505549>.

ABSTRACT: The objective of the article is to analyze the process of construction of journalistic social imaginary carried out by the American press during the first months of 1922 against the imminent arbitration that the president of that country, Warren Harding, would lead to solve the border conflict between Chile and Peru, derived from the War of the Pacific (1879-1883), known by the name of the Tacna and Arica issue. For this, the study prepares a qualitative content analysis methodology that allows us to distinguish some structural elements of the published news and others directly related to the words used by the journalistic texts that, linked together, allowed the emergence of discourses on the South American dispute and the role that The United States should play. The sample on which this analysis was carried out is made up of 108 news items collected from 26 newspapers from different US cities. The most relevant conclusions highlight, first, the importance of the press in the construction of journalistic social imaginary about the Chilean-Peruvian border conflict, representing it as a risk to the stability of South America and, secondly, and as an extension of the foregoing, they characterize the production of differential national identities towards the participating States in the search for a peaceful settlement.

Keywords: US Newspapers; Chile; Peru; Tacna-Arica Conflict; Journalistic Social Imaginary.

Sumario: 1. Introducción. 2. Una aproximación a los imaginarios sociales. 3. Metodología: análisis de contenidos periodísticos. 4. Temas de interés publicados por la prensa estadounidense. 4.1. La polémica previa a la invitación de Harding. 4.2. La invitación de Harding. 4.3. Solicitud y rechazo de Bolivia. 4.4. La Doctrina Monroe. 4.5. McKelway, James, Álvarez y Concha. 4.6. Panamericanismo poliédrico. 4.7. Camelos bonaerenses. 4.8. Los negociadores sudamericanos en Washington. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las consecuencias geopolíticas más importantes de la Guerra del Pacífico entre Chile, Perú y Bolivia (1879-1884) fue el cambio de las fronteras entre esos países. Chile, en tanto vencedor, incorporó nuevos territorios de los vencidos, entre éstos las provincias peruanas de Tacna y Arica. Ambas fueron integradas condicionalmente a Chile, pues el Tratado de Ancón (1883) que detuvo la guerra, en su artículo tercero, comprometió al antiguo y al nuevo soberano a coordinar un plebiscito para que sus pobladores escogieran su adscripción nacional.

El plebiscito no encontró medios de implementación y originó un grave conflicto diplomático y social conocido como la «cuestión de Tacna y Arica», «el problema de Tacna y Arica», «el diferendo chileno-peruano» o «la cuestión del Pacífico», entre otros nombres, que se extendió durante 1883-1929, fechas que indican, por un lado, el tratado citado y, por otro, el Tratado de Lima que fijó definitivamente los límites entre Chile y Perú. La historiografía producida contemporáneamente al diferendo fue voluminosa y en la mayoría de los casos, los autores chilenos (Arteaga, 1919; Calderón, 1919; Gómez, 1925; Orrego, 1919) y peruanos (Cornejo, 1919;

Garland, 1900; Portal, 1924; San Cristóval, 1925; Téllez, 1925), asumieron una metodología histórica nacionalista y un relato patriótico en defensa de los intereses de sus Estados para dominar ese confín.

Por el contrario, la historiografía actual de la frontera chileno-peruana ha progresado de manera importante durante los últimos años intentando comprender la dimensión histórica de la nueva frontera y desechando las valoraciones nacionales (Cavieres y Chaupis, 2015; González y Parodi, 2014; Morong y Sánchez, 2006; Díaz, Morong y Mondaca, 2015; Pizarro, 2018; Díaz, 2017; Soto, Chávez y Dallmann, 2019). En ese logro, los historiadores de ambos países han dado cobertura a nuevos temas que permiten comprender aspectos desconocidos del largo proceso diplomático. Dentro de ese grupo, un número menor de investigaciones ha comenzado a interesarse en la vinculación de esa frontera con la política exterior estadounidense durante los años veinte (Llanos, 2011; León y Jara, 2015; León, Jara y Mancilla, 2019; González y Ovando, 2019; Soto y Díaz, 2019).

Por su parte, la historiografía estadounidense de la disputa chileno-peruana, salvo excepciones (Borchard, 1920; Crampton, 1922; Nayland, 1958; Grieb, 1976; Wilson, 1979; Skuban, 2007; Skuban, 2009), ha mostrado escasa atención en años recientes sobre aquella, a juzgar por los casi inexistentes artículos científicos al respecto. Si se considera el papel central de la Casa Blanca durante los años veinte en la solución del conflicto de Tacna y Arica, parece inadecuado que la bibliografía dedicada al tema, aunque interesante, sea insignificante.

Dicha centralidad diplomática de los Estados Unidos estuvo dada por el ofrecimiento de buenos oficios del gobierno de Warren Harding a Chile y Perú en 1922 para que coordinaran una solución al problema internacional que amenazaba con hacer estallar la guerra en Sudamérica. Por entonces, el paradigma pacifista personificado en el expresidente demócrata Wilson, continuaba su influjo en la administración del republicano Harding, pero con un sentido más aislacionista (Carlisle, 2005, p. 676; Skuban, 2012, p. 437; Hobsbawm, 1998, p. 42) y tratando de reforzar su posición en América Latina.

La aceptación de Chile y Perú al ofrecimiento de Harding favoreció la realización de las conferencias de Washington, celebradas el 15 de mayo de 1922, donde se acordó el arbitraje estadounidense en la disputa, dejando de lado la figura de los buenos oficios. Como han afirmado algunos autores (Beyhaut y Beyhaut, 1986, p. 163; Ayers, Oshinsky, Gould y Soderlund, 2009, p. 676; Freeman, 1981, p. 93), por esos años la política exterior del *big stick* se había cambiado por otra que disminuyó las intervenciones directas sobre el «sur».

Desde una perspectiva histórica transnacional las conferencias de Washington deben comprenderse en el marco del nuevo balance del poder posterior a la Primera Guerra Mundial. Una vez finalizada esta, los Estados Unidos consolidaron una fase hegemónica sobre occidente que, en un aspecto organizativo supranacional, se reflejó en su rechazo a participar en la Liga de las Naciones, donde en noviembre

de 1920, Perú había intentado resolver infructuosamente su conflicto fronterizo con Chile.

Ante la emergencia y concentración de poder político y simbólico hacia el exterior de los Estados Unidos, cabe preguntarse por el posicionamiento de la prensa de ese país, la cual experimentó una atracción evidente hacia las gestiones de la Secretaría de Estado, La Moneda y la Casa de Pizarro durante el cuatrimestre previo a las conferencias de Washington. Esa motivación pudo reflejarse en más de un centenar de noticias publicadas por periódicos de diversas ciudades. Mediante estas, los lectores de prensa tuvieron la oportunidad de conocer en qué consistía el diferendo de Tacna y Arica, parte de su origen, el papel que cumplirían los Estados Unidos en su finiquito, y las opiniones de diplomáticos e intelectuales de los países involucrados.

Analizando las fuentes hemerográficas desde la historia de la comunicación, esta investigación sugiere hipotéticamente que la prensa estadounidense construyó un conjunto de imaginarios sociales periodísticos de orden nacional hacia los países reunidos para organizar las conferencias (y también hacia Bolivia, quien intentó integrarse a ellas sin éxito). Estos imaginarios fueron definiendo con claridad las diferencias entre Estados Unidos y los países sudamericanos, donde el primero apareció dotado de orden político, atributos justicieros e inclinaciones pacifistas, y los segundos convulsionados en sus organizaciones internas y deficientes al momento de coordinar una política exterior con sus vecinos acorde al modelo civilizado de posguerra.

Con el objetivo de demostrar la validez de la hipótesis, el artículo se divide en un apartado teórico destinado a delimitar qué se entenderá aquí por imaginarios sociales periodísticos. Otro metodológico, donde se explicarán los procedimientos técnicos empleados para detectar los imaginarios sociales en la prensa y extraerlos sistemáticamente. Una sección discursiva que da cuenta de los principales temas enmarcados por los diarios sobre los que giró la antesala de las Conferencias de Washington; y unas conclusiones.

2. UNA APROXIMACIÓN A LOS IMAGINARIOS SOCIALES

La prensa estadounidense produjo cantidades ingentes de noticias sobre América Latina y, puntualmente, sobre el conflicto Tacno-ariqueño antes, durante y después de las conferencias de Washington. La valoración de éstas, en tanto producto material de la cultura, oculta un conjunto de acciones previas fundamentales y más complejas que también revelan el proceso de producción de los imaginarios sociales efectuado por la prensa. Entre estas las más importantes se relacionaron con la adquisición de la información mediante su pago (facilitadas mayormente por la *Associated Press*, la *United Press* y por cables especiales para el *New York Times*), cuando las fuentes noticiosas se localizaron en América del Sur; el proceso de

selección de contenido y posterior publicación; y finalmente la masificación de las noticias entre la comunidad lectora estadounidense.

Este proceso triple de compra, publicación e influencias en la opinión de los lectores da cuenta de los momentos claves en la construcción de un imaginario de la prensa estadounidense sobre la cuestión Tacno-ariqueña. Esta última afirmación hace necesario precisar cuáles son los contornos de la conceptualización de imaginario social con la cual queremos explicar el comportamiento de la prensa a comienzos de 1922.

Para Castoriadis (1997, 2013) y Baczko (1999), quienes han limpiado el concepto de cualquier vinculación con lo ficticio, irreal y de nula importancia en la institución de una sociedad, los imaginarios construyen la realidad y caracterizan la historia humana. En esa *poiesis*, según Castoriadis, puede apreciarse una «creación incesante y esencialmente indeterminada [...] de figuras/formas/imágenes a partir de las cuales solamente puede tratarse «alguna cosa»» (2013, p. 12).

Como subrayó, los imaginarios están íntimamente relacionados con el lenguaje. En medio de esa relación cobra relevancia el proceso de la significación, en tanto constructor de significados de los significantes. Por lo mismo, los significados de una palabra revelarán «un haz de remisiones a partir y alrededor del término» (Castoriadis, 2013, p. 536). Esta cuestión demuestra, en última instancia, que existe una alta posibilidad de emergencia de significados que difieren de los primarios u originales, pues la lengua tiene gran vitalidad.

Baczko también puso su atención en los tiempos de cambio de las significaciones, afirmando que éstas pueden moverse desde la periferia del campo discursivo hacia el centro (1999, p. 13). Tal cuestión impide pensar los imaginarios en términos ontológicos, favoreciendo, al contrario, una aproximación que resalte su transformación, adaptación y renovación (Pintos, 2015, p. 156). Ante tales alteraciones cada sociedad debe desarrollar mecanismos de interiorización en los individuos «de las significaciones instituidas por la sociedad considerada» (Castoriadis, 1997, p. 196).

Este carácter inherente impide que los referentes de las palabras puedan considerarse como singularidades separadas de las mismas. Castoriadis, para ejemplificar su posición, explica que una cosa dada (por ejemplo y desde nuestro punto de vista, un Estado o un conflicto) remite a lo que esa cosa es «a lo largo de su existencia y según todos los aspectos que pudiera presentar» (2013, p. 537). Al mismo tiempo, debido a las diferentes formas de entender las palabras, el lenguaje mismo deviene en campo de disputa, aportándole dinamismo y funcionamiento a todos los involucrados en torno a éste. Para Baczko (1999, p. 18), cuando aparece el conflicto entre poderes opuestos, se estimula aún más la invención de técnicas nuevas de competencia en el ámbito del imaginario. En definitiva, aunque la significación sea indeterminable, siempre «se la puede identificar, se la puede remitir provisionalmente» (Castoriadis, 2013, p. 538), pero considerando que aquella nunca es un doble, un calco o un reflejo de la realidad.

La dialéctica que ofrece Castoriadis entre la producción de significados y la experiencia compartida de entender el mundo bajo éstos, va conformando los rasgos principales de cada sociedad específica. Sobresale entre esos, los que dicen relación con la organización del mundo social, pero también los referidos «a su propio pasado [...] y a su porvenir, y el modo de ser, para ella, de las otras sociedades» (Castoriadis, 2013, p. 573). En efecto, los imaginarios permiten la creación de los sistemas de normas, de las instituciones, de las orientaciones y las finalidades de la vida individual y colectiva (Castoriadis, 1997, p. 195).

En el caso de la última, los imaginarios sociales permiten que la colectividad construya su identidad y fabrique una representación de sí misma, produciendo, finalmente «una representación totalizante de la sociedad como un «orden», según el cual cada elemento tiene su lugar» (Baczko, 1999, p. 28). En ese movimiento organizativo y de construcciones de identidad, la comunidad marca su territorio y sus fronteras definiendo cómo relacionarse con sus otredades; seleccionando sus amigos-aliados y enemigos-rivales. En otras palabras, «los imaginarios sociales [...] rigen los sistemas de identificación y de integración social» (Pintos, 1995, p. 8). En relación con esto, en momentos de conflictividad internacional, la colectividad que se piensa agredida por una potencia externa activa los imaginarios que tenga disponibles para interpelar a sus ciudadanos y movilizarlos.

La importancia del futuro (indeterminado) de las sociedades contemporáneas y de su conversación hace posible la visualización de un «poder instituyente» (Castoriadis, 1997, p. 196) y de «guardias del sistema» (Baczko, 1999, 18). Estos se vuelven necesarios para la preservación y defensa de la sociedad que, como afirma Castoriadis, es «puesta en cuestión constantemente, primero por la evolución del mundo [y] por su propio imaginario que puede resurgir y cuestionar la institución existente» (1997, p. 196). De todos modos, entre mayor o menor sea la obsesión del control del futuro, los escenarios imaginados por quienes lideran determinada sociedad son difíciles de realizar. Es más, en palabras de Baczko, «estos mismos agentes sociales se sorprenden muy a menudo del resultado de sus acciones» (1999, p. 17).

Para ese mismo autor, los imaginarios pueden hacer factible la dominación simbólica, meta que conlleva la necesidad de controlar los medios de persuasión y de socialización de valores y creencias. De esa forma, «todo poder apunta a tener un papel privilegiado en la emisión de los discursos que conducen a los imaginarios sociales, del mismo modo que busca conservar cierto control sobre los circuitos de difusión» (Baczko, 1999, p. 31). La dominación simbólica al actuar sobre grupos humanos variados se transforma entonces en una dominación social que actúa sobre el colectivo coaccionándolo de modo legítimo y natural (Pintos, 1995, p. 8).

3. METODOLOGÍA: ANÁLISIS DE CONTENIDOS PERIODÍSTICOS

En la primera etapa de la metodología se efectuó el rastreo, la selección y la recopilación de las noticias producidas por medios periodísticos estadounidenses en el primer cuatrimestre de 1922. Finalizada esa fase, se compuso una muestra de 108 noticias incluidas en 26 diarios [tabla 1], organizadas en una base de datos dependiendo de su cualidad (informativa-objetiva y opinión-subjetiva) [gráfico 1], a las cuales se les aplicó un análisis de contenido cualitativo.

Nombre del periódico	Abreviación	Ciudad (Estado)	Cantidad de noticias
<i>Chicago Eagle</i>	CHE	Chicago (Illinois)	1
<i>Chicago Tribune</i>	CHT	Chicago (Illinois)	5
<i>Dziennik Chicagoski</i>	DCH	Chicago (Illinois)	2
<i>Evening Public Ledger</i>	EPL	Philadelphia (Pensilvania)	3
<i>La Prensa</i>	LP	San Antonio (Texas)	1
<i>La Revista de Taos</i>	LRT	Taos (Nuevo México)	1
<i>New-York Tribune</i>	N-YT	New York (Nueva York)	4
<i>The Abbeville Press and Banner</i>	APB	Abbeville (Carolina del Sur)	1
<i>The Bemidji Daily Pioneer</i>	BDP	Bemidji (Minnesota)	3
<i>The Citizen</i>	TC	Berea (Kentucky)	1
<i>The Columbia Evening Missourian</i>	CEM	Columbia (Missouri)	2
<i>The Cordova Daily Times</i>	CDT	Cordova (Alaska)	1
<i>The Evening Star</i>	ES	Washington D. C.	21
<i>The Evening World</i>	EW	New York (Nueva York)	4
<i>The Great Falls Tribune</i>	GFT	Great Falls (Montana)	1
<i>The New York Times</i>	NYT	New York (Nueva York)	25
<i>The Ogden Standard-Examiner</i>	OSE	Ogden (Utah)	1
<i>The Owosso Times</i>	OT	Owosso (Michigan)	1
<i>The Pickens Sentinel</i>	PS	Pickens (Carolina del Sur)	1
<i>The Richmond Palladium and Sun-Telegram</i>	RPST	Richmond (Indiana)	2
<i>The Topeka State Journal</i>	TSJ	Topeka (Kansas)	1
<i>The Washington Herald</i>	WH	Washington D. C.	11
<i>The Washington Post</i>	WP	Washington D. C.	8
<i>The Washington Times</i>	WT	Washington D. C.	5
<i>The Watchman and Southron</i>	WS	Sumter (Carolina del Sur)	1
<i>Warren Sheaf</i>	WSH	Warren (Minnesota)	1

Tabla 1. Nombre de los periódicos analizados, abreviación, origen y cantidad de noticias aportadas.

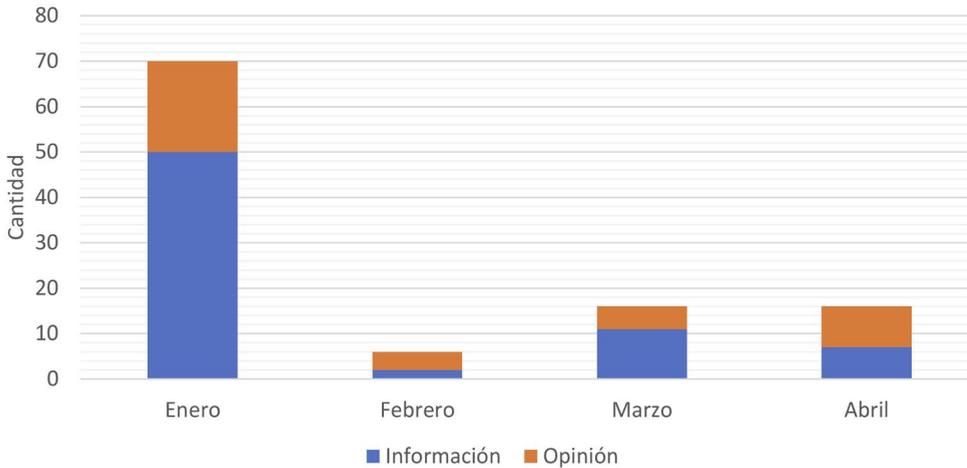


Gráfico 1. Cantidad de noticias mensuales por tipo.

Los principales rasgos del análisis de contenido cualitativo son la importancia que adquiere el texto entendido como «contenido de superficie» (Beaugrande y Dressler, 1997, p. 89; Ascanio, 2001, p. 26; Babbie, 2008, p. 356), por lo que la lectura «entre líneas» o discurso «oculto» no fue practicada aquí. Por eso, optamos por centrarnos en conocer lo publicado sobre acontecimientos y entidades, practicando un análisis de imaginarios, también denominado de imágenes y representaciones. En ese el analista busca los atributos de los objetos de estudio haciendo una presentación «sistemática de todo lo que se sabe, o se dice, ser único o exclusivo de ella» (García, Ibáñez y Alvira, 1996, p. 483).

El análisis de contenido cualitativo también favorece, aunque no exclusivamente, una aproximación empírica hacia los textos (Drisko y Maschi, 2016, pp. 5-6; Balcells i Junyent, 1994, p. 265; Scheufele, 2015, p. 111). Ese camino analítico se fundamenta en preguntas de investigación referidas, en nuestro caso, al proceso creativo de imaginarios de orden nacional efectuado por la prensa estadounidense hacia los países involucrados en la fase previa a las conferencias de Washington.

El empirismo perseguido en la metodología, al estar centrado en el texto, deriva en un posicionamiento inductivo hacia las noticias. La preminencia de las fuentes hemerográficas sobre las conceptualizaciones teóricas antes sugeridas no vuelve a éstas superficiales. Por el contrario, pone a prueba historiográficamente el campo interdisciplinar de los imaginarios y tensa con documentación primaria sus posibles generalizaciones. Dicho de otro modo, nuestra delineación de los imaginarios, siguiendo a Castoriadis, Baczko y Pintos, fue insertada con un propósito dialéctico más que determinante.

Las noticias estadounidenses referidas a la cuestión de Tacna y Arica en 1922, en tanto unidades de análisis, ofrecen al mismo tiempo micro-unidades internas en

las cuales se puede rescatar el lenguaje constructor de imaginarios. Entre las más destacables podemos mencionar la importancia del análisis del léxico o de palabras llenas, de los temas, y de los aspectos temático-evaluativos (Bardin, 2002, pp. 55-70; Piñuel, 2002, p. 16).

El análisis léxico, efectuado por nosotros en los titulares de las noticias recopiladas, muestra que el principal país mencionado allí fue Chile, seguido por Perú, Bolivia y Estados Unidos. Ese orden varió al centrar la atención en cual fue el país que apareció como sujeto activo del proceso diplomático. Chile tuvo más apariciones activas, seguido por Estados Unidos, Perú y Bolivia [gráfico 2]. En un sentido similar, la denominación de los actores estatales en los titulares restó importancia a la figuración del nombre de diplomáticos, que apareció en escasas ocasiones. De todos modos, los más recurrentes fueron los estadounidenses con 12 apariciones (Warren Harding, Charles Hughes y William Collier). Representantes de Chile, Perú y Bolivia tuvieron 7, 4 y 0 apariciones, respectivamente.

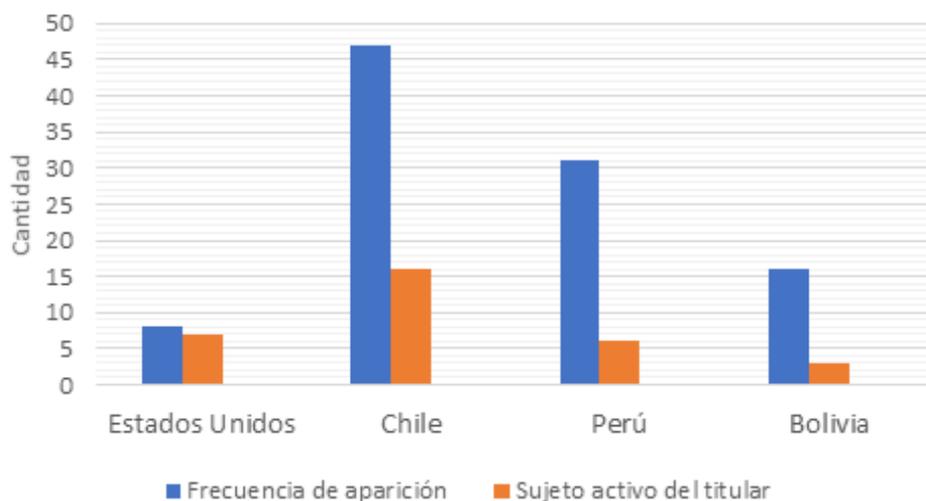


Gráfico 2. Titulares de las noticias: Frecuencia de aparición del nombre del país y de éste como sujeto activo del proceso diplomático.

Otros aspectos que pueden evidenciar la importancia de las noticias de la frontera chileno-peruana para la prensa estadounidense son la página utilizada para publicar las informaciones (principalmente las tres primeras) y la posición dentro de éstas (en la parte superior) [gráfico 3], lugar de importancia destacada por varios autores (Gelado, Magro y Rubira, 2018).

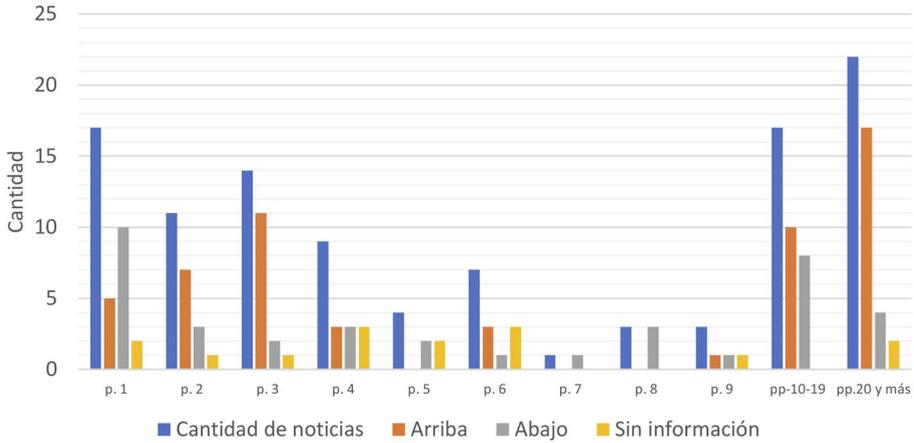


Gráfico 3. Página y posición de las noticias

Las consideraciones precedentes deben tener en cuenta, por último, que un número alto de noticias (48) careció del dato de su localización geográfica. Un grupo importante de las que sí lo incluyeron explícitamente fueron referidas a Santiago (20) y Washington (16). Por el contrario, llama la atención que un número menor se refirió a Lima (3), y ninguna a Tacna y Arica, los territorios disputados.

Cuando se trató de noticias provenientes del extranjero (desde la posición de Estados Unidos), debe considerarse el tiempo de desfase entre el acontecimiento y su publicación. Casi la mitad de las noticias analizadas muestra que el tiempo de demora fue mínimo. Algunas fueron publicadas el mismo día y otras un día después. En el gráfico 4, la barra azul de la derecha contiene las 38 opiniones efectuadas por estadounidenses, chilenos y peruanos, dándole mayor presencia en comparación con las demás.

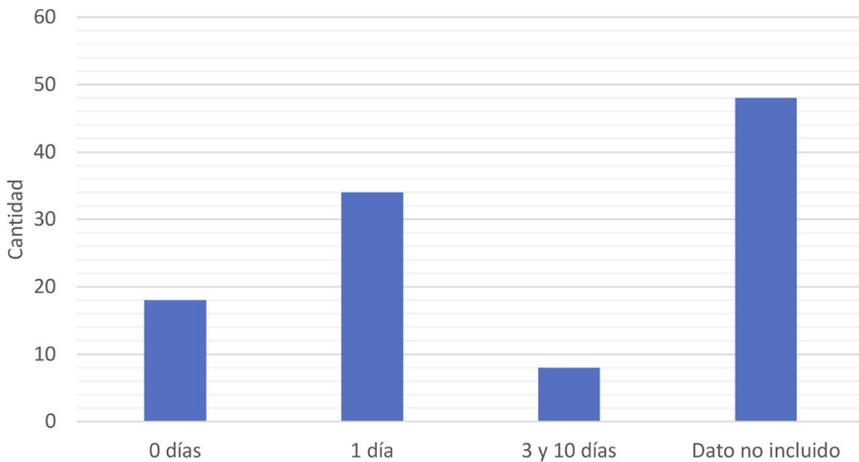


Gráfico 4. Días de desfase entre acontecimiento y publicación

En los apartados siguientes se incorporan ocho temas que engloban los acontecimientos fundamentales del proceso previo a las conferencias desde una perspectiva sincrónica y descriptivamente densa. El curso narrativo elaborado por nosotros comienza con las polémicas entre los diplomáticos de Chile y Perú sobre la legalidad del Tratado de Ancón que antecedió a la invitación de Harding y, luego de una dinámica producción de noticias donde emergieron los posicionamientos oficiales y semioficiales de Chile, Perú, Bolivia y Estados Unidos, el arribo de los representantes de los dos primeros países a Washington para resolver su diferendo.

4. TEMAS DE INTERÉS PUBLICADOS POR LA PRENSA ESTADOUNIDENSE

4.1. *La polémica previa a la invitación de Harding*

Las primeras noticias recibidas desde Chile informaron la unanimidad de la opinión política y periodística de ese país para anexar definitivamente Tacna y Arica. Éstas justificaron su posición en una nota de la cancillería peruana enviada a Santiago el 23 de diciembre de 1921 solicitando que un árbitro decidiera si el Tratado de Ancón había sido violado por Chile y, de ser así, cómo reparar esas violaciones (1922, 7 de enero. *Foreign. CHE*, p. 3). La nota criticó la expulsión de peruanos en Tacna, Arica y Tarapacá; la ocupación de Tarata; la incorporación a Chile de las borerías de Chilcaya; y la retención de una parte de los ingresos producidos en las Islas Lobos (1922, 3 de enero. *Peru Renews Demands. WP*, p. 2; 1922, 2 de enero. *Peru Renews Demands. EPL*, p. 13; 1922, 2 de enero. *Peruvian Note Insists Dispute Be Arbitrated. ES*, p. 3).

Para el canciller peruano Alberto Salomón y los partidos políticos de ese país, Chile se preparaba para adoptar medidas inescrupulosas ante un posible plebiscito (1922, 9 de enero. *Peru Holds to Stand on Tacna Arbitration. WP*, p. 5; 1922, 9 de enero. *Peru Insists on Arbitration in Controversy with Chile. N-YT*, p. 8.). Una de ellas era el reemplazo de los peruanos expulsados por 1500 chilenos. Por lo mismo, Perú «wanted not only arbitration but arbitration under the auspices of the United States, for we now know the United States would be impartial and fair» (1922, 9 de enero. *Peru Holds to Stand on Tacna Arbitration. WP*, p. 5)¹.

En una nota peruana posterior recibida en Santiago el 1 de enero tales ideas fueron reiteradas. Ante estas la cancillería chilena declaró que no respondería, estimando inútil un nuevo intercambio telegráfico, y considerando que su gobierno había llegado al límite en la búsqueda de acuerdos (1922, 6 de enero. *Chile Not to*

¹ Otros reportajes donde se señaló la invalidación peruana del Tratado de Ancón y la necesidad de un árbitro en: 1922, 22 de enero. *For South Pacific Concord. N-YT*, p. 23 y 1922, 9 de enero. *Peru Insists on Arbitration of Row with Chile. CHT*, p. 4.

Send Reply to Peru Note. *ES*, p. 19; 1922, 8 de enero. Chile Not to Answer Note. *WP*, p. 42). Algunos diarios afirmaron que Chile había roto relaciones con Perú (1922, 4 de enero. Chile Breaks Off Relations. *WS*, p. 1; 1922, 4 de enero. Foreign. *WSH*, p. 4), y uno indicó que había aceptado una propuesta peruana de negociación (1922, 6 de enero. Chile will Accept. *ABP*, p. 3).

Esta nueva desavenencia chileno-peruana alertó a los círculos diplomáticos de diversos lugares. En Londres, según publicó la prensa neoyorquina, los diplomáticos sudamericanos aprobaban la mediación estadounidense. Una nota peruana publicada por el *London Times* y reproducida en Estados Unidos dio a conocer la postura de la Casa de Pizarro:

To pretend to reduce all these difficulties to the mere negotiations of a plebiscite, already rendered unrealizable is to close the eyes voluntarily to the light of reason and justice. My Government does not pretend to submit to arbitration the results of the war ended thirty-seven years ago, but simply demands an arbitral resolution with regard to infractions committed by Chile of a treaty imposed by force (Chile-Peru Dispute Open to Mediation. 5 de enero de 1922. *NYT*, p. 9).

El representante chileno en Londres, Agustín Edwards, lamentó la nota. En una entrevista republicada en Estados Unidos, él afirmó que Chile propuso una reunión de plenipotenciarios de su país y Perú en Washington con el objetivo de acordar la ejecución del artículo tercero del Tratado de Ancón. El problema, en su visión, era el planteamiento peruano de revisar completamente el tratado, «an absurd proposition in any case» (1922, 5 de enero. Chile-Peru Dispute Open to Mediation. *NYT*, p. 9), porque ese tema no estaba pendiente entre ambos Estados. Aún más, ninguna nación civilizada tomaría en serio esa pretensión ni las acusaciones vagas contra la administración chilena en Tacna y Arica.

Para Edwards, la absurdidad de la queja radicaba en el desconocimiento de que todo tratado de posguerra se suscribía entre un conquistador y un conquistado. Esa relación no significaba directamente que el tratado era injusto, pues la fuerza «is a most efficacious, perhaps indispensable, auxiliary of justice» (1922, 5 de enero. Chile-Peru Dispute Open to Mediation. *NYT*, p. 9). La noticia centrada en Edwards subrayó que en los círculos diplomáticos londinenses se comentaba que era el momento preciso para que un poder neutral –Estados Unidos– arbitrara el diferendo, o alguna personalidad, tribunal o nación designada por aquel.

Por esos días, en Europa se celebraba el segundo año de vida de la Liga de las Naciones. Una de las instituciones supranacionales hermana de aquella fue la Corte Permanente de Justicia Internacional (CPJI) la cual estudió diversos conflictos territoriales con el objetivo de solucionarlos (las disputas entre Finlandia y Suecia sobre las Islas Alan; entre Polonia y Lituania por Vilna; entre Polonia y Alemania

por Alta Silesia, el problema de Albania y Yugoslavia). Sin embargo, como señaló un periódico, «the perplexing Tacna Arica muddle involving Chile, Peru and Bolivia [...] is further than any from settlement, but is notable in that even initial steps have been made» (1922, 11 de enero. *The League after Two Years*. *EPL*, p. 8).

La Oficina de Prensa de la Liga de las Naciones, destacó el papel de la CPIJ en la resolución de conflictos importantes y en el establecimiento de nuevos mecanismos para resolver otros futuros. Para eso, su principal misión había sido renovar el Derecho Internacional prescindiendo del uso de la fuerza (1922, 10 de enero. *League of Nations Two Years Old Today*. *NYT*, p. 2).

Otra nota, relativizando la centralidad otorgada al caso Tacno-ariqueño, lo incluyó con acontecimientos que no eran de «suprema importancia», tales como la hambruna en Rusia y China, el congreso de los soviets, el plebiscito de Vilna y la agitación nacionalista en Egipto e India (1922, 15 de enero. *Miscellaneous*. *ES*, p. 3). Pese a eso, «Peru and Chile seeming more willing to turn to United States for mediation, than to the league» (1922, 16 de enero. *The League Archives*. *WH*, p. 6).

Esta última opinión fue reafirmada por Federico Pezet, embajador peruano en Estados Unidos, quien expresó que Perú siempre quiso el arbitraje estadounidense, ya que su gobierno pensaba que el diferendo era «an essentially American question. For that reason we did not submit the issue to the league of nations. All along we have wished that the United States might assist in bringing about a solution, because Peru seeks permanent peace on the continent (1922, 19 de enero. *Peru and Chile Invited Here to Settle Row*. *WH*, p. 1).

Debido a esa inclinación de los países sudamericanos por Estados Unidos la prensa proveyó una plataforma informativa para el debate entre diplomáticos, políticos, periodistas y estudiosos que conocían de primera mano o no el conflicto. Por ejemplo, una carta de Arnold McKay (1921, p. 10, sección 7) —ex cónsul estadounidense en Antofagasta— al editor del *New York Times*, dudó de la honestidad chilena en su intención de efectuar un plebiscito limpio.

McKay afirmó equívocamente, desconociendo la geografía económica de Tacna y Arica, que ambas eran de gran valía por su salitre. Según él, como Chile obtenía gracias a la producción y venta de ese mineral cerca del 70 % de su renta, no renunciaría a ellas. Igualmente difícil era un plebiscito imparcial, porque desde 1898 se había efectuado una persistente y completa «chilenización». Ante esta, los observadores imparciales residentes allí —tal vez McKay se refería a él— no podían cegarse al hecho «that the object of it all was to bring the northern provinces in complete and abject accord with Chilean national ideals» (1921, p. 10, sección 7).

Según McKay, Chile activó tres estrategias para alcanzar ese objetivo. Fundó Ligas Patrióticas, organizaciones clandestinas inspiradas en el Ku Klux Klan, que expulsaban a peruanos y bolivianos prósperos e influyentes. Mantuvo una estricta censura hacia los periódicos peruanos. Prescribió el apersonamiento para que extranjeros residentes o de paso inscribiesen sus huellas dactilares y mostrasen sus

tarjetas de nacionalidad en la policía desde 1918. Esa medida surgió para excluir del país a extremistas, pero de hecho «it served as a most convenient method of determining definitely just how many foreigners—particularly Peruvians and Bolivians—were in the disputed territory» (1921, p. 10, sección 7).

Paradójicamente, para McKay Tacna y Arica estaban mejor administradas por Chile que eventualmente por Perú o Bolivia, porque «Chileans are vigorous, alert and efficient people and they have spent handsomely in order to make the provinces representative» (1921, p. 10, sección 7). Esa impronta podía reflejarse en la administración de Antofagasta que por su progreso era comparable a los condados estadounidenses.

Por otro lado, McKay advirtió que el «Coloso del Norte» debía considerar las necesidades de las naciones «pequeñas» para arreglar sus diferencias. Concretamente, debía aprovechar que «suggestions base on sincerity and neighborly interest are always welcomed, and America can help if she really wants to do it right» (1921, p. 10, sección 7).

Louis Advis Junior criticó la publicación de McKay. Advis corrigió la localización y aporte del salitre a la riqueza chilena, explicando que su industria estaba en Tarapacá y Antofagasta y no en Tacna y Arica. En 1916, explicó, la producción mineral de la Provincia de Tacna había ascendido a \$526 521, un poco más de la tercera parte del 1 % de la producción total de Chile. Las minas de azufre, que eran la principal industria tacneña, abarcaron alrededor del 71 % del total de la producción de la provincia. Los números de Advis tuvieron un fundamento ético, pues estaba preocupado de que los errores de McKay perjudicaran a los lectores «who will form an incorrect opinion of the altruistic purpose and carácter of the Chilean people» (1922, p. 6, sección 6). En un sentido similar, Advis cuestionó las referencias de McKay a Antofagasta, porque ese territorio no estaba en disputa. Por otro lado, explicó que el atraso del plebiscito era responsabilidad de las revoluciones permanentes en Perú y por «the convenience for that country to keep the dispute alive in order to cover from the face of the world her myriads of internal difficulties» (1922, p. 6, sección 6).

Este antiperuanismo fue reforzado por Félix Nieto del Río, ex Cónsul General de Chile en Estados Unidos, en una carta enviada al *New York Times*. En la misiva, el chileno reprendió una publicación de su amigo Víctor Andrés Belaúnde, profesor de Derecho Internacional en la Universidad de Lima (Belaúnde y Nieto se referían a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos). De acuerdo con Nieto, Belaúnde se esmeraba en dificultar una solución bilateral al diferendo, entregando datos históricos equívocos, que pueden leerse en la siguiente cita:

The plebiscite established by the Treaty of Ancon, Oct. 20, 1883, should have taken place in the year 1984. But the Chilean Government has avoided it because this plebiscite and this opportunity would have meant the triumph of the Peruvian rights

and the continuation of these provinces under the sovereignty of Peru. During the last 27 years the Chilean Government, against the letter and spirit of the treaty, has persecuted and banished the Peruvian population. And the proposal of the Chilean Government of putting into effect now a treaty that has been violated during thirty years and of realizing the plebiscite when the Peruvian population has been ousted may be considered as diplomatic irony, or rather practical joke. The public of the United States must remember these concrete facts: That the Pacific question embraces not only the question of Tacna and Arica, but also the question of Tarapaca and a port for Bolivia [...] the treaty ought to be considered now, from the judicial point of view, null and void [...] That Peru has proposed arbitration to settle the question regarding the plebiscite and Chile has never accepted such arbitration [...] That the Chilean Government, after indefinite postponement and the practical repeal of the treaty of 1898 establishing arbitration in the Tacna-Arica question, began the work called Chilenization [...] The proposal of Chile in due to the conviction that, after the success of the disarmament conference in Washington and the forecast of the new general international conference, the sentiment of the world will be very unfavorable to a policy not backed by justice and right (Belaúnde, 1921, p. 14).

El desacuerdo principal entre Nieto y Belaúnde fue la imputación del último contra Chile de haber causado la Guerra del Pacífico. Nieto la replicó con cuatro puntos: primero, responsabilizando a Bolivia de violar los tratados de 1866 y 1874 con que había prometido proteger los intereses chilenos en el litoral; además de haber firmado en 1873 un tratado secreto con Perú. Segundo, porque a pesar de aquel, Perú intentó mediar entre Chile y Bolivia. Tercero, porque el mediador peruano negó la existencia de ese tratado, mientras su país se armaba para la guerra o, como afirmó Edwin M. Borchard, profesor de la Universidad de Yale a quien Federico Pezet le había encargado un estudio sobre el conflicto, «For some accountable reason this treaty was kept secret» (Nieto, 1922, p. 10, sección 7). Cuarto, porque Nieto consideró incomprensible la actitud aliada que Perú tuvo hacia Bolivia cuando ésta le declaró la guerra a Chile.

Desde una perspectiva económica, Nieto contradujo la acusación de codicia chilena sobre los territorios salitreros. Para él, esa anexión se condijo con el derecho del vencedor de la guerra y con la intención de expropiar las salitreras que tuvieron Perú y Bolivia antes de aquella.

El diplomático afirmó que Chile fue misericordioso con los vencidos. A Bolivia, previo a la conflagración le cedió puertos de acuerdo a los tratados citados «for the purpose of avoiding new disputes, and in exchange for protection of these Chileans there who were owners of the nitrate beds» (Nieto, 1922, p. 10, sección 7). Posteriormente, por medio de los tratados de 1884 y 1904, le entregó compensaciones nuevas. Con Perú, por el contrario, Chile fue implacable, tomando de éste Tarapacá, Tacna y Arica, como castigo por provocar y prolongar la guerra.

Para Nieto era fundamental clarificar que el único desacuerdo con Perú era la celebración del plebiscito, puesto que Belaúnde defendía su impracticabilidad por

caducidad. En su planteamiento, la responsabilidad era del Perú, quien careció de los fondos necesarios para pagar la indemnización pactada. A eso se sumó la posición peruana obstinada de que sólo votasen los peruanos. Por ello, se preguntó, «What would Poland and the Allies have said if Germany had asked that only Germans be allowed to vote in Upper Silesia?» (Nieto, 1922, p. 10, sección 7). Chile, por su parte, era partidario del sufragio para peruanos, chilenos y extranjeros.

Por último, Nieto elaboró cinco correcciones a las tesis de Belaúnde. Primera, el plebiscito no tenía relación con la cesión de Tarapacá al Perú. En ese sentido, cabía cuestionarse si México demandaría la nulidad del Tratado de 1848 con Estados Unidos por la cuestión de Chamizal. Segunda, Chile nunca se había negado a efectuar un protocolo que definiera el alcance del plebiscito, como lo demostraron las negociaciones de 1898 y 1921; Chile rechazaba un arbitraje sobre la propiedad del territorio. Tercera, la persecución contra peruanos era propaganda, porque los únicos expulsados fueron unos párrocos de vida «inmoral» que conspiraban contra Chile; dos o tres hombres con el cargo de autoridades peruanas; y un grupo de exiliados quienes conspirarían contra su país, desterrados a petición del gobierno peruano. Por el contrario, los salitreros peruanos no fueron expulsados de Tarapacá, sino que al igual que los chilenos salieron de allí debido a la crisis económica. Cuarta, las bases del protocolo de 1912 probaban que era posible un acuerdo chileno-peruano. Lamentablemente, la idea peruana de efectuar el plebiscito en 1933 y la chilena de practicarlo antes naufragaron, porque «the Government of Peru was overthrown in the usual manner, by a revolution. Since then, Peruvian political agitation and the exploitation of hatred toward Chile, has prevented all settlement» (Nieto, 1922, p. 10, sección 7). Quinta, Chile no ha combatido en los congresos panamericanos el principio del arbitraje, sino la absurda «obligatory arbitration of all questions» (Nieto, 1922, p. 10, sección 7). El mejor ejemplo del interés chileno por los arbitrajes era el anuncio del canciller Ernesto Barros Jarpa para resolver las cuestiones relacionadas con el plebiscito.

La referencia de Nieto contra Borchard alimentó el debate, pues éste publicó su réplica en el *New York Times*. Ahí comentó que el embajador peruano le solicitó elaborar un estudio judicial imparcial sobre Tacna y Arica, recibiendo sus honorarios antes y negando presiones para favorecer al Perú. En su conclusión sostuvo que Chile «had prevented the execution of Article 3 of the Treaty of Ancon, and that by reason of time the treaty could not now be executed, it was not «propaganda for Peru»» (1922, p. 16).

Borchard explicó que el caso analizado ilustraba un fenómeno casi universal relacionado con los problemas producidos por incumplir plebiscitos. Aprovechando esa afirmación, preguntó a Nieto por qué Chile no arbitraba su diferendo y «Why not now submit it either to the mediation of the United States or the unqualified decision of the Permanent Court of Arbitration at the Hague or of new Permanent Court of International Justice?» (1922, p. 16).

El intercambio de posturas entre Nieto y sus adversarios prosiguió. Otra nota de Belaúnde criticó los viejos argumentos del «imperialismo chileno», lamentando el rechazo de Nieto hacia el internacionalismo moderno. A la par, Belaúnde negó la interpretación de Nieto sobre la causa de la guerra, pues al contrario del chileno, para quien ésta había sido el aumento del impuesto al salitre, para el peruano «the real cause was the old Chilean idea of obtaining possession of the Bolivian and Peruvian nitrate fields» (1922, p. 8, sección 7). Esa y otras afirmaciones relacionadas con el incumplimiento chileno del Tratado de Ancón, fueron documentadas con citas de Benjamín Vicuña Mackenna, Javier Vial Solar, José Manuel Balmaceda y otros personajes públicos chilenos.

Por último, Belaúnde defendió el pacifismo peruano previo a la guerra. De hecho, citó los documentos 16, 17 y 18 publicados en su libro *The Essential Documents of the Peruvian and Chilean Debate* donde demostró que Perú sugirió a Bolivia un arbitraje antes que la guerra y envió hacia Santiago una misión a cargo de José Antonio Lavalle, quien con su «espíritu generoso» intentó coordinar una conferencia con representantes de otras naciones para resolver la disputa. Como éste fracasó, a diferencia del desembarco de tropas chilenas en Antofagasta, «a fact that was considered at that time, and will be considered at any time, as a flagrant crime against international law» (1922, p. 8, sección 7), Belaúnde preguntó a Nieto por un sólo internacionalista que no viese en ese hecho una violación del derecho internacional. En conclusión, desde su punto de vista, «Nobody in America was ignorant as to who was the aggressor. Chile had tremendous economic interest in the aggression. The war presented to her the most profitable game» (1922, p. 8, sección 7).

4.2. La invitación de Harding

Las antítesis entre las visiones oficiales de Chile y Perú sobre la guerra y el plebiscito repercutieron fuera del campo periodístico. Fue entonces cuando el presidente Harding posicionó su diplomacia para solucionar la más antigua y prolongada disputa (1922, 18 de enero. Diplomats Invited to Washington. *CEM*, p. 1; 1922, 19 de enero. Peru and Chile Invited Here to Settle Row. *WH*, p. 1)² que «has been a source of trouble between the two countries since the end of the Chile-Peru war in 1884» (1922, 18 de enero. U. S. Asks Peru and Chile to Adjust Boundaries. *WT*, p. 18). La significación amenazante del conflicto para la paz del Pacífico Sur fue reproducida en la prensa, la que explicó que ésta ponía en cuestión la tranquilidad de la región (1922, 22 de enero. For South Pacific Concord. *N-YT*, p. 23).

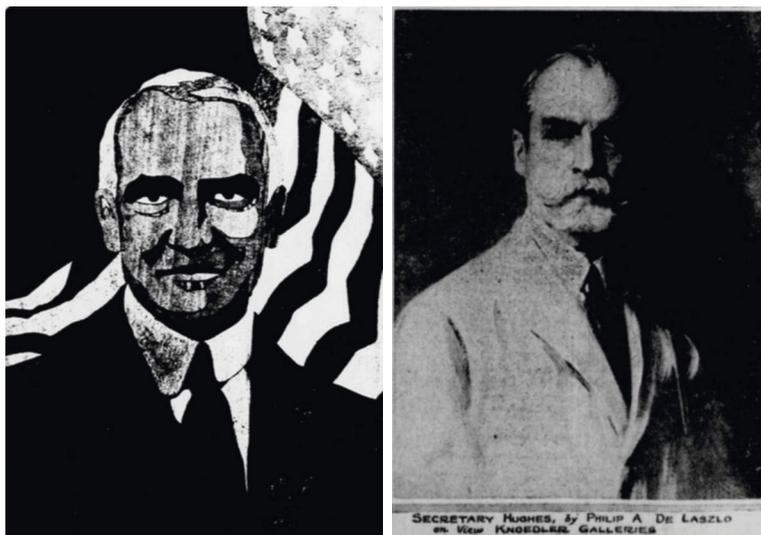
² Otras noticias que informaron sobre la invitación estadounidense fueron: 1922, 18 de enero. U. S. To Act as Mediator In Tacna-Arica Dispute. *BDP*, p. 1; 1922, 19 de enero. Harding in Role of Peacemaker for Chile-Peru. *CHT*, p. 4; 1922, 19 de enero. News Summary. *CHT*, p. 1.

La actitud de Harding hacia el diferendo favoreció que el *Citizen* y otros medios pasaran por alto la inclinación de la diplomacia peruana hacia Estados Unidos para conciliar a las partes y publicaran: «Without waiting to be asked, the American government has intervened in the dispute between Chile and Peru over the Tacna-Arica territory» (1922, 26 de enero. *News Review. TC*, p. 2; 1922, 26 de enero. *News Review of Current Events. PS*, p. 5; 1922, 27 de enero. *News Review of Current Events. OT*, p. 4).

Harding notificó a sus embajadores en Chile y Perú para que comunicaran a los presidentes respectivos su deseo de recibir representantes diplomáticos en Washington, donde se resolvería el conflicto (1922, 19 de enero. *Harding Invites Chile-Peru Parley. NYT*, p. 18). En caso contrario se celebraría un arbitraje. La invitación enviada días antes de su publicación, se conoció el 18 de enero y fue recibida con confianza por la prensa, quien aseguró que «It is practically certain that each nation will respond by sending representatives to Washington» (1922, 19 de enero. *Harding Invites Chile-Peru Parley. NYT*, p. 18). La nota diplomática explicó que:

The Government of the United States, through the courtesy of the Ambassadors of Chile and Peru in Washington, has been kept informed of the progress of recent negotiations, carried on directly by telegram between the Governments of Chile and Peru looking toward a settlement of the long-standing controversy with respect to the unfulfilled provisions of the Treaty of Ancon. It has noted with the greatest pleasure and satisfactory the lofty spirit of conciliation which has animated the two Governments and that as a result of the direct exchanges of views the idea of arbitration of the pending difficulties is acceptable in principle to both. It has also taken note of the suggestion that representatives of the two Governments be maned to meet in Washington with a view to finding the means of settling the difficulties which have divided the two countries. Desiring, in the interest of American peace and concord, to assist in manner agreeable to both Governments concerned in finding a way to ending this long-standing controversy, the President of the United States would be pleased to welcome in Washington the representatives which the Governments of Chile and Peru may see fit to appoint the end that such representatives may settle, if happily it may be, the existing difficulties, or may arrange for the settlement of them by arbitration (1922, 19 de enero. *Harding Invites Chile-Peru Parley. NYT*, p. 18; 1922, 18 de enero. *U. S. Seeks to End Chile-Peru Dispute. ES*, p. 1; 1922, 19 de enero. *Conference in U. S. Agreed to by Chile. WP*, p. 5; 1922, 19 de enero. *U. S. Asks Peru and Chile to Confer on Dispute in Capital. N-YT*, p. 2)³.

³ La siguiente noticia solo incluyó una oración de la nota: 1922, 19 de enero. *Peru and Chile Invited Here to Settle Row. WH*, p. 1.



Fuente figura 1: 1922, 15 de enero. Portrait, in Wood, of President Harding. *ES*, p. s.n. Fuente figura 2: 1922, 22 de enero. Secretary Hughes. *New York Herald*, p. 5, sección 3.

El *New York Times* y *New-York Tribune* (1922, 22 de enero. For South Pacific Concord. *N-YT*, p. 23) valoraron el ofrecimiento de los buenos oficios de Harding justo después que el Perú rechazara la invitación chilena para efectuar el plebiscito. La misma apreciación tuvo el primer diario hacia el presidente Arturo Alessandri y su canciller, quienes luego de reunirse con el embajador William M. Collier, aceptaron la proposición estadounidense.

La respuesta de Barros Jarpa fue publicada por la prensa. Él destacó la cordialidad internacional de Harding y la importancia de buscar soluciones para la cláusula incumplida del Tratado de Ancón. Por eso agradeció al presidente la «important opportunity he has been pleased to give us to enter upon direct conversations with Peru to the end that [...] the Ancon Treaty may be exactly and loyally executed» (1922, 21 de enero. Gets Acceptance of Chile and Peru. *NYT*, p. 2)⁴.

Desde Lima, Frederick A. Sterling, Encargado de Negocios estadounidense, notificó a Charles Hughes la aceptación del Perú. Uno de los miembros del Departamento de Estado, ante la proximidad de las conferencias (1922, 21 de enero. Gets Acceptance of Chile and Peru. *NYT*, p. 2), explicó que esta nueva fase en las relaciones internacionales era «the greatest step for American peace undertaken by this government in many years» (1922, 18 de enero. Chile Accepts Offer. *ES*, p. 1).

⁴ Un resumen de la aceptación de buenos oficios en: 1922, 18 de enero. Chile Accepts Offer. *ES*, p. 1; 1922, 22 de enero. Calendar of Foreign Events. *WH*, p. 2; 1922, 21 de enero. Chile and Peru Agree to Confer in Washington. *WH*, p. 1; 1922, 21 de enero. Chile Accepts Proposal for Boundary Parley. *N-YT*, p. 2.

No obstante, las diferencias entre las cancillerías de Chile y Perú se agudizaron. Mientras la primera era partidaria del plebiscito, la segunda optaba por la revisión completa del tratado. De todos modos, siguiendo al *Evening Star*, quien presentó el diferendo como el «thorn in the side of peace in Latin America» (1922, 20 de enero. Notified by Embassies. *ES*, p. 2), esta discrepancia «led to the belief that the two governments would meet in conference in Washington and attempt to settle the differences which have been existing since the treaty was signed in 1884» (1922, 20 de enero. Notified by Embassies. *ES*, p. 2).

Ese mismo diario subrayó la importancia del conflicto Tacno-ariqueño en Sudamérica. Sus dificultades para resolverlo y las políticas que se efectuaran para solucionarlo influían en todas las cuestiones nacionales de la región. En Estados Unidos, coordinadores importantes de los Congresos Panamericanos, era presente el recuerdo de la nerviosidad experimentada en éstos debido al litigio. Por esa razón, componerlo «was desired by virtually every member of the Pan-American Union» (1922, 20 de enero. Notified by Embassies. *ES*, p. 2).

En el otro extremo del país, el *Cordova Daily Times* informó la participación estadounidense y resaltó el peligro de la disputa, pues «has been considered the most grave, if not the only, menace of War in South America» (1922, 18 de enero. United States Intervenes in Peru-Chile Dispute. *CDT*, p. 1). También comentó que debido a aquella se habían roto las relaciones diplomáticas y consulares entre Chile y Perú más de una vez, provocando una «paz armada» que involucraba a Bolivia, Argentina y Ecuador. A diferencia de otras notas, esta destacó el interés económico y no solo moral de los Estados Unidos en la cuestión, ya que «it involves trouble for the American interest which have been more engaged in important commercial enterprises in both countries» (1922, 18 de enero. United States Intervenes in Peru-Chile Dispute. *CDT*, p. 1).

Paralelamente, se caracterizó la economía Tacno-ariqueña, ilustrándola como una zona empobrecida debido al subdesarrollo agrícola e industrial, pero, como erróneamente afirmó, dotada de salitre (1922, 19 de enero. Peru and Chile Invited Here to Settle Row. *WH*, p. 1; 1922, 14 de mayo. Fight for Nitrate Fields. *CHT*, p. 6). Su agricultura, de todos modos, proveía de «green food to the inhabitants of Chile's vast nitrate fields to the south» (1922, 19 de enero. Peru and Chile Invited Here to Settle Row. *WH*, p. 1). Otra publicación resumió esa pobreza con las siguientes palabras:

The provinces of Tacna and Arica occupy a unique position in that neither is of any great commercial value to Peru or Chile. Occupying an área of about 233,000 square kilometers, the territory contains only some fifty-six square kilometers of irrigable land, of which about forty are under cultivation. The chief industries are copper and sulphur mining, neither of which is carried on to any great extent (1922, 29 de enero. Move a Peace Step for South America. *ES*, p. 3, sección 2).

El *Cordova...* contextualizó históricamente la disputa. Para ello mencionó la importancia del artículo tercero del tratado y su incumplimiento, manteniéndose neutral en ese punto. Pero marró nuevamente al afirmar que el arbitraje de España de 1898 sólo había sido ofrecido por Perú; y al fechar el Tratado de Paz con Bolivia en 1902.

Su análisis llegó hasta la acusación peruana de «chilenización» en 1921. El diario comentó que Perú, influenciado por el Tratado de Versalles y debido al apoyo concedido a los Estados Unidos durante la Guerra Mundial, desconoció el Tratado de Ancón y en la primera sesión de la Liga de las Naciones presentó su caso. Luego del fracaso de su petición y del ofrecimiento del canciller chileno para efectuar la votación, Perú replicó «refusing to go to the plebiscite 17 years after the date fixed and suggested that the matter be arbitrated by the United States. Chile, in her answer, said for the first time that she did not refuse arbitration, but invited Peru to continue direct negotiations» (1922, 18 de enero. United States Intervenes in Peru-Chile Dispute. *CDT*, p. 1)⁵.

Al mismo tiempo, en Washington se explicaba que la «chilenización», desde un ángulo peruano, había poblado el área con sus connacionales excluyendo a los peruanos (1922, 19 de enero. Peru and Chile Invited Here to Settle Row. *WH*, p. 1). Como consecuencia de eso, los chilenos ascendían a 30 000, mientras que los peruanos a 7000 y los extranjeros a 3000, siendo la mayoría bolivianos. El *Evening Star* contabilizó 37 000 habitantes y explicó la misma acusación contra Chile (1922, 5 de febrero. Walking the Path of Peace. *ES*, p. 2). En el plano económico esa política demográfica significó un predominio comercial descrito en los siguientes términos: «The Peruvians argue that in the last thirty-nine years Chile has been able to colonize this región and Chileanize it economically and commercially» (1922, 22 de enero. For South Pacific Concord. *N-YT*, p. 23).

4.3. *Solicitud y rechazo de Bolivia*

Una nueva desavenencia entre Chile y Perú se sumó antes de las conferencias. Otros Estados sudamericanos creyeron oportuno dinamizar sus diplomacias para aprovechar los buenos oficios de Harding y discutir con él sus fronteras. Bolivia, por medio de una nota del presidente Bautista Saavedra a Harding, contempló la posibilidad de sumarse a las conferencias para recuperar su litoral. Ecuador, como publicó un periódico guayaquileño luego reproducido en Norteamérica, creyó conveniente discutir con Perú su frontera compartida (1922, 25 de enero. Chile Won't Admit Bolivia to Parley. *NYT*, p. 28; 1922, 26 de enero. Unfinished American Maps. *EPL*, p. 8). El diplomático Cesáreo Carrera, quien fue ministro plenipotenciario de Ecuador en

⁵ Otra noticia donde se señaló el desconocimiento que Perú hizo del Tratado de Ancón fue: 1922, 22 de enero. Would Ask Bolivia to Sit in Parley. *ES*, p. 22.

Chile, declaró en una entrevista: «The success of President Harding's action will be valuable for Ecuadorean interests, owing to the similitude of Chile's and Ecuador's divergences with Peru» (1922, 22 de enero. Would Ask Bolivia to Sit in Parley. *ES*, p. 22).

En el caso de Bolivia su intento falló principalmente por la negativa del canciller chileno. Barros Jarpa amenazó con retirar al país de las conferencias si Bolivia ingresaba, porque ésta no tenía relación con el plebiscito. El chileno declaró que «the Department of State's invitation was direct only to Chile and Peru reveals that in the judgment of the United States these are the sole countries interested in the question» (1922, 25 de enero. Chile Won't Admit Bolivia to Parley. *NYT*, p. 28; 1922, 24 de enero. Chile To Stay Out of Meeting in U. S. if Bolivia Admitted. *RPST*, p. 1)⁶. En esa declaración también recordó que Bolivia, por medio de un tratado con Chile, había recibido dinero por su litoral. Para él, la petición boliviana era «the same as if Mexico reclaimed Texas» (1922, 25 de enero. Chile Won't Admit Bolivia to Parley. *NYT*, p. 28; 1922, 24 de enero. Chile To Stay Out of Meeting in U. S. if Bolivia Admitted. *RPST*, p. 1; 1922, 24 de enero. Chile Will Balk if Bolivia Comes», *ES*, p. 2)⁷.

El periodista Ben McKelway se refirió a la posición chilena contra Bolivia, explicando que este país «will not enter the discussion of the forthcoming conference, as Chile has already flatly refused to consider her a party to the Tacna-Arica dispute» (1922, p. 1). Según él, el papel de Bolivia era interesante, porque si bien había firmado un tratado cediendo su litoral a Chile y obtenido un ferrocarril entre La Paz y Arica, guardaba la esperanza de obtener Tacna y Arica.

En un sentido similar, para H. K. Reynolds, la solicitud de Saavedra a Harding elucidaba que:

Although the dispute in which Peru and Chile are involved [...] seems to be confined to the disagreement over the fulfillment of the so-called treaty of Ancon, it cannot be overlooked that it concerns Bolivia, for my country was indeed a victim of the conflict of the Pacific and there can be no fair, no formal solution until reparation is

⁶ Un resumen de la opinión de Barros Jarpa y una noticia referida al anuncio de Chile de retirarse de las negociaciones en: 1922, 24 de enero. Chile Ready to Back Out. *TSJ*, p. 1; 1922, 24 de enero. Chile Will Balk if Bolivia Comes. *ES*, p. 2; 1922, 29 de enero. Calendar of Foreign Events. *WH*, p. 7.

⁷ Gran parte de esa noticia fue publicada por el Dziennik Chicagoski, un órgano de prensa para la comunidad polaca católica de Chicago en los siguientes términos: "Rząd chilijski dla tego nie chce zgodzić się na udział przedstawicieli Boliwji w konferencji w sprawie wykonania traktatu podpisanego w Ancon, że pewne terytorium, które według tego traktatu zostało przyznane Boliwji, rząd ten zdecydował się oddać rządowi hilijskiemu za sumę 6,000,000 funtów szterlingów ; po pewnym jednak ezasie Boliwji ponownie zaczęła rozciąć prawa do tego terytorium", en: 1922, 25 de enero. Chile Przeciw Zaprosze Niu Boliwju Na Konferencje. *DCH*, p. 6. Otros medios reprodujeron la actitud negativa de Chile para incorporar a Bolivia en las conferencias de Washington: 1922, 26 de enero. Unfinished American Maps. *EPL*, p. 8.

made for her lost territory that delivered to Chile by the pact of Ancon the whole of the southern coast of Peru (Reynolds, 1922, p. 10)⁸.

Si bien la prensa no informó la postura peruana ante la solicitud boliviana, sí dio a conocer el rechazo de Harding, quien explicó que si la decisión de Chile y Perú cambiaba él la aceptaría (1922, 29 de enero. Harding Refuses Bolivia's Request. *NYT*, p. 21; 1922, 29 de enero. President Unable to Invite Bolivia. *ES*, p. 4; 1922, 29 de enero. Harding Rejects Bolivia Appeal in S. American Feud. *GFT*, p. 3; 1922, 30 de enero. Bolivia no tendrá representación en la Junta de Washington. *LP*, p. 1; 1922, 30 de enero. Harding Odmowil Prosbie Rzadu Boliwijskiego. *DCH*, p. 3)⁹. Días antes se había hecho pública una negociación boliviana con Argentina para que ese país apoyara su inclusión en las conferencias (1922, 23 de enero. Bolivia Advices Foreign Office of Contention. *RPST*, p. 11), la cual no prosperó (1922, 26 de enero. Unfinished American Maps. *EPL*, p. 8). La nota de Harding fue escrita en los siguientes términos:

I have read with great interest your excellency's telegram of January 21, eloquently expressing your country's aspiration to secure an outlet to the sea, which was lost as a consequence of the war of the Pacific and of its desire to secure a modification of the terms of the treaty entered into with the republic of Chile in 1904. Your excellency asks that in the hearing given to the dispute that Peru and Chile wish to submit to me, I will listen to the claims of Bolivia and call your country so that it may be considered as a constituent part in solving the case of the Pacific. In reply, I beg to explain to your excellency that the invitation which I had the honor to address to the governments of Peru and Chile does not contemplate a hearing before me or before the government of the United States of the matters in controversy between these governments. Having noted in the telegrams recently exchanged directly between the governments of Chile and Peru that the idea of a meeting of representatives of the two countries for the purpose of reaching a settlement of the difficulties growing out of the unfulfilled provisions of the treaty of Ancon, either directly or by arbitration, seemed acceptable in principle of both, I invited them to send representatives to Washington for this purpose. This invitation I am happy to state, has been accepted, and I am informed that representatives of the two countries will soon be appointed to meet in Washington for the purpose of arriving at a settlement or a means of settlement, by direct negotiations between themselves. Your excellency will readily understand from the foregoing, that inclusion of Bolivia in the discussion of the questions at issue between the governments of Peru and Chile is a matter for the exclusive consideration of the two governments concerned and that in the circumstances, I am precluded from taking the initiative you suggest. I deeply appreciate the friendly sentiments of your excellency's telegrams and

⁸ Una versión adaptada de la nota boliviana puede leerse en: 1922, 22 de enero. Would Ask Bolivia to Sit in Parley. *ES*, p. 22.

⁹ Un resumen de esa información en: 1922, 5 de febrero. Calendar of Foreign Events. *WH*, p. 2.

beg to assure your excellency of the great interest of the government and the people of the United States in the welfare and prosperity of the country over whose destinies you so worthily preside.

I beg your excellency to accept the assurance of my highest respect and consideration.

WARREN G. HARDING (1922, 29 de enero. Harding Denies Plea of Bolivia. *OSE*, p. 3; 1922, 29 de enero. President Unable to Invite Bolivia. *ES*, p. 4).

La petición de Bolivia abrió un nuevo frente de opiniones. El periodista J. W. White criticó la postura boliviana y para ejemplificarla, comparó su torpe política exterior con el papel de un personaje irlandés de fantasía quien «asked the bartender if the squabble in the corner was a private fight or could anyone get in» (1922, p. 4). El periodista explicó que esa posición fue reforzada luego de que varios países rechazaran su petición de presionar a la Casa Blanca para que aceptara su participación. Como consecuencia de esa negativa, Bolivia anunció el envío de diplomáticos hacia Washington antes de las reuniones. Estas actitudes hicieron pensar a White que Bolivia, en el futuro, «will recite morning, noon and night, whether it has listeners or not, “no Tacna-Arica settlement can be binding that does not include Bolivia’s aspirations for an outlet to the sea”» (1922, p. 4).

La argumentación de White fue importante también porque situó el conflicto en un marco latinoamericano. El escritor afirmó que independientemente del país que triunfara en las conferencias, éstas ofrecerían nuevos argumentos a los políticos latinoamericanos quienes «are continually preaching the theory of American imperialism, which according to them aims eventually at the absorption of everything south of the Rio Grande» (1922, p. 4). Los hechos más próximos que alimentaban esa teoría eran los sucesos de Panamá y Haití. Tal vez para matizar esa imperiofobia, White citó la opinión de aliados estadounidenses quienes afirmaban que el prestigio de ese país no sería dañado si «Tacna-Arica conference was called in some South American capital where there would be no conflict of Latin and Saxon race jealousies» (1922, p. 4).

4.4. *La Doctrina Monroe*

En relación con las influencias políticas estadounidenses sobre América Latina, el único periódico que vinculó las conferencias de Washington con la Doctrina Monroe fue el *Washington Post*. Este, por medio de dos reportajes, valoró el papel de ese ideario en la resolución del diferendo.

En el primero, antes de desarrollar su visión, contextualizó a sus lectores en los aspectos relevantes del conflicto. Uno de ellos se refirió a la posibilidad de que los diplomáticos bolivianos fuesen incorporados en las conferencias y otro sobre la importancia que Chile y Perú vieron en el restablecimiento de sus relaciones. Para el diario

the three governments concerned should approach the discussion with a spirit of friendly tolerance and good will, relying upon the justice of their cause and the impartial friendship of the United States and all other republics of this hemisphere. There is no intention anywhere in the two Americas to support any decision which would deprive any of the nations of its rights (1922, 23 de enero. Good Will to the Southward. *WP*, p. 6).

Además, como ya se había publicado en otros medios, reiteró la idea peruana de que efectuar el plebiscito era injusto, porque Chile había implementado una política opresiva contra peruanos en Tacna y Arica. De acuerdo a esa versión algunos peruanos fueron obligados a firmar documentos comprometiéndose a apoyar la causa chilena.

Frente a las contraposiciones entre Chile y Perú, el *Washington Post* apreció la política exterior de Harding, subrayando su papel pacificador y promotor del entendimiento. De triunfar, su imagen se fortalecería y Sudamérica se pacificaría. Con eso, «the United States will have demonstrated once more that the Monroe doctrine is most admirably conceived for the perpetuation of justice and free government in this hemisphere» (1922, 23 de enero. Good Will to the Southward. *WP*, p. 6).

El colofón de la noticia precisó por qué gracias a tal doctrina Tacna y Arica habían sido salvadas del imperialismo europeo:

It is under the Monroe doctrine that the United States acts when it tenders its good offices to sister republics, and it is under the Monroe Doctrine that they are kept free from the interference of transatlantic powers. But for the doctrine, it is more than probable that Chile and Peru would have been in mutual mourning over the loss of their rights, instead of being free to adjust them between themselves as friends and neighbors. Tacna and Arica are not very rich provinces, but they are capable of yielding considerable wealth, and rapacious imperialist nations doubtless would have snapped them up long ago if the Monroe doctrine had not protected them (1922, 23 de enero. Good Will to the Southward. *WP*, p. 6).

La misma argumentación puede leerse en el segundo reportaje, aunque llama la atención la inclusión del conflicto, porque su objeto era el primer viaje marítimo del *Pan-America*, con su servicio de pasajeros sudamericanos, desde Hoboken.

Para el periódico, ese trayecto marcaría una «nueva era» para el comercio continental norte-sur. Era sabido, argumentó, las posibilidades comerciales ínfimas entre ambas regiones, lo cual era aprovechado por los países europeos que monopolizaban gran parte de las exportaciones.

En la celebración de la apertura de la ruta estuvo presente Tomás Le Breton, embajador argentino en Washington, quien remarcó la importancia del progreso de la comunicación y sus consecuencias en el conocimiento y los negocios. Tal afirmación debió ilusionar al redactor quien imaginó

not one but scores of passenger ships plying between this country and the principal ports of South America, with their holds filled with agricultural machinery, motor trucks, steel rails, and the various wares manufactured in the North and needed in the South. And on the return journey it easy to vision these same holds laden with the products of South American soil, the yields of her mines and oil fields, and the raw materials for manufactures (1922, 6 de marzo. *Ambassadors of Trade*. *WP*, p. 6).

Para ese escritor el comercio Estados Unidos-América del Sur sin una vigilancia de las relaciones entre su país y los demás era estéril. Ello suponía combatir la interferencia sobre los asuntos de esos países estimulando desde el Departamento de Estado un interés hacia el sur y los intercambios en diversas materias.

Por eso las conferencias y el arreglo del conflicto Tacno-ariqueño debían desearse fervorosamente, pues así fluiría la buena voluntad hacia Estados Unidos y la Doctrina Monroe por todo el continente. El diario aseguró que gracias a esta se había impedido la interferencia de la Liga de las Naciones y otras influencias europeas en la disputa. Y puntualizaba que Estados Unidos podía contribuir a la solución del conflicto actuando como un amigo común.

Finalmente, el escritor se satisfizo de que la invitación de Harding «to the two governments to send representatives here to adjust the Tacna-Arica controversy was received and accepted in the most friendly spirit, which is an augury of the fortunate outcome of the negotiations» (1922, 6 de marzo. *Ambassadors of Trade*. *WP*, p. 6).

4.5. *McKelway, James, Álvarez y Concha*

Frente a la importancia pragmática e ideológica adquirida por Estados Unidos en el conflicto, y por la implicación de otros países sudamericanos, fueron publicados sugestivos análisis en Washington y Philadelphia. El primero de ellos, anunciado con antelación por la prensa (1922, 20 de enero. *The Tacna and Arica Dispute*. *ES*, p. 24; 1922, 27 de enero. *The Chile-Peru Controversy*, by Ben McKelway. *ES*, p. 21) fue escrito por Ben McKelway (1922, pp. 1 y 3); el segundo por un autor innominado (1922, 26 de enero. *Unfinished American Maps*. *EPL*, p. 8).

En ambos se aprecian interpretaciones similares sobre la duración prolongada del conflicto y cómo eso había obstruido las relaciones entre los enemistados. Ambos escritos tuvieron esperanza en el pacifismo de su país y en el dinamismo que desplegaría en las conferencias para conseguir la concordia.

McKelway aplaudió la política exterior de Harding, la que «has taken its first decisive step toward the solution of a vexatious South American problem» (1922, p. 1), el cual «has overshadowed for many years the wonderful development of Spanish South America» (1922, p. 1). De manera similar, para el segundo analista las conferencias eran una gran oportunidad para utilizar su ejemplo en disputas

futuras. Este escritor, comprendiendo las dificultades para definir fronteras en América a comienzos del siglo diecinueve, afirmó que el desarrollo del continente venció obstáculos geográficos, relevando la importancia de las fronteras. En ese contexto, «There is no doubt that the United States would be glad to assist in stabilizing the map of South America, if the various claimants could be induced to try their respective causes on their merits» (1922, 26 de enero. *Unfinished American Maps*. *EPL*, p. 8).

McKelway también vio en la invitación de Harding un acto honesto de un juez desinteresado. Gracias a esta, los diplomáticos sudamericanos dialogarían lejos de sus países, sin influencias partidistas que entorpecieran los acuerdos. Además, la invitación se circunscribía a un tema específico, el plebiscito, en efecto «thereby eliminates the danger of the conference becoming lost in discussion of a lot of extraneous matter which might lead to nothing definite in the end» (1922, p. 1). Pese a esto, McKelway intuyó que en ambas cancillerías había una apreciación diferente sobre cuales eran las disposiciones incumplidas, dificultad debida a la duración prolongada de la controversia y al intercambio abultado de notas diplomáticas.

En el análisis de McKelway también fue relevante su resumen del conflicto. En este, se presentó al Perú como un Estado activo en la búsqueda de soluciones; Chile apareció con una postura de rechazo hacia aquellas, principalmente porque comprometerían la cesión de su soberanía en Tacna y Arica. Es llamativa, entre otras cosas, la argumentación del estadounidense sobre el fracaso de las negociaciones que fechó en 1893-1894. McKelway sostuvo: «It was about this time (1893-1894) that an agreement was finally reached on the terms of a plebiscite [...] But a change in the Chilean cabinet unfortunately occurred as the negotiations were about to be closed» (1922, p. 1).

El interés analítico de McKelway también puede apreciarse en otro reportaje sobre la mediación estadounidense donde previó que Chile y Perú recurrirían a esta por diversas razones. Entre ellas, la principal guardaba relación con los intentos infructuosos efectuados para arreglar el diferendo. Una segunda, no menos importante, era su convicción de que los delegados chilenos y peruanos esquivarían la responsabilidad de un acuerdo si podían transferir esa responsabilidad a Estados Unidos (1922a, p. 3). La última hizo referencia a la intención de los partidos políticos en Chile y Perú quienes esperaban capitalizar el resultado de las conferencias. En efecto, afirmó McKelway, independientemente del resultado, ambos países sentirían que habrían perdido algo. Ante eso, los políticos chilenos y peruanos de la oposición encontrarían argumentos para criticar a sus gobiernos. No obstante, si Estados Unidos mediaba, los Estados sudamericanos «would be absolved, to a certain extent, of the responsibility» (1922a, p. 3).

McKelway, al igual que White, se refirió al prestigio diplomático de los Estados Unidos, pero a diferencia de él, comentó que la invitación de Harding solo fue extendida a Chile y Perú luego de pronosticar el éxito de las conferencias. De fracasar,

el prestigio estadounidense correría un gran riesgo no solo «in the countries directly concerned, but throughout the whole of Latin America. And this is something to be avoided as long as there remains a way open to do the other thing, and add to the prestige which country now enjoys in the southern hemisphere» (1922, p. 3).

Para McKelway uno de los aspectos intrincados de las conferencias sería resolver la petición marítima de Bolivia. Ese país crearía futuros problemas, a pesar de su exclusión por parte de Chile, Perú y Estados Unidos. Pero, era ingenuo creer en una solución durable del conflicto sin considerarlo, pues eso incrementaría su resentimiento. McKelway destacó la potencialidad económica de Bolivia la cual debía considerarse, y aunque su riqueza fuese menor que la de sus vecinos, su pronto desarrollo aumentaría su necesidad de independencia económica y de comercializar directamente con el mundo. Con «her growth in strength and wealth will come a menace to the peaceful development of western South America, and it is difficult to see how, in the conference about to convene here, the menace can be ignored» (1922, p. 3).

La postura antichilena de McKelway, que podría leerse en clave panamericanista, relativizó la posición jurídica de Chile, ceñida al tratado de 1904. Desde su perspectiva, debía recordarse que el origen de la guerra estuvo en los problemas entre Chile y Bolivia, por lo que la cuestión del Pacífico debía involucrar a los tres países. Por eso, McKelway defendió la apertura de las conferencias a Bolivia para otorgarle una oportunidad de desarrollo económico. Con espíritu justiciero concluyó:

It virtually must come as a matter of course that when Peru and Chile meet at the council board in the building of the Pan-American Union the Bolivian problem will form an integral part of the Pacific question. And it is assured that in its mediation the United States will strain every point to see that justice is done, whatever may be the final outcome, and that this conference for peace will set a new mark in Pan-America dealings such as must affect beneficially the entire western hemisphere (1922, p. 3).

El crítico chileno Earle K. James, quien también se identificaba con el panamericanismo, envió una carta al *New York Times*. En esta ofreció una explicación histórica sobre Chile y Perú antes y durante la Guerra del Pacífico para contextualizar a los lectores sorprendidos de que las conferencias trataran de un problema chileno-peruano, cuando el origen de la guerra había sido chileno-boliviano.

La primera cuestión que debía responderse era la vinculación entre Perú y Bolivia durante la época de Andrés de Santa Cruz, quien aprovechó la política peruana convulsionada para fundar una Confederación Perú-boliviana. Esa unión de países fue rechazada por Chile que, asistido por los peruanos, «once again freed Peru and set the republic on its feet» (James, 1922, p. 8, sección 7). Por entonces, el desierto carecía de fronteras formales y en «view of the worthless appearance of these region their ownership had not been decided upon nor discussed» (1922, p. 8, sección 7).

Posteriormente el conflicto entre Chile y Bolivia surgió debido a la cuestión de los derechos de la minería en 1847, y luego por la cuasi guerra de 1864, detenida por la guerra contra España. En ésta, Chile solidarizó con Perú, Bolivia y Ecuador contra el país europeo, con quien firmaron una tregua indefinida en Washington en 1871 gracias a los buenos oficios estadounidenses.

Pasada esa guerra, la rivalidad por el dominio del desierto reapareció. De hecho, cuando Chile y Bolivia firmaron el tratado de 1874 prohibiendo el aumento de las tasas de exportación, emergió la participación torcida del Perú. Según James, Perú «has been accused of intriguing with Bolivia in order that her own industries in the province of Tarapaca might benefit, eliminating to a certain extent the keen Chilean competition» (1922, p. 8, sección 7). Uno de los objetivos de esa política económica fue establecer el monopolio del salitre en Tarapacá para aumentar sus ingresos y pagar los préstamos solicitados al extranjero durante los derrochadores años de los presidentes Prado y Balta, cuando «the nitrate industry had developed, due to Chilean perserverance» (James, 1922, p. 8, sección 7).

La representación antiperuana y antiboliviana que James construía se apoyó en el estudio *The Hispanic Nations of the New World* de William R. Shephard. En la cita incluida de ese autor se puede leer:

In Peru unstable and corrupt Governments had contracted foreign loans under conditions that made their repayment almost impossible, and has spent the proceeds in so reckless and extravagant fashion as to bring the country to the verge of bankruptcy, Bolivia, similarly governed, was still the scene of orgies and carnivals. One of its buffoon «Presidents», moreover, had entered into boundary agreements with both Chile and Brazil under which the nation lost several important areas and some of its territory on the Pacific. The boundaries of Bolivia, indeed, were run almost everywhere in purely arbitrate lines, with many a frontier left wholly unsettled [...] In 1873 the President [of Peru] proceeded to pick a quarrel by ordering the deposits in Tarapaca to be expropriated, with scant respect for the concessions made to the Chilean miners (James, 1922, p. 8, sección 7).

El quid del escrito de James culpó a Bolivia de desatar la guerra, apoyado por Perú y aprovechando la delicada relación chileno-argentina por la Patagonia. Esta comenzó debido al alza de los impuestos contra los chilenos y la cancelación de las concesiones efectuadas a sus empresarios.

A ello, sumó el tratado secreto peruano-boliviano de 1873 que, de haber sido defensivo, como explicaban sus integrantes, no tenía razones para mantenerse reservado. Además, esa alianza intentó sin éxito integrar a Argentina. El senador de ese país, Guillermo Rawson, citado por James, explicó que la actitud peruana se fundamentaba en la rivalidad y el deseo de preponderancia en el Pacífico. En vista de esos antecedentes, James justificó la invasión chilena de Antofagasta, ocurrida después de años de «patient endurance of repeated provocations» (James, 1922,

p. 8, sección 7) y que tuvo como consecuencia que el «Bolivian Government declared war in March, 1879» (1922, p. 8, sección 7).

James sugirió que esa historia de enfrentamientos debía dar paso a una «nueva era», como deseaban todos los sudamericanos. En definitiva, «A successful conference at Washington will do an unmeasurable amount of good for the peace and progress of the continent, as the Latin republics desire to live as brothers, and the existence of this sore spot has been regretted by all» (James, 1922, p. 8, sección 7).

La fraternidad de James fue contradicha por él mismo en otra carta al *New York Times* (James, 1922a). En ella atacó la política exterior boliviana y su interés en las conferencias, recordándole su imposibilidad para participar debido al rechazo de su propuesta por Harding y por sus pactos con Chile de 1884 y 1904, a pesar de que la geopolítica de la posguerra mundial auspiciara la cesión de costa a los países mediterráneos.

El autor arguyó que Bolivia perdió su mar debido a las políticas fallidas de sus dictadores y por la influencia del Perú. En el escenario actual, ambas situaciones «make Bolivia's present position yet more deserving of sympathy» (1922a, p. 8, sección 9). Contra eso, James quiso demostrar a los lectores la cordialidad entre los pueblos chileno y boliviano, y explicar la razón del silencio peruano sobre la aspiración marítima boliviana.

En la base de aquellos vínculos estaba la construcción chilena del Ferrocarril Arica-La Paz, uno de los más modernos del mundo, con el que Bolivia pudo acceder al mar e importar productos libres de aranceles en la nortina ciudad chilena. Además, debido a un acuerdo sobre correos con Chile, pudo intercambiar periódicos libremente. Otra fortaleza de esos lazos fue la inversión del empresariado chileno en las minas de estaño bolivianas. En el campo cultural, muchos bolivianos que habían estudiado en Chile sentían a ese país como su segunda patria. Esa fraternidad en el caso chileno se evidenciaba en que la «majority of the Chilean people feel that Bolivia should be given in a port. This sentiment was, in fact, voiced semiofficially a few years ago by Emiliano Bello Codesido, former Minister of Chile to Bolivia» (James, 1922a, p. 8, sección 9).

Para James el sigilo de la cancillería peruana frente a la petición de Saavedra radicaba en que, si las conferencias prescribían devolver Tacna y Arica al Perú, este sería responsable de solucionar la mediterraneidad boliviana. Aunque, según las conversaciones entre Perú y Bolivia, que James al parecer conocía, la Casa de Pizarro no cedería ninguna de las provincias. Por eso era importante que Chile las mantuviera: «Should Chile secure the provinces she would then be in a position to give practical expression to her desires of satisfying Bolivia, provided these expressions be sincere. Until she is definitely assigned ownership of the provinces she cannot, naturally, make any moves in this direction» (James, 1922a, p. 8, sección 9).

Las reacciones a las consideraciones de James no se hicieron esperar. Gervasio Álvarez de Buonavista, secretario de la delegación peruana durante las conferencias,

rebatíó las afirmaciones de la primera carta de James. Su desacuerdo se centró en la supuesta indeterminación de la propiedad de las regiones salitreras a comienzos del siglo diecinueve; en la idea de que antes de 1879 las salitreras habían sido desarrolladas gracias al capital y perseverancia chilena; en el planteamiento de que previo a la guerra las fronteras bolivianas eran líneas arbitrarias e inestables; y, finalmente, en la tesis de la presunta declaración boliviana de guerra a Chile en marzo del 79 (Álvarez, 1922, p. 8, sección 9).

Para desmontar las afirmaciones de James, Álvarez explicó que desde la colonia la frontera entre la Capitanía General de Chile y el Virreinato del Perú había sido el desierto de Atacama a la altura de los 27 grados de latitud sur. Esa frontera fue respetada por Chile desde su emancipación hasta 1842 cuando *El Chile* desembarcó en Mejillones motivando la protesta del gobierno boliviano (en 1857, afirmó, la *Esmeralda* repitió esa acción). Posteriormente, «Bolivia continually harassed and in no position to defend herself, was finally obliged to enter into negotiations with Chile, and these culminated in the treaty of Aug. 10, 1866, by which she was despoiled» (Álvarez, 1922, p. 8, sección 9).

Álvarez contradijo la supuesta participación valiosa de los capitales chilenos en la industria salitrera, analizando el interés temprano del gobierno peruano para reorganizarla con el decreto de 1830. Posteriormente, a pesar de la destrucción de Iquique por el terremoto 1868, la industria incrementó su producción de quintales (1830-1839: 1 095 573; 1840-1849: 3 679 951; 1850-1859: 8 898 993; 1860-1869: 19 587 390; 1870-1878: 47 685 186). Durante el último periodo la importancia del capital peruano fue crucial en la producción de esa riqueza, a diferencia del chileno (Perú, 46 %, Gran Bretaña, 16 %, Alemania 12 %, Italia, 11 %, Chile, 9 %, otros países 6 %).

En relación a la tercera y cuarta opinión de James, Álvarez recordó que las fronteras de Bolivia eran las prescritas por el principio del *uti possidetis*; y que la guerra no había sido declarada por Bolivia en marzo, sino por Chile en abril.

En la misma edición del *New York Times* donde se publicó la segunda carta de James y la primera de Álvarez se incluyó una del catedrático peruano Carlos Concha 1922, p. 8, sección 9), acusando las graves incorrecciones del chileno. Concha, quien compartía el panamericanismo de James, ironizó sobre los aspectos ignorados por él, considerando apropiado «to endeavor to correct some misstatements which can only be attributed to the pen of one unfamiliar with the facts, and lacking historical research» (1922, p. 8, sección 9).

Concha, a diferencia de la interpretación de James sobre las intenciones chilenas de romper la confederación Perú-boliviana, vio en estas el surgimiento de la política exterior de Chile. Para él, luego de la batalla de Yungay se consolidó la manera chilena de relacionarse con sus vecinos descrita por Diego Portales, Benjamín Vicuña Mackenna y José Manuel Balmaceda. El último, citado por Concha, sostuvo que «In the Pacific coast of South America there are but two centres of action and

of progress Lima and Callao, and Santiago and Valparaiso; it is necessary that one of these two centres shall fall that the other may raise» (Concha, 1922, p. 8, sección 9).

Concha recordó que las causas de la Guerra del Pacífico fueron las invasiones chilenas al litoral boliviano después del descubrimiento de reservas de guano en 1842. Hasta entonces, las fronteras no habían causado problemas; Chile, desconociendo su Constitución, ordenó un desembarque militar en Mejillones en 1857.

La conjetura más importante de Concha destacó las razones del Perú para aliarse militarmente con Bolivia. Según sus conocimientos, durante las reuniones chileno-bolivianas para delimitar la frontera, los diplomáticos chilenos intentaron persuadir a los bolivianos que les cedieran su costa. A cambio, Chile entregaría apoyo militar a Bolivia para que tomase la costa peruana hasta Sama. Por entonces, *El Ferrocarril* de Santiago publicó una nota reproducida por Concha donde se lee:

There is no antagonism between the interests of Chile and Bolivia, nor are there any frontier controversies between them which would result in advantage to either. There exist, however, such questions between Bolivia and Peru, and Bolivia would gain by acquiring the Peruvian coast; therefore, if Bolivia desires to improve her frontiers she would ally herself to us and not to Peru (Concha, 1922, p. 8, sección 9).

Por esa razón, Perú quiso cuidar sus intereses nacionales y continentales, aceptando la proposición boliviana de alianza. Concha subrayó que el tratado de esa alianza prescribió en su artículo octavo la solución pacífica de las ofensas que pudiesen recibir sus integrantes y en su artículo décimo la posibilidad de invitar a uno o más países. El tratado fue enviado el mismo año de su firma por Guillermo Blest Gana, embajador chileno en Argentina, al presidente chileno, según afirmó Concha basándose en Anselmo Blanlot Holley.

Concha utilizó documentos escritos por Thomas Osborn, representante estadounidense en Santiago durante la guerra, donde acusaba el armamentismo imperialista chileno. El peruano denunció que esa política favorecía la inversión de miles de dólares en armamentos, en detrimento del desarrollo de los habitantes del país.

Por otro lado, desacreditó la responsabilidad achacada por James al Perú de provocar la guerra a causa de su monopolización del salitre. En directa relación, criticó el libro de Shepher, sugiriendo estudiar al historiador chileno Diego Barros Arana y otros especialistas de ese país que apoyaban su punto de vista. Concha explicó que el monopolio no se decretó para provocar a Chile, pues solo fue un «simply exercised the power which is reserved to all sovereign States» (1922, p. 8, sección 9).

Al cierre de su opinión Concha tomó las palabras de Stephen Hulburt, ministro estadounidense en Lima durante la guerra, quien escribió al Secretario de Estado de esos años: «In looking back over the whole history of events, prior to hostilities and since, I can have no doubt that the purpose, end and aim of the war declared by Chile against Peru and Bolivia was in the beginning and is now the forcible

acquisition of the nitrate and guano territory, both of Bolivia and Peru» (Concha, 1922, p. 8, sección 9).

4.6. Panamericanismo poliédrico

El debate entre los representantes de los países conflictuados cedió paso a interesantes opiniones estadounidenses publicadas en los diarios *Evening Star*, *Watchman and Southron*, *The New York Times*, *Evening World* y *Bemidji Daily Pioneer*. En los dos primeros, que figuraron sin el nombre de los autores, puede apreciarse la opinión positiva hacia los países sudamericanos por intentar resolver sus diferendos en Estados Unidos. También emerge con precisión la importancia del panamericanismo como una ideología de unión entre los países del continente para resolver sus conflictos e integrarlos. La dimisión de los ministros de Alessandri no alteró la significación periodística central de ese ideario (1922, 4 de febrero. Chilean Cabinet Gives Up Offices. *NYT*, p. 3; McKelway, 1922b, p. 3).

El *Evening Star* comenzó su nota denominando a Tacna y Arica, una zona de pequeña dimensión, la «Alsacia y Lorena» sudamericana. Su posesión colocaba en riesgo de una guerra devastadora a repúblicas «en desarrollo», haciendo indispensable la participación pacificadora de la Casa Blanca.

El panamericanismo suponía virtudes estatales, sobre todo de los países perjudicados por los resultados de las negociaciones. En tal sentido, el diario vislumbró qué actitud debía tomar el Estado al cual el arreglo fronterizo fuese adverso. En sus palabras, el verdadero significado del espíritu panamericano no podría realizarse hasta que

vexatious questions such as this one have been disposed of calmly, amicably and to the best interest of all concerned. Either Chile or Peru must lose, if the decision reached at the forthcoming conference is final. And it is hoped the loser will accept the loss with the same spirit shown by the contending parties in their willingness to settle their differences over a conference table; a spirit that is necessary if this sane and logical method of adjustment is to live (1922, 5 de febrero. Walking the Path of Peace. *ES*, p. 2).

El *Watchman...* sintió satisfacción del apoyo buscado por Chile y Perú en el «Tío Sam» (1922, 1 de febrero. Another Washington Conference. *WS*, p. 4). Al momento de publicar su reportaje estaba finalizando la Conferencia de Washington para el desarme de las potencias. Por ello, remarcó que la próxima conferencia otra vez tendría un carácter estadounidense. Seguidamente, valoró la aceptación para discutir las fronteras de Chile, un país rico, fuerte y orgulloso que «has not been generally considered by Americans to have so good a case as Peru».

Para mantener la concordia diplomática El *Watchman...* sugirió a la prensa y el público ser neutrales durante las reuniones. Además, proyectivamente, creyó que

zanjar el diferendo sería un triunfo para la diplomacia estadounidense más notable que la resolución de la guerra panameño-costarricense de 1921.

Ese diario se extrañó que Chile y Perú, miembros de la Liga de las Naciones, no resolvieran con ella su problema. También le pareció raro que la Liga Panamericana tampoco estudiara el conflicto. Al medio le preocupaba que la mediación estadounidense mostrara al país como arrogante e interventor; no obstante, «as long as no international organization is handling the job, Uncle Sam has to do it, to keep peace in the American family of nations».

En el tercer artículo, publicado por John Barret (Director General de la Unión Panamericana entre 1907 y 1921 y ministro estadounidense en Argentina, Panamá y Colombia) en el *New York Times*, éste comentó que en su experiencia, no había otro acontecimiento que despertase en los círculos diplomáticos latinoamericanos tanto interés y comentarios favorables como las conferencias. Los cables recibidos en Washington por los representantes de los países de habla hispana daban cuenta de que sus prensas aplaudían el gran paso dado para solucionar «the most important outstanding difference which interferes with Pan-American solidarity» (Barret, 1922, p. 12).

Barret otorgó un reconocimiento a Chile y Perú por tomar la iniciativa de resolver su diferendo y a Estados Unidos por sus buenos oficios, gracias a los cuales era posible pensar en superar la gran amenaza que significaba la cuestión de Tacna y Arica hacia «any Pan-American issue to continental peace, solidarity and cooperation» (1922, p. 12).

Para Barret, en la consecución de ese objetivo era clave el panamericanismo de Charles Hughes. El éxito de este en las conferencias de Washington para el desarme influiría con éxito en las conferencias sobre Tacna y Arica. Barret también confiaba en la actitud de los embajadores de Chile y Perú los que trabajaban en «a thoroughly, kindly and unselfish spirit» (1922, p. 12).

En su visión la trascendencia de las conferencias para el panamericanismo era palmaria. Éstas aplazaron la Quinta Conferencia Panamericana en Santiago. Según la información manejada por el estadounidense, una decisión tácita de los miembros de la Junta de Gobierno de la Unión Panamericana prescribió aplazarla hasta después de las conferencias. Si bien Estados Unidos y la mayoría de los gobiernos latinoamericanos habían aceptado reunirse después de doce años, valoran que ésta «is secondary in importance to the getting together of Chile and Peru» (Barret, 1922, p. 12).

Dicha trascendencia sería buen ejemplo para resolver otros problemas fronterizos. Uno de gran interés para Barret era el de Estados Unidos y México. Por eso, al concluir su análisis sintió esperanza de que una pronta solución de ambos litigios catapultaría 1922 como «the beginning of a new Pan-American era and a condition of good-will and co-operation not known to the American republics since the calling of the first Pan-American Conference at Washington in 1889» (1922, p. 12).

Por otro lado, el diario neoyorquino *Evening World* también comparó el conflicto con el problema de Alsacia-Lorena y vio en aquel la principal llaga de las relaciones sudamericanas. Ese diario aseguró que en algunos círculos políticos locales consideraban las conferencias como un triunfo de la diplomacia estadounidense en un momento en que la tendencia «of the non-English speaking American countries to resear any intervention by the United States in their affairs, and a particularly as a reversal of attitude on the part of Chile» (1922, 18 de abril. Chile and Peru Welcome Bid to End Dispute Here. *EW*, p. 24).

Por último, el minesotano *Bemidji Daily Pioneer* publicó un artículo de A. L. Badford (1922, p. 1), quien predijo la transformación de Washington en un centro internacional de primer rango gracias a las conferencias que se desarrollarían en el edificio de la Unión Panamericana. Su importancia radicaba en que las delicadas relaciones chileno-peruanas eran un obstáculo para cualquier acuerdo en la región. Por lo mismo, la invitación de Harding efectuada durante las conferencias para el desarme había sido crucial y elogiada con razón por los países sudamericanos.

Badford, quien estaba interesado en ilustrar a sus lectores sobre la especificidad del diferendo, explicó cómo esos territorios pasaron del Perú a Chile y las dificultades para cumplir el Tratado de Ancón. De manera más o menos imparcial sostuvo que la inhabilidad de ambos países había obstaculizado la solución del conflicto. En éste, Bolivia era clave y, pese al rechazo de Harding, su caso podría sobrevenir. Salvo ese incidente, la «President's invitation for the two countries to meet in conference here in fully expected to be one of the most important step ever taken by this government in Latin-American affairs, as some sort of a settlement of this question of 40 year's standing is looked for» (Badford, 1922, p. 1).

4.7. *Camelos bonaerenses*

El periodismo complacido por el derrotero de la diplomacia estadounidense fue alertado por varias noticias sobre un supuesto acuerdo chileno-peruano secreto. Esas informaciones fueron tomadas del diario bonaerense *La Razón*, quien aseguró haber recibido detalles del pacto desde los círculos oficiales chilenos. De acuerdo al rumor, la fórmula para restablecer la frontera era la cesión de Tacna al Perú y de Arica a Chile. *La Razón* quiso infravalorar la participación estadounidense y afirmó que los litigantes tendrían poco trabajo en Washington ya que ambos «have been desirous always of avoiding arbitration in dealing with the Tacna-Arica problem» (1922, 6 de marzo. Report Chile-Peru Accord. *NYT*, p. 9; 1922, 6 de marzo. Tacna-Arica Dispute Is Settled, Says Paper. *WP*, p. 1).

Federico Pezet calificó esos rumores de absurdos (1922, 7 de marzo. Tacna-Arica Accord Denied. *WP*, p. 3). Días antes habían aparecido publicadas las primeras fechas para las conferencias, que finalmente se aplazarían (1922, 2 de marzo. Chile-Peru Boundary Meeting Here April 15. *WT*, p. 3; 1922, 28 de abril. La conferencia

entre Chile y Perú se aplazará. *LRT*, p. 6; 1922, 29 de abril. Chileans Propose Date. *NYT*, p. 18), y algunos elogios del periodista Raymond Clapper hacia Harding por sus gestiones de paz (1922, p. 6).

Apenas circulado el camelo, se publicó en Buenos Aires un desmentido chileno que no dejaba de lado la idea de la división territorial. El documento fue publicado posteriormente por el *Washington Herald* indicando que «it is not impossible that if both parties leave aside their respective irreconcilable stands, the Washington conference may result in an entirely unexpected and not yet imagined solution» (1922, 7 de marzo. Secret Chile-Peru Agreement Denied. *WH*, p. 4). La noticia incluyó una opinión de Barros Jarpa quien relacionó ese rumor con una intriga antichilena sobre la cual no profundizó.

El canciller tampoco detalló su acusación en otro diario donde se refirió al acuerdo secreto (1922, 6 de marzo. Chile and Peru Expect to Settle Dispute. *ES*, p. 3). Ahí, sin embargo, caracterizó de inexacta la noticia de *La Razón*, comentando al corresponsal que Chile solucionaría su problema en Washington y que la citada división territorial era una opinión extra oficial. Por último, el diario anexó una nota explicando que las embajadas de Chile y Perú y la Secretaría de Estado no habían recibido notificaciones del tratado secreto. El *Washington Times* publicó una nota similar donde expresó el parecer de algunos funcionarios de la Secretaría de Estado, para quienes «any settlement which was satisfactory to both Peru and Chile would be pleasing to the United States» (1922, 6 de marzo. Hughes Not Informed of Chile-Peru Deal. *WT*, p. 19).

Esos rumores no tuvieron relevancia periodística, a pesar de reaparecer a fines de abril (1922, 29 de abril. Chileans Propose Date. *NYT*, p. 18). De hecho, fueron superados por informaciones que daban a conocer la labor exitosa del embajador William Collier en Santiago (1922, 6 de marzo. Collier Expounds Sane Americanism. *WH*, p. 5). Evaluando esa misión, *El Mercurio* de Santiago se refirió a Harding como un portador del humanitarismo y del sano «Americanism» (1922, 6 de marzo. Collier Expounds Sane Americanism. *WH*, p. 5), y reiteró su confianza «in the success of the coming negotiations because of the fact that they have been effected under President Harding's auspices» (1922, 6 de marzo. Collier Expounds Sane Americanism. *WH*, p. 5).

4.8. Los negociadores sudamericanos en Washington

Superado el infundio, la prensa se interesó por presentar a los diplomáticos sudamericanos que conferenciarían. En efecto, entregó algunas informaciones sucintas relativas al viaje del equipo peruano compuesto por Federico Pezet, Hernán Velarde, Melitón Porrás y Solón Polo. El primero viajó por esos días desde Perú hacia Estados Unidos con su familia. El *New York Times* al anunciar su viaje erró sobre los países conferenciantes y afirmó que «Pezet said he would return to Washington in time for the

Tacna-Arica conference over the boundary with Bolivia» (1922, 12 de marzo. Ambassador Pezet Sails. *NYT*, p. 18). El segundo viajó días después desde Buenos Aires hacia Washington para reunirse con el cuerpo diplomático peruano (1922, 22 de marzo. Peruvian Delegate Sails. *NYT*, p. 11). Porras y Polo llegarían desde París y Colón (1922, 28 de abril. Delegates from Chile Greeted by Hughes. *ES*, p. 46).

Por el contrario, la prensa detalló algunas ideas de los representantes chilenos. Los enviados de Alessandri, quien había declarado estar dispuesto a sacrificar aspectos de la frontera dentro de los límites del derecho y la justicia derivados del tratado (1922, 19 de abril. Chili Hopes to Settle Tacna Arica Dispute. *EW*, p. 13; 1922, 13 de marzo. Solution Is Near, Says Chile Agent. *WH*, p. 1), fueron Luis Izquierdo y Carlos Aldunate. De Izquierdo, el *Evening Star* destacó su participación en la política chilena desde su juventud como miembro del Partido Liberal; su carrera como secretario de la legación chilena en Londres y posteriormente su papel de cónsul general en Japón. Comentó también que había sido diputado y tenido a cargo los ministerios de relaciones exteriores y del interior (1922, 15 de abril. Two Chile Envoys to Be Here to Confer with Peruvians. *ES*, p. 4). Izquierdo, en una entrevista dada en Buenos Aires y reproducida en Estados Unidos afirmó: «I am convinced the generous initiative of the United States will not be in vain, and I am convinced the problem is near a solution» (1922, 13 de marzo. Solution Is Near, Says Chile Agent. *WH*, p. 1; White, 1922a, p. 9).



Fuente figura 3: Two Chile Envoy to Be Here to Confer with Peruvians. 15 de abril de 1922. *ES*, p. 4.

Con Aldunate la prensa fue más prolija, describiéndolo como un eminente abogado, catedrático de derecho civil en la Universidad Católica y político con más de cuarenta años de trayectoria, legislando como senador entre 1909-1921. Las principales leyes chilenas de minería, irrigación, finanzas e industria habían sido fruto de su intelecto. Entre otras cualidades de Aldunate, quien arribó a Brooklyn con su esposa y sus tres hijas (1922, 17 de abril. Chile's Envoy Here on Tacna Dispute. *EW*, p. 11), se encontraba su membresía en la Academia de Política y Ciencias Sociales de Philadelphia (1922, 13 de marzo. Solution Is Near, Says Chile Agent. *WH*, p. 1).

Un reportero del *Evening World*, el día de su llegada o uno después, lo entrevistó para que explicara por qué en Estados Unidos se pensaba que Chile era reacio a reestablecer fronteras con Perú en Washington. El diplomático arguyó que esa percepción era incorrecta al igual que las voces que acusaron una intención imperialista estadounidense en la invitación a conferenciar. En sus palabras,

To phrase it in every-day words, the only part which your country has expressed a willingness to take in the matter is to furnish us a room, some chairs and a table around which we may sit down together and settle our difficulties or arrange for the settlement of them by arbitration. This offer, made by your President, as he stated, in the interest of American peace and concord, was accepted in the same spirit (1922, 18 de abril. Chile and Peru Welcome Bid to End Dispute Here. *EW*, p. 24).

5. CONCLUSIONES

En Estados Unidos la prensa fue el soporte material de los imaginarios sociales existentes a comienzos de 1922 cuando el final del conflicto de Tacna y Arica era inminente. Esta sensación de victoria se estrelló con la realidad. La maduración ideológica de los cuerpos diplomáticos de los países involucrados tardó más tiempo para zanjar una disputa nacida en los años ochenta del siglo pasado. De todas maneras, durante la antesala de las conferencias más de cien noticias fueron producidas por diferentes empresas periodísticas de la vasta geografía estadounidense, creando opinión pública hacia un tema situado en la interfaz de lo «extranjero» y lo «nacional». Esta cualidad tuvo la característica de que si bien se trataba de un diferendo entre Chile y Perú (extranjero) afectaba de modo directo al gobierno estadounidense (nacional), quien acercaría a las partes para reducir el riesgo de un enfrentamiento militar en el sur.

Si bien la preocupación estadounidense por conseguir la paz universal puede concebirse dentro del contexto de la posguerra mundial, las pugnas en América Latina le interesaban sobremanera. Esa zona estaba siendo concebida desde décadas atrás como el sector natural de su influencia económica, política e ideológica.

Por ese motivo, la prensa reprodujo una cantidad de información llamativa que visualizamos desde una perspectiva estructural. Por ejemplo, las noticias de información tematizaron el conflicto, señalando su existencia, en tanto nuevo acontecimiento entre los cientos que eran noticiables. A la vez, los artículos de opinión y reportajes largos ofrecieron visiones heterogéneas sobre dicho tema. Por medio de ambos tipos de noticias se conoció la posición del gobierno estadounidense y sus motivaciones hacia los Estados sudamericanos que debatirían en Washington. Los titulares de las noticias, con sus letras más visibles y textos persuasivos, fueron las puertas de acceso a los contenidos. En estos, Chile apareció más activo que el Perú, mientras que los Estados Unidos tomaron distancia de participar en esa fase previa. Además, las noticias relacionadas con ese problema estuvieron posicionadas en la página principal, o en la segunda y tercera. De todos modos, cabe señalar que un número importante de las incluidas en las portadas tuvieron una posición en su parte inferior, demostrando la inclinación de la prensa hacia los temas nacionales y europeos.

Con todo, la inmediatez de la información y con ello la constante actualización de la comunidad lectora, y la apertura de la prensa para publicar referencias de ambos bandos de la disputa fue sintomática del pluralismo de los medios estadounidenses. En sus páginas apreciamos definiciones duras hacia Chile o Perú, pues aquellas fueron espacios de debate democráticos e intercambio de ideas argumentadas jurídica e históricamente. Eso no excluyó la aparición de opiniones de sentido común e incluso errores puntuales de conocimiento sobre el conflicto.

Empero, sin la libertad de expresión referida, la creatividad periodística, y con ello la constitución de imaginarios hacia Chile, Perú, Bolivia y Estados Unidos se hubiese visto entorpecida y enmarcada con precisión absoluta. Sin embargo, como puede apreciarse en el corpus del artículo, los dos primeros países evidencian identidades binarias, o valoradas en términos de positivas o negativas. Ello se debió a que la producción de los imaginarios fue una creación dual que tomó, primero, el aporte de los agentes chilenos y peruanos que escribieron en los diarios para comunicar sus posicionamientos e influir ideológicamente, y segundo el trabajo de los periodistas anónimos que resemantizaron los contenidos propiamente estadounidenses dando una organización al discurso.

En consecuencia, dialécticamente, la imagen proyectada sobre Chile puede caracterizarse por la de un país en el pasado belicoso, ambicioso, expansivo y que, solo por el cambio de los tiempos y del derecho internacional se acercaba al Perú bajo la vigilancia de la diplomacia estadounidense. En el caso del Perú, es posible detectar una inclinación sumisa hacia el poder político de los Estados Unidos, y con ello su transformación en un agente regional devoto de las ideologías supranacionales que en el norte se configuraban. Además, si se considera la posición activa chilena en la disputa y se agregan las adscripciones reñidas con la concordia entre Estados, emerge con claridad una identidad peruana de víctima en la litis. Al

margen de ambos, el imaginario en torno a Bolivia remite al de un Estado sin peso en sus gestiones diplomáticas. El rechazo por parte de Chile y de los Estados Unidos activó, sin embargo, una respuesta boliviana obstinada para ser incluida en las reuniones. La marginalización de estas, sin embargo, inspiró algunas voces estadounidenses que vieron las ganancias prácticas para la paz sudamericana de incluirse ese país en las conferencias.

Por último, la prensa delimitó una nueva faz para los imaginarios previos sobre Estados Unidos. Cabe destacar, que los imaginarios desencadenados por el conflicto de Tacna y Arica aportaron a una red mayor de aquellos, pero de ninguna manera supusieron un cambio paradigmático en la autopercepción de la sociedad estadounidense. Por lo tanto, es justo sostener que en función de las conferencias de Washington emergió con claridad un nuevo argumento para el reconocimiento de ese país como pacificador, organizador, líder y justo componedor de otros Estados. La relación es fundamental, porque detrás de las dificultades sostenidas por Chile y Perú para componer un problema antiguo hubo un predominio de la emocionalidad y la sin razón en el «juego» diplomático. En medio de este, aparece la potencia estadounidense para reflexionar y actuar acorde a los dictámenes de la razón y el «bien común» de esos países, pero también de una región mayor: América Latina.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Advis Jr., L. (1922, 1 de enero). Tacna-Arica's Case. *The New York Times*.

Álvarez, G. (1922, 9 de abril). Tacna-Arica. *The New York Times*.

Arteaga. (1919). *El problema del Pacífico. Artículos publicados en O Paiz de Río de Janeiro, sobre la cuestión de Tacna y Arica, por «Arteaga Alemparte»*. Santiago: Imprenta Universitaria.

Ascanio, A. (2001). *Análisis de contenido del discurso político*. Caracas: Ediciones de la Universidad Simón Bolívar.

Ayers, E., Oshinsky, D., Gould, L. y Soderlund, J. (2009). *American Passages. A History of the United States. Volume II: since 1865*. Boston: Wadsworth.

Babbie, E. (2008). *The Basics of Social Research*. Belmont: Thomson-Wadsworth.

Baczko, B. (1999). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Badford, A. (1922, 24 de abril). To Settle Old Dispute Over Tacna-Arica. *The Bemidji Daily Pioneer*.
- Balcells I Junyent, J. (1994). *La investigación social. Introducción a los métodos y las técnicas*. Barcelona: PPU, S. A.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barret, J. (1922, 15 de febrero). The Coming Chilean-Peruvian Conference. *The New York Times*.
- Beaugrande, R-A. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.
- Belaúnde, V. (1921, 19 de diciembre). Chile and Peru. *The New York Times*.
- Belaúnde, V. (1922, 29 de enero). Tacna-Arica. *The New York Times*.
- Beyhaut, G. y Beyhaut, H. (1986). *América Latina III. De la independencia a la Segunda Guerra Mundial*. Madrid: Siglo XXI.
- Borchard, E. (1920). *Opinion on the Controversy Between Peru and Chile Known as the Question of the Pacific*. Washington: (s.n.).
- Borchard, E. (1922, 17 de enero). Tacna-Arica Opinion. *The New York Times*.
- Calderón, A. (1919). *Breve historia diplomática de las relaciones chileno-peruanas 1819-1879*. Santiago: Zig-Zag.
- Carlisle, R. (Ed.). (2005). *Encyclopedia of politics. The left and the right. Volume 1: The left*. California: Sage Publications.
- Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets editores.
- Cavieres, E. y Chaupis, J. (eds.). (2015). *La Guerra del Pacífico en perspectiva histórica. Reflexiones y proyecciones en pasado y presente*. Arica: Universidad de Tarapacá.

- Clapper, R. (1922, 3 de marzo). Harding Today Finishes Year as President. *The Columbia Evening*.
- Concha, C. (1922, 9 de abril). Tacna-Arica. *The New York Times*.
- Cornejo, S. (1919). *El irredentismo peruano y la solidaridad americana*. Arequipa: Tipografía S. Quiroz.
- Crampton, E. (1922). The controversy over Tacna and Arica and the Washington Conference. *The Southwestern Political Science Quarterly*, 3(2), pp. 126-138.
- Díaz, A. (2017). *Ser inmigrante entre el Sama y el Loa: integración económica y social en un espacio de frontera*. Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- Díaz, A., Morong, G. y Mondaca, C. (2015). Entre el archivo y la etnografía. Reflexiones historiográficas desde la periferia del norte de Chile. *Diálogo Andino*, 46, pp. 107-119.
- Drisko, J. y Maschi, T. (2016). *Content Analysis*. New York: Oxford University Press.
- Freeman, R. (1981). *The United States and the Latin American Sphere of Influence*. Krieger Lane: Krieger Publishing Company.
- García, M., Ibáñez, J. y Alvira, Francisco. (1996). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garland, A. (1900). *South American conflicts and the United States*. Lima: Imprenta J. Newton y Cía.
- Gelado, R., Magro, S. y Rubira, R. (2018). Ponderación de la importancia asignada a las noticias en los medios escritos. Propuesta de un análisis en función de los elementos del diseño periodístico. En J. Rodríguez, F. López y J. Albalad (Coords.), *Calidad informativa y nuevas narrativas* (pp. 119-140). Zaragoza: Egregius.
- Gómez, S. (1925). *El epílogo de la Guerra de 1879*. Santiago: Casa Zamorano y Caperán.
- González, S. y Ovando, C. (2019). Las conferencias de Washington y la proposición Kellogg: el papel de los Estados Unidos frente a la «tercería boliviana» como herramienta de política exterior (1920-1929). *Historia 396*, 1, pp. 165-188.

- González, S. y Parodi, D. (comps.). (2014). *Las historias que nos unen. Episodios positivos en las relaciones peruano-chilenas, siglos XIX y XX*. Santiago: RIL Editores.
- Grieb, K. (1976). *The Latin American Policy of Warren Harding*. Texas: Christian University Press.
- Hobsbawm, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Crítica.
- James, E. (1922, 12 de marzo). Tacna-Arica. *The New York Times*.
- James, E. (1922a, 9 de abril). Tacna-Arica. *The New York Times*.
- León, C. y Jara, M. (2015). Estados Unidos y la cuestión de Tacna y Arica, 1880-1925: aproximación a la visión estadounidense. En E. Cavieres y J. Chaupis (Eds.), *La Guerra del Pacífico en perspectiva histórica. Reflexiones y proyecciones en pasado y presente* (pp. 203-221). Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- León, C., Jara, M. y Mancilla, P. (2019). A 90 años de la política de «cooperación constructiva». Estados Unidos y el diferendo chileno-peruano por Tacna y Arica, 1925-1929. *Historia Crítica*, 73, pp. 193-215.
- Llanos, N. (2011). El reino chileno del terror: la prensa estadounidense y la controversia de Tacna y Arica, 1925-1926. *Revista estudios hemisféricos y polares*, 2(2), pp. 1-25.
- McKay, A. (1921, 25 de diciembre). Chile and Tacna-Arica. *The New York Times*.
- McKelway, B. (1922, 29 de enero). Move a Peace Step for South America. *The Evening Star*.
- McKelway, B. (1922a, 16 de abril). Vital Issues Complicate Tacna and Arica Dispute. *The Evening Star*.
- McKelway, B. (1922b, 12 de febrero). Seeking a Way Out of Haitian Muddle. *The Evening Star*.
- Morong, G. y Sánchez, E. (2006). Pensar el norte: la construcción historiográfica del espacio de frontera en el contexto de la chilenezación 1883-1929. *Diálogo Andino*, 27, pp. 95-112.

- Nayland, A. (1958). *United States Diplomacy in the Tacna-Arica Dispute, 1884-1929*. Oklahoma: University of Oklahoma.
- Nieto del Río, Félix. (1922, 15 de enero). Discussion of Tacna-Arica and Peruvian Loan. *The New York Times*.
- Orrego, A. (1919). *La cuestión del Pacífico. Tacna y Arica*. Santiago: Soc. Imprenta-Litografía Barcelona.
- Pintos, J. (1995). *Los imaginarios sociales. La nueva construcción de la realidad social*. Cantabria: Editorial Sal Terrae.
- Pintos, J. (2015). *Apreciaciones sobre el concepto de imaginarios sociales*. *Miradas*, 13, pp. 150-159.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), pp. 1-42.
- Pizarro, E. (2018). *Tránsitos historiográficos. Arica y su hinterland. Siglos XVI-XX*. Arica: Ediciones Universidad de Tarapacá.
- Portal, I. (1924). *Chile ante el árbitro. Su conducta desde 1820*. Lima: Librería e imprenta Gil.
- Reynolds, H. (1922, 30 de enero). Harding Keeps Bolivia Out of Tacna Dispute. *The Washington Times*.
- San Cristóval, E. (1925). *La diplomacia chilena a través de la historia*. Lima: Librería escolar e imprenta E. Moreno.
- Scheufele, B. (2015). Content Analysis, Qualitative. En D. Donsbach (ed.), *The Concise Encyclopedia of Communication* (pp. 111-112). West Sussex: John Wiley & Sons, Ltd.
- Skuban, W. (2007). *Lines in the Sand: Nationalism and Identity on the Peruvian-Chilean Frontier*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
- Skuban, W. (2009). La apertura y el cierre de la frontera chileno-peruana: el plebiscito de Tacna y Arica, 1880-1929. En F. Purcell y A. Riquelme (eds.), *Ampliando miradas. Chile y su historia en un tiempo global* (pp. 129-158). Santiago: RIL editores-Instituto de Historia PUC.

- Skuban, W. (2012). Warren Harding. En T. Leonard (ed.), *Encyclopedia of U.S.–Latin American Relations* (p. 437). Los Angeles: SAGE Publications.
- Soto, J. y Díaz, A. (2019). La controversia chileno-peruana en la mirada de la prensa estadounidense (1879-1929). *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 3, pp. 1-23.
- Soto, J., Chávez, P. y Dallmann, J. (2019). Inmigrantes del Perú en la prensa de Chile: el caso de «La Estrella» de Arica (2000-2010). *Historia y Comunicación Social*, 24(2), pp. 649-664.
- Téllez, C. (1925). *La cuestión de Tacna y Arica*. Lima: Empresa editorial Cervantes.
- White, J. (1922, 28 de marzo). Bolivia Seeks to Enter Fight. *The Washington Herald*.
- White, J. (1922a, 13 de marzo). Chile to Meet Peru Half Way on Tacna-Arica. *Chicago Tribune*.
- Wilson, J. (1979). *The United States, Chile and Peru in the Tacna and Arica Plebiscite*. Washington: University Press of America.



LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA CIUDAD DE LA CORUÑA¹

The Implementation of the Historical Memory Law in the City of Corunna

Pedro Vázquez-Miraz

pvasquez@utb.edu.co

Universidad Tecnológica de Bolívar. Colombia

Fecha de recepción: 11/07/2020

Fecha de aceptación: 02/11/2020

Resumen: Se presenta en el siguiente artículo un estudio exploratorio sobre la aplicación en una ciudad española de tamaño medio de la denominada Ley de la Memoria Histórica (creada en el año 2007). A través de la heráldica y la numismática, al estudiar la evolución de los escudos oficiales de España (2ª república, franquismo y monarquía constitucional), se analizó la simbología del franquismo y la implementación de esta legislación en la ciudad de La Coruña en base a un análisis documental de las actas del ayuntamiento durante el período 2007-2019. La conclusión principal del trabajo fue que la puesta en práctica de este código legislativo, además de haberse basado en símbolos de ambigua catalogación, varió de forma significativa en base al partido gobernante que estuviera en el poder de la urbe (*Partido Socialista Obrero Español*, *Partido Popular* y *Marea Atlántica*); evidenciándose así que los parámetros políticos primaron por encima de los históricos y los jurídicos.

Palabras clave: memoria histórica; guerra civil española; franquismo; heráldica; numismática.

Abstract: The following article presents an exploratory study about the implementation in a middle-sized city of the so-called Historical Memory Law (established in 2007). Through heraldry and numismatics, considering the evolution of the coats of arms of Spain (2nd Republic, Francoism and constitutional monarchy), it was analyzed Francoism symbolism and the execution of the law in the

¹ Agradecemos encarecidamente la ayuda recibida de D. Pablo José Alegre y Doña María Fernanda Medina a la hora de maquetar el material gráfico del presente documento.

city of Corunna based on a documentary analysis of the city council acts in 2007-2019 lapse. The main conclusion was that the practical implementation of this legal code, apart from being based on symbols of ambiguous cataloging, varied significantly based on the ruling party at the moment (*Partido Socialista Obrero Español*, *Partido Popular* y *Marea Atlántica*); making clear that way that the political parameters prevailed over history and law.

Keywords: historical memory; Spanish civil war; Francoism; heraldry; numismatic.

Sumario: 1. Introducción. 2. La creación de la Ley de Memoria Histórica. 3. Contexto histórico del ámbito geográfico, objeto de estudio. 4. Metodología. 5. Resultados. 5.1. Los aportes de la heráldica y la numismática y las contradicciones de la Ley de Memoria Histórica. 5.2. La implementación de la Ley de Memoria Histórica en la ciudad de La Coruña. 6. Conclusiones. 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El concepto de memoria histórica es estudiado desde diferentes perspectivas académicas (Velasco, 2017), abundando en la disciplina histórica española las acusaciones de revisionismo en función de la ideología política de diferentes autores (Balfour, 2006). Así, la proliferación de estos estudios en España (Sanmartín, 2007) es un aspecto científico que puede explicarse por la presencia de tres factores fundamentales: la demanda de verdad, justicia y reparación de víctimas en democracias que sufrieron guerras y/o dictaduras, la búsqueda de las raíces de la propia sociedad y la necesidad de un valor fijo que sea un pilar ante el mundo cambiante actual (Aguilar-Forero, 2018). Si bien el concepto de memoria histórica se puede asumir como un término de comunicación política (Vázquez-Miraz, 2020), entendido como «la lista de los acontecimientos cuyo recuerdo conserva la historia nacional» (Halbwachs, 1995, p. 212).

Barros (2014) recalcaría que los modelos teóricos de memoria histórica son dos principalmente: el alemán y el argentino. El primero fue creado a partir de los juicios de Núremberg al finalizar la II Guerra Mundial (paso judicial para lograr la desnazificación en Alemania), prohibiéndose de manera legal el uso de símbolos del régimen nacionalsocialista; mientras que el segundo tuvo su origen en la resistencia pacífica de las Abuelas y Madres de la Plaza de Mayo y fue más laxo que el anterior al no proponer leyes punitivas que coartasen la libertad de los partidarios del auto-denominado *Proceso de Reorganización Nacional*.

La guerra civil española y la dictadura franquista fueron los dos acontecimientos históricos del siglo xx más traumáticos que ha sufrido España (Ruiz-Vargas, 2006) ya que además de los daños materiales y las pérdidas humanas, por su intrínseco carácter civil, el sufrimiento fue más severo. Situación que se agravaría en la posguerra al consolidar el régimen del general Franco una rígida separación entre vencedores y vencidos (Casanova, 2008).

Habiendo asumido que la situación en España se acerca más al modelo argentino que al alemán, en esta nación europea los postulados ideológicos extremistas fueron asumidos por individuos que le dieron carácter de verídico, científico y riguroso a las falsas informaciones históricas (Moreno-López, 2018). Buen ejemplo de esto sería la buena acogida en la sociedad española de la denominación de «políticamente incorrecto», un simple eufemismo de intencionalidad persuasiva (Sánchez-García, 2018).

Es por lo dicho que consideramos que toda nación democrática (como la española) requiere mantener un difícil equilibrio entre la defensa de la libertad de expresión sobre hechos del pasado y la persecución de las difamaciones y ataques a los más vulnerables. Como bien explica Teruel (2018, p. 15):

En un momento de crisis, cuando vuelve a observarse en Europa el ascenso de grupos sociales y de partidos políticos con discursos intolerantes que cuestionan los valores democráticos de convivencia, se hace más evidente la peligrosidad del denominado «discurso del odio» y se reclaman respuestas frente al mismo. Sin embargo, la necesidad de enfrentarse a este tipo de discursos ha mostrado también una preocupante tendencia restrictiva de la libertad de expresión que obliga a descender al porqué y a las razones últimas de su protección constitucional. Hay que afrontar no solo el problema de proteger la libertad, sino también el de justificarla.

Desde posturas progresistas, la sociedad española demandaría la necesidad de reparar moral y económicamente a las víctimas de la represión franquista y recuperar la memoria histórica (Escudero, 2018). Por ello, los estudios históricos serían los más adecuados para conseguir esta labor académica al centrarse en el rol de las víctimas y fomentar una auténtica reconciliación, alcanzar una mejor convivencia futura (Escudero, 2013) y manejar el concepto de verdad (Escudero, 2018). Término último que nosotros consideramos vacío de contenido y de fuerte carga emocional.

Por ende, nuestra hipótesis de investigación consistió (previamente estudiada la Ley de Memoria Histórica) en haber realizado un estudio descriptivo de los escudos del franquismo, puesto que nos hemos basado en el supuesto de que la propia Ley de Memoria Histórica no determinó con pertinente claridad qué símbolos y personajes históricos ensalzan la dictadura. De esta manera se ha pretendido discernir cómo se implementó esta medida legislativa en una ciudad española que tuvo tres consistorios políticos diferentes seguidos en el período 2007-2019 como lo fue La Coruña.

2. LA CREACIÓN DE LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA

La Ley 52/2007, de 26 de diciembre, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia

durante la guerra civil y el gobierno de Franco² pretendió cumplir este objetivo, al entrar en vigor durante el primer mandato del presidente socialista José Luis Rodríguez Zapatero (Meyenberg y Hernández, 2015). Una medida legislativa aprobada por los principales sectores políticos progresistas y rechazada por la oposición conservadora de la nación ibérica, siendo el objetivo fundamental de esta ley el de...

...contribuir a cerrar heridas todavía abiertas en los españoles y a dar satisfacción a los ciudadanos que sufrieron, directamente o en la persona de sus familiares, las consecuencias de la tragedia de la Guerra Civil o de la represión de la Dictadura. Quiere contribuir a ello desde el pleno convencimiento de que, profundizando de este modo en el espíritu del reencuentro y de la concordia de la Transición, no son sólo esos ciudadanos los que resultan reconocidos y honrados sino también la Democracia española en su conjunto (Ley 52/2007, p. 3).

El ámbito más progresista entendió que una carencia fundamental de la Ley 52/2007 fue que el propio concepto de memoria histórica estaba ausente por completo (Escudero, 2018) mientras el conservadurismo asumió que esta medida legal iba a polarizar la sociedad española y abrir las viejas heridas de la guerra civil (Paniagua, 2018). Sin ninguna intención de entrar en debates políticos, está claro que el aspecto más polémico de esta ley fue el tratamiento de los símbolos y monumentos públicos de la guerra civil y el franquismo, pues estos serían los principales motivos de discordia en la política española a pesar de la exposición explícita de motivos de la Ley de Memoria Histórica:

El espíritu de reconciliación y concordia, y de respeto al pluralismo y a la defensa pacífica de todas las ideas, que guio la Transición, nos permitió dotarnos de una Constitución, la de 1978, que tradujo jurídicamente esa voluntad de reencuentro de los españoles, articulando un Estado social y democrático de derecho con clara vocación integradora.

El espíritu de la Transición da sentido al modelo constitucional de convivencia más fecundo que hayamos disfrutado nunca y explica las diversas medidas y derechos que se han ido reconociendo, desde el origen mismo de todo el período democrático, en favor de las personas que, durante los decenios anteriores a la Constitución, sufrieron las consecuencias de la guerra civil y del régimen dictatorial que la sucedió (Ley 52/2007, p. 1).

² Cuatro puntos son los que dan cuerpo al artículo 15 de la susodicha ley, la cual hace referencia a la representación y elementos asociados con ese período histórico, obligando esta normativa a que las administraciones públicas deberían retirar «escudos, insignias, placas y otros objetos o menciones conmemorativas de exaltación, personal o colectiva, de la sublevación militar, de la Guerra Civil y de la represión de la Dictadura» (Ley 52/2007, p. 8), so pena de medidas coercitivas como la retirada de ayudas y subvenciones. El *Valle de los Caídos*, por sus características religiosas y su enorme simbología asociada al franquismo (Valiente, 2018), contaría con un artículo propio en la Ley de Memoria Histórica (Artículo 16).

3. CONTEXTO HISTÓRICO DEL ÁMBITO GEOGRÁFICO, OBJETO DE ESTUDIO

A diferencia de lo sucedido a nivel estatal donde la reinstauración de la democracia supuso la continuidad en el poder político de las élites del pasado (Márquez, 1993), la primera corporación municipal democrática de la ciudad de La Coruña se caracterizó por poseer un enfoque rupturista con el pasado franquista al ser elegido alcalde el nacionalista gallego Domingos Merino (1979-1981). Si bien la inestabilidad política de su consistorio hizo que su mandato fuera de breve duración al ser gobernada posteriormente la villa por el conservador Joaquín López Menéndez (1981-1983) y durante décadas por el *Partido Socialista Obrero Español* (1983-2011); habiéndose destacado en esta última etapa la labor del munícipe socialdemócrata y de profundas convicciones católicas Francisco Vázquez, alcalde durante los años 1983-2006.

La alcaldía de Francisco Vázquez, uno de los líderes socialistas más importantes de la España de su época por sus logros políticos, sería denominada popularmente como el *vazquismo*. Una corriente política de corte populista y nacionalista españolista que aglutinaba las tendencias del socialismo gallego y elementos de la democracia cristiana a través de la impronta localista y el liderazgo carismático de su líder³. Fue durante su largo mandato cuando se inició un proceso paulatino por el cual en el callejero urbano de la ciudad aparecieron los primeros nombres ligados al republicanismo español. Medidas que se acrecentaron con su sucesor, el socialista Javier Losada (2006-2011) al haberse realizado los primeros trabajos académicos, compilaciones de elementos icónicos de la dictadura y estudios analíticos sobre la simbología franquista que perduraban en la ciudad para su futura eliminación.

Este proceso se paralizaría durante el gobierno conservador de Carlos Negrera (2011-2015) para ser retomado con ímpetu por el consistorio de *Marea Atlántica* dirigido por Xulio Ferreiro (2015-2019). Este último mandato y otros similares (como los de otras ciudades gallegas de la provincia como Santiago de Compostela y Ferrol) estaban vinculados intrínsecamente con sectores políticos críticos con la propia Transición y la historiografía tradicional, al considerar estos colectivos que el paso a la democracia debió haber sido rupturista y la legitimidad del estado español fundamentarse en la Constitución republicana de 1931 (Rueda, 2016).

³ Véase como ejemplo de esta tendencia localista-populista el férreo rechazo a la oficialidad del topónimo en gallego de la ciudad (A Coruña) en aras de una supuesta defensa de la cooficialidad de los términos en gallego y español (Martínez-Hidalgo, 2006). Una polémica lingüística que desaparecería por completo al abandonar Francisco Vázquez la alcaldía y renunciar su partido a esa directriz.

4. METODOLOGÍA

En primer lugar, se buscó analizar el trasfondo histórico y político de la Ley de Memoria Histórica por medio de un estudio comparado de la evolución histórica de los escudos de la nación española, entendidos estos como símbolos de poder (Valle-Porras, 2017), la legislación que soportó a estos cambios como elementos históricos (Galende y García-Ruipérez, 2003) y la aplicación práctica de esta ley en la ciudad de La Coruña.

De forma más concreta, por medio de un análisis histórico de corte comparativo entre las épocas republicana, franquista y monárquica se ha revisado la evolución histórica del escudo de España para así poder interpretar los significados y valores actuales de los símbolos que identifican a España en relación con la Ley de Memoria Histórica, fijándonos también en los escudos nacionales representados en las monedas de los años 70 y 80 como elementos históricos de gran valor. La heráldica y la numismática son subdisciplinas históricas que tienen una gran relación con el ámbito del derecho, al analizar ambas, signos del pasado que transmitían a la población información sobre el poder constituido y su legitimidad (Huidobro, 2015).

Se examinaron las principales actuaciones relacionadas con la aplicación de esta ley en la ciudad de La Coruña durante el período 2007-2019 a través de las actas públicas de este ayuntamiento, diferenciándose tres épocas: los gobiernos del *Partido Socialista Obrero Español* (2007-2011), *Partido Popular* (2011-2015) y *Marea Atlántica* (2015-2019). Adicionalmente se ha inspeccionado el listado de símbolos franquistas conformados por escudos, placas, monumentos y grupos de viviendas elaborada por el experto Manuel Monge. Un catálogo presentado por la *Comisión pola Recuperación da Memoria Histórica da Coruña* a finales del año 2018⁴.

5. RESULTADOS

El estudio de la Ley de Memoria Histórica y de los símbolos políticos más relevantes del régimen autocrático de Franco ha pretendido dilucidar la existencia de contradicciones en la misma ley y su implementación práctica. Si bien la ley es clara respecto a los aspectos temporales que está legislación abarca (18 de julio de 1936 - 20 de noviembre de 1975), no lo sería tanto acerca de qué símbolos exaltarían a la guerra civil y a la dictadura franquista (y cuales no).

⁴ Comisión por la Recuperación de la Memoria Histórica de La Coruña (traducción al español). Según Monge, al finalizar 2018, existían 106 elementos de simbología franquista en el municipio de La Coruña, de los cuales 74 son propiedad del municipio y 32 de un ente público de rango superior.

5.1. *Los aportes de la heráldica y la numismática y las contradicciones de la Ley de Memoria Histórica*

Aunque ya iniciada la guerra, por el Decreto 77, de 29 de agosto (1936), los rebeldes habían aceptado la bandera roja y gualda como elemento contrario al régimen republicano simbolizando este símbolo durante el régimen franquista, «junto con el himno, el escudo y el reconocimiento de un solo idioma, la unidad del Estado autoritario» (Aguilera y Vernet, 1993, p. 149), el escudo heráldico del nuevo estado tardaría en definirse un par de años, habiéndose adaptado finalmente una versión moderna del escudo de los Reyes Católicos para legitimarse con el pasado (Maza-Zorrilla, 2014). El motivo de esa decisión quedaría plasmado en el decreto del 2 de febrero de 1938:

Ningún conjunto heráldico más bello y más puramente español que el que presidió, en el reinado de los Reyes Católicos, la consumación de la Reconquista, la fundación de un Estado Fuerte e Imperial, el predominio en Europa de las armas españolas, la unidad religiosa, el descubrimiento de un mundo nuevo, la iniciación de la inmensa obra misional de España, la incorporación de nuestra cultura al Renacimiento.

El águila que en él figura no es la del Imperio germánico, al cabo exótica en España, sino la del evangelista San Juan, que, al cobijar bajo sus alas las armas españolas, simboliza la adhesión de nuestro Imperio a la verdad católica, defendida tantas veces con sangre de España; en él figuran, además, el haz de flechas y el yugo, entonces, como ahora, emblema de unidad y de disciplina (Antequera, 2009, p. 19).

Este escudo, de trece cuarteles o el abreviado de cinco (Fig. 1 y 2), fue un fuerte alegato político pues en el ideario colectivo del franquismo el modelo histórico anhelado a imitar era la España imperial y la Castilla de Isabel I (Zorrilla, 2014), siendo sus símbolos más importantes el águila de San Juan, el yugo y las flechas. Elementos de los Reyes Católicos cuyo gobierno sería considerado para muchos historiadores como el inicio del estado español moderno (Moreno, 2017) y para otros un simple mito nacionalista como otros más (Aguilera y Vernet, 1993; Vázquez-Miraz, 2020). El yugo y las flechas se mantendrían con la cruz de Borgoña en el escudo oficial del rey Juan Carlos I (1975-2014) al haber realizado cambios menores en el escudo franquista que lo designaba como príncipe de España (véase el Decreto 814/1971).

Nuevamente este escudo sufriría ligeras modificaciones (Fig. 2) en el año 1945 (véase el decreto de 11 de octubre) y cambios drásticos en 1977 (por medio del Real Decreto 1511/77, de 21 de enero), para ser sustituido por el vigente escudo monárquico vigente desde 1981, por medio de la Ley 33/1981, sancionada el 5 de octubre de ese mismo año (Fig. 3). Un elemento muy similar al escudo de 1868 del Gobierno provisional surgido a la caída de la monarquía de Isabel II y al escudo de la II República.



Figura 1. Escudo heráldico de la España sublevada (modelo «abreviado» de 1938) en contraste con el escudo republicano (1931-1939); presente en el CEIP Cidade Vella de la ciudad de La Coruña. Adaptación propia.



Figura 2. Escudos heráldicos de España. Modelos completos de 1945 y 1977. Adaptación propia

Aplicando la Ley de Memoria Histórica, es irrefutable que los escudos de 1938 y 1945 ensalzarían el totalitarismo y deberían ser erradicados, aunque estos se presentaran únicamente con el blasón y sin otros ornamentos como el águila de San Juan y/o la corona imperial. Más compleja sería la decisión al respecto con el modelo del año 1977 pues es evidente que este escudo es una evolución de los anteriores, pero también es un claro nexo entre la dictadura y los primeros años del reinado juancarolino y la democracia española (un período temporal no contemplado por la Ley de Memoria Histórica).

Por consiguiente, el analizar los escudos franquistas es algo complejo pues estos *de facto* quedarían legitimados al haber aparecido en elementos representativos del estado español ya en plena democracia. Por ejemplo, el modelo de 1945 estaba en las monedas de 1 peseta de la primera serie numismática del reinado de Juan Carlos I (emitida durante los años 1976-1980), mientras que el modelo de 1977 lucía en las piezas de 1 peseta que conmemoraba el Mundial de Fútbol de 1982 (serie emitida en tres series consecutivas durante los años 1980-1982).

De todas formas, en la Transición también se evidenció un alejamiento paulatino de la monarquía con el régimen anterior (Medina, 2014) al introducir en las primeras acuñaciones (además del escudo nacional) la corona real (moneda de 25 ptas.) o el escudo de su reinado (en las monedas de 5 y 50 pesetas, descrito este en párrafos anteriores), para aparecer el vigente escudo nacional en el segundo sistema monetario (las denominadas emisiones M. Coronada) a partir del año 1982 (De Francisco-Olmos, 2005); si bien de manera anacrónica muchas monedas del franquismo (1, 5, 25 y 50 ptas.) mantuvieron el estatus de dinero de curso legal hasta finales del siglo xx.

5.2. La implementación de la Ley de Memoria Histórica en la ciudad de La Coruña

La ideología de cada corporación ha influido en el grado y modo en la que se implementó la Ley de Memoria Histórica en la ciudad de La Coruña. Después de revisar numerosas actas de los plenos municipales se determinó que los equipos políticos de partidos de ideología más progresista como la coalición de gobierno formada por el *Partido Socialista Obrero Español - Bloque Nacionalista Galego* encabezada por Javier Losada (2007-2011) y el gobierno en minoría de *Marea Atlántica* (2015-2019) fueron las alcaldías que mayores cambios han realizado en la simbología franquista de la ciudad apelando a la Ley de Memoria Histórica, en contraste con la política de no intervención que realizó el *Partido Popular* en su mandato (2011-2015) al haber mantenido las reformas de los anteriores equipos de gobierno pero sin promover más modificaciones.

Fue en la sesión plenaria del 7 de septiembre de 2009 cuando el pleno municipal de la ciudad adoptó tener conocimiento de un informe (elaborado *ad hoc*) por una comisión de expertos para la aplicación de la Ley 52/2007; habiéndose aprobado ese susodicho texto a excepción de la retirada de retratos de los alcaldes dentro de la sede de la alcaldía, alegándose el hecho (bastante debatible) de que esas pinturas no exaltaban a la dictadura y solo reflejaban la historia.

Los cambios más relevantes acerca de estos distintivos y su trato, en cumplimiento de la Ley de Memoria Histórica (y plasmados en los debates políticos del municipio durante los años 2007-2011) fueron dos actuaciones llevadas a cabo por este consistorio progresista, recibiendo por ello las críticas de la oposición conservadora. Estas modificaciones fueron el cambio del nombre del hospital público Juan Canalejo [político falangista coruñés apresado en Madrid antes de la guerra y ejecutado de

forma extrajudicial en Paracuellos del Jarama (Fernández-Prieto, 2009; Ruiz, 2012)] por Complejo Hospitalario Universitario A Coruña (CHUAC) en el año 2008⁵ y la retirada de la estatua de José Millán Astray⁶ [fundador de la Legión Española originario de esta ciudad y célebre por su enfrentamiento dialéctico con Miguel de Unamuno en plena guerra civil Jensen, 1992)] en su plaza homónima en el año 2010.

De esta suerte se ha podido observar que la erradicación de la supuesta simbología franquista de la ciudad llevada a cabo por el equipo de Javier Losada fue, como mínimo un proceso muy gradual y paulatino que podría considerarse como contradictorio o paradójico. Ya que en el mismo momento en que se hacían o promovían los cambios mencionados se mantenían sendas direcciones de la urbe con los nombres de Juan Canalejo (calle) y Millán Astray (plaza), las cuales no fueron suprimidas en ese período de gobierno.

Por su parte, la alcaldía del Carlos Negreira (2011-2015), sustentada en una cómoda mayoría absoluta del *Partido Popular*, mantuvo en un segundo plano este debate político y apenas hizo modificaciones al respecto (no reponiendo por ejemplo la estatua de Millán Astray⁷). Se mantenía así un bajo perfil motivado por la búsqueda de una agenda política que beneficiara más a este partido⁸, justificándose éste siempre con el manido argumento de la existencia de prioridades más relevantes.

Fue en el mandato de *Marea Atlántica* (gobierno en minoría) donde más cambios se produjeron. Así fueron eliminados del callejero militares del bando sublevado como el general Sanjurjo (cambiado por Avenida de Oza), el general Mola (Calle Álvaro Cebreiro y Plaza de San Andrés⁹ respectivamente), el teniente general Gómez Zamalloa (ahora Costa da Unión), el teniente coronel Teijeiro (calle Filantropía) o el comandante Barja (calle Riazor). Además, se suprimieron calles en honor a meros fallecidos del bando sublevado (Gómez, 2009) como la Plaza de los Caídos (Plaza de la Concordia) o la Plaza del Castillo de Olite (Plaza Tornos).

⁵ Modificación aprobada finalmente por el gobierno autonómico de Galicia.

⁶ Honrar al fundador de este cuerpo militar no justificaría la aplicación de la Ley de Memoria Histórica, si el entender a este personaje como partícipe de la sublevación contra la república española.

⁷ El ayuntamiento de coalición también retiró la distinción de «hijo predilecto» de Millán Astray, medida recurrida judicialmente por la familia del militar y que en un primer momento se logró la restitución de este honor (ya que para la jueza no se debía aplicar la Ley de Memoria Histórica). Una situación que la alcaldía de Carlos Negreira no pleiteó (pero sí la *Comisión por la Recuperación de la Memoria Histórica*). Finalmente, el Tribunal Superior de Justicia de Galicia le daría la razón al equipo de Javier Losada.

⁸ Como mera suposición personal, creemos que a esta formación política no le interesaba presentarse como un partidario del mantenimiento de símbolos vinculados al franquismo y así no perder el voto centrista, pero de manera indirecta sí se apoyaba esta postura para mantener el apoyo del votante más derechista de corte españolista.

⁹ Es interesante recordar que la cruz de San Andrés fue el símbolo por excelencia de la aviación franquista y que sigue vigente en el ejército del aire español.

También fueron sustituidos genéricos rangos militares excepcionales del franquismo¹⁰ como alférez y sargento provisional (Avenida del Porto y Calle Alberto Datas Panero) y partidarios civiles que ayudaron a la represión como Salvador y Merino (Calle Ría del Burgo), Pepín Rivero (Calle de la Educación) o Arcadio Vilela Garate (Calle de la Cultura). Mención aparte hacemos de los ya citados Juan Canalejo (Calle del Socorro) y Millán Astray (Plaza de Las Atochas), pues en esta etapa política estos personajes desaparecieron del espacio público coruñés. Todos estos actos fueron entendidos por la propia alcaldía como eventos de reivindicación política en aras de la recuperación de una (probable) memoria robada.

El gobierno de Xulio Ferreiro decidió también enmendar la decisión del pleno de septiembre del 2009 al haber ordenado la retirada de los retratos de los dos primeros alcaldes del bando sublevado (José Fuciños Gayoso y Hernán Martín de Barbadillo Paúl) por su participación directa en fusilamientos de represaliados. Curiosamente se mantuvieron estos honores a otros alcaldes y personalidades del franquismo, destacando entre ellos a Alfonso Molina, regidor que tuvo una enorme popularidad durante su mandato (Martín, 2016) y que en la actualidad da nombre a la principal avenida de acceso a la ciudad o a Pedro Barrié de la Maza, empresario que se lucró con bienes y negocios industriales incautados a represaliados republicanos (Carmona, 2015), presente también en el callejero.

Por último, al examinar el listado de Monge del año 2018 (uno de los autores involucrados con el informe de expertos aprobado en el año 2009) sobre símbolos franquistas existentes en la ciudad de ese catálogo se ha comprobado que en el apartado de escudos, placas, monumentos y grupo de viviendas aparecieron personajes ya mencionados como Alfonso Molina y otros de gran relevancia como José Calvo Sotelo¹¹. Sin embargo, volviendo al ámbito de la heráldica, fue muy llamativo que ni el escudo franquista de mayores proporciones de la ciudad (Fig. 3) ni otro similar en la Escuela Técnica y Superior de Náutica y Máquinas de la Universidad de A Coruña fueran identificados en este trabajo.

¹⁰ La erradicación de la anacrónica calle en honor a la División Azul (denominada ahora calle Antón Vilar Ponte) también se hizo en esa misma época. Se asume que ese nombre, más que ensalzar a la dictadura homenajearía a los soldados españoles que lucharon con el ejército nazi en la II Guerra Mundial. Un evento histórico no contemplado en la Ley 52/2007.

¹¹ Respecto el caso específico de este político derechista (de origen gallego) creemos que Monge (presidente de la CMRH y político del BNG en tiempos pasados) ha aplicado mal la Ley 52/2007, acercándose más a la *damnatio memoriae* romana (Vázquez-Miraz, 2020) al considerar franquista una placa del año 1927. En ella se mencionaba el agradecimiento de la ciudad por el apoyo de este político al proyecto de construcción de una cárcel durante su mandato como ministro de hacienda en la dictadura de Miguel Primo de Rivera. Se debe recordar que José Calvo Sotelo fue detenido irregularmente y asesinado el 13 de julio de 1936, siendo considerado por el franquismo como un protomártir de la autodenominada «cruzada nacional» (Langa, 2000). Interesante el hecho de que una institución educativa pública de la ciudad (dependiente de la Diputación Provincial) haya mantenido la denominación en honor a este político hasta abril del año 2021.



Figura 3. Escudo presente en la estación de ferrocarril de La Coruña y el escudo monárquico actual de España.
Elaboración propia y adaptación de Medina (2014)

6. CONCLUSIONES

La heráldica y la numismática han proporcionado datos certeros que reflejarían la gran ambigüedad a la hora de definir elementos ensalzadores de la sublevación armada del 18 de julio, la guerra civil y la dictadura. Este objeto de estudio se complementaría con la revisión realizada de la implementación que hicieron las administraciones públicas de la Ley de Memoria Histórica respecto a la retirada de símbolos y monumentos de la época franquista en una ciudad media. Aunque seamos legos en la materia jurídica creemos que no es típico de las democracias avanzadas que una ley se aplique de formas tan extremas como las vistas en el presente documento. De todos modos, hemos sido conscientes de la dificultad de la interpretación política de esta ley, ya que como indicaron Avendaño-Castro y Enrique-Alfonso (2017) separar las nociones de víctima y de victimario es algo muy complejo.

Así pues, cada corporación política de La Coruña, en función de sus intereses políticos pero siempre justificándose en el cumplimiento de la Ley de Memoria Histórica o problemas técnicos y/o de presupuesto para hacer o no modificaciones, ha aplicado con mayor o menor diligencia esta normativa. Así pues, se ha evidenciado un mayor interés del *Partido Socialista Obrero Español* (cuando dirigía la villa en coalición con el *Bloque Nacionalista Galego*, en contraste con el *vazquismo* pasado) y de la *Marea Atlántica* por la modificación de los símbolos públicos de La Coruña frente a una absoluta inanición del *Partido Popular*.

En definitiva, en el contexto específico analizado, han primado más los aspectos políticos que los históricos y/o jurídicos en este tipo de decisiones relacionadas

con la memoria histórica¹². Aunque esta idea sea de amplio conocimiento, recalquemos que el implantar en la sociedad española visiones dicotómicas de la historia no sería lo más adecuado para lograr una sana convivencia y una auténtica reconciliación nacional. Por consiguiente, se ha considerado que la Ley de Memoria Histórica sería más un subterfugio para justificar variaciones de emblemas de la nación que un eficaz mecanismo para el respeto de las víctimas de la guerra civil y la dictadura.

Opinamos que, en un auténtico país avanzado, estas modificaciones se harían apelando al consenso y al sentido común, haciendo nuestras las palabras de Barros (1996) como respuesta a la superación de esta estéril posición de maniqueos extremos:

Es menester algo más: un debate que cierre la transición de la historiografía de la era franquista a una historiografía realmente democrática; donde la lucha de ideas historiográficas ha de estar por encima de las posiciones políticas, las cuales no debieran de ser un obstáculo para la convivencia y la colaboración entre los historiadores.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilar-Forero, Nicolás (2018). Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias. *Historia Crítica*, 68, pp. 111-130. <https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.06>

Aguilera, C. y Vernet, J. (1993). Cuestiones simbólicas y Constitución Española. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 79, pp. 139-160.

Antequera, J. J. (2009). *Actualidad de la heráldica. Inercia y auge de la simbología municipal andaluza*. Sevilla: Facediciones.

Avendaño-Castro, W. R. y Enrique-Alfonso, Ó. (2017). Conceptos fundamentales en la relación entre el poder simbólico y la violencia en Colombia. *Revista Academia & Derecho*, 8(14), pp. 289-314. <https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.14.1495>

¹² Debido a la calculada inactividad del gobierno conservador de Mariano Rajoy en esta temática (2011-2018) y a las constantes contradicciones, correcciones y modificaciones realizadas por el primer gobierno de Pedro Sánchez (2018-2020) ante el proceso de exhumar y posterior retirada del cadáver del dictador Francisco Franco del *Valle de los Caídos* en plena campaña electoral, creemos que la motivación política es la única que puede explicar estas conductas y no la búsqueda de la reconciliación nacional.

- Balfour, S. (2006). El revisionismo histórico y la Guerra Civil. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo*, 19, pp. 61-65.
- Barros, Carlos (1996). Inacabada transición de la historiografía española. *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 24, pp. 469-493.
- Barros, C. (2014). Historia, memoria y franquismo. *Historia Actual Online*, 33, pp. 153-171.
- Carmona, Z. (2015). Una empresa pequeña se hace grande: la Sociedad General Gallega de Electricidad y los orígenes de Fenosa. *Revista de Historia Industrial*, 24(n.º especial. Homenaje a Antonio Parejo), pp. 349-382.
- Casanova, J. (2008). La historia social de los vencidos. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 30, pp. 155-163.
- Decreto 77, de 29 de agosto de 1936, restableciendo la bandera bicolor roja y gualda, como bandera de España. *Boletín Oficial de la Junta de Defensa Nacional de España*, 14.
- Decreto de 2 de febrero de 1938, por el que se crea el escudo de España. *Boletín Oficial del Estado*, 470.
- Decreto de 11 de octubre de 1945, por el que se aprueba el Reglamento de Insignias, Banderas y Distintivos. *Boletín Oficial del Estado*, 285.
- Decreto 814/1971 de 22 de abril de 1971, por el que se establece el guión y el estandarte que corresponden a S.A.R. el Príncipe de España don Juan Carlos de Borbón y Borbón. *Boletín Oficial del Estado*, 99.
- De Francisco-Olmos, J. M.ª (2005). Estudio de la tipología monetaria como documento propagandístico de la evolución política española (1975-2003). *Revista General de Información y Documentación*, 15(2), pp. 5-38.
- Escudero, R. (2013). Jaque a la Transición: análisis del proceso de recuperación de la memoria histórica. *Anuario de Filosofía del Derecho*, 29, pp. 319-340.
- Escudero, R. (2018). Memoria histórica e imperio de la ley: el poder judicial ante el derecho a la reparación de las víctimas del franquismo. *Derechos y Libertades. II Época*, 38, pp. 73-105. <https://doi.org/10.14679/1057>

- Fernández-Prieto, L. (2009). Actitudes sociales y políticas en la denominada recuperación de la memoria histórica. Galicia: el proyecto de investigación interuniversitario «Nomes e Voces». *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, 8, pp. 131-157. <https://doi.org/10.14198/PASADO2009.8.06>
- Galende, J. C. y García-Ruipérez, M. (2003). El concepto de documento desde una perspectiva interdisciplinar: de la diplomática a la archivística. *Revista General de Información y Documentación*, 13(2), pp. 7-35.
- Gómez, J. A. (2009). Los acontecimientos de marzo de 1939 en Cartagena. El hundimiento del «Castillo de Olite», la mayor tragedia naval de la Guerra Civil. *Revista de Historia Naval*, 27, pp. 73-86.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria colectiva y memoria histórica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, pp. 209-222. <https://doi.org/10.2307/40183784>
- Huidobro, J. M. (2015). *Numismática y heráldica en España*. Madrid: Liber Factory.
- Jensen, G. (1992). José Millán-Astray and the Nationalist «Crusade in Spain». *Journal of Contemporary History*, 27(3), pp. 425-447. <https://doi.org/10.1177/002200949202700303>
- Langa, C. (2000). Los civiles, como víctimas de la guerra y de la propaganda. El ejemplo de la guerra civil española (1936-1939). *Ámbitos*, 3-4, pp. 181-194.
- Ley 52/2007, de 26 de diciembre de 2007, por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la guerra civil y la dictadura. *Boletín Oficial del Estado*, 310.
- Márquez, G. (1993). La Transición local en Galicia: continuidad de las élites políticas del franquismo y renovación de los gobiernos locales» *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 80, pp. 39-119.
- Martín, F. (2016). Alfonso Molina: el hombre de los Franco en Coruña. *Anuario Brigantino*, 39, pp. 155-172.
- Martínez-Hidalgo, F. (2006). O discurso A Coruña / La Coruña: a política lingüística e os límites do consenso. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 5(1), pp. 49-63.

- Maza-Zorrilla, E. (2014). El mito de Isabel de Castilla como elemento de legitimidad política en el franquismo. *Historia y Política*, 31, pp. 167-192.
- Medina, J. (2014). *La marca comercial como espejo de la comunicación heráldica*. Tesis doctoral: Universitat Pompeu Fabra.
- Meyenberg, Y. y Hernández, D. (2015). Los alcances de un nuevo proyecto socialdemócrata La primera legislatura de José Luis Rodríguez Zapatero. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(224), pp. 163-186. [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)30007-6](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)30007-6)
- Moreno, F. J. (2017). *El franquismo y la apropiación del pasado: el uso de la historia, de la arqueología y de la historia del arte para la legitimación de la dictadura*. Madrid: Editorial Pablo Iglesias.
- Moreno-López, B. (2018). El uso de la pseudociencia y la experimentación en las nuevas tendencias de comunicación publicitaria como recurso persuasivo. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, pp. 1428-1443. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1315>
- Paniagua, P. (2018). Una forma calculada de herir la Memoria Histórica. Repercusión en Twitter de las declaraciones de los diputados del *Partido Popular* Pablo Casado y Rafael Hernando. *Hispania Nova*, 16, pp. 394-416. <https://doi.org/10.20318/hn.2018.4042>
- Real decreto 1511/1977, de 21 de enero de 1977, por el que se aprueba el Reglamento de Banderas y Estandartes, Guiones, Insignias y Distintivos. *Boletín Oficial del Estado*, 156.
- Rueda, J. C. (2016). El candado del 78: Podemos ante la memoria y la historiografía sobre la ruptura democrática» *Historia Contemporánea*, 53, pp. 725-751. <https://doi.org/10.1387/hc.16742>
- Ruiz, J. (2012). *El terror rojo*. Barcelona: Espasa.
- Ruiz-Vargas, J. M.^a (2006). Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, 6.
- Sánchez-García, F. J. (2018). Los marcos conceptuales de la interdicción política: tabúes y eufemismos persuasivos en España después del 15-M. *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 35(2).

- Sanmartín, I. (2007). Nuevas tendencias en la historiografía española. *Cuadernos de Estudios Gallegos*, 54(120), pp. 305-325. <https://doi.org/10.3989/ceg.2007.v54.i120.31>
- Teruel, G. (2018). Cuando las palabras generan odio: límites a la libertad de expresión en el ordenamiento constitucional español. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 114, pp. 13-45. <https://doi.org/10.18042/cepc/redc114.01>
- Valiente, G. (2018). Juan de Ávalos y el Valle de los Caídos: un escultor republicano para un monumento franquista. *Historia Digital*, 18(31), pp. 130-150.
- Valle-Porras, J. M. (2017). La investigación sobre heráldica española, con especial atención a la Edad Moderna. Estado de la cuestión. *Revista de Historiografía*, 27, pp. 315-340. <https://doi.org/10.20318/revhisto.2017.3976>
- Vázquez-Miraz, P. (2020). Representación de la historia de España por medio de la filatelia. Estudio de los sellos diseñados por Gallego y Rey. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 89-107. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444341>
- Velasco, C. (2017). Historia y memoria: un mismo combate. Aportaciones epistemológicas de Historia a Debate a las controversias acerca de la memoria histórica. *Memorias: Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe*, 33, pp. 120-141.



CAMINO SAGRADO, CAMINO DE VIOLENCIA Y PODER EN LA CORDILLERA DEL PARIACACA

Sacred Road, Road of Violence and Power in the Pariacaca Mountain Range

Carlos Farfan Lobaton

farfancarlos574@gmail.com

Universidad Nacional Federico Villarreal. Perú

Fecha de recepción: 04/02/2021

Fecha de aceptación: 02/05/2021

Resumen: En este estudio trataremos de demostrar, que desde tiempos antiguos hubo una estrecha relación entre los oráculos de Pariacaca y Pachacamac a través de caminos sobre las cuencas del Rímac, Lurín, Mala y Cañete. Esta relación no se reduce al carácter sacro de ambos, sino a una respuesta de control territorial y los recursos económicos, estructurado en un paisaje sagrado, donde se fundan los asentamientos a lo largo de ambos márgenes de estos ríos. Los asentamientos estuvieron interconectados por una red vial que fueron el soporte de una permeabilidad entre los pueblos. Sin embargo, a la llegada de los incas estos escenarios fueron incorporados a la administración inca a través de procesos violentos de enajenación de sus tierras, pueblos y deidades, implantándose instalaciones administrativas, sagradas y de almacenaje, consecuentemente la fisonomía del paisaje social y sagrado cambio y los caminos elevaron su nivel, convirtiéndose en Qhapaq Ñan, especialmente los de Pachacamac-Pariacaca-Xauxatambo por el valle de Lurín, el del valle de Mala y Cañete, cuyas rutas confluyen en la Cordillera del Pariacaca, escenario sagrado. Posteriormente, estas rutas, se utilizaron como instrumento de coerción que trastocó la estructura social de estos pueblos. Los argumentos que fundamentan este poder, es el control económico en su dimensión sagrada y simbólica, donde subyace el control de las fuerzas productivas, consecuentemente el control económico, como es la circulación de los bienes y servicios y principalmente las dicotomías: producción – consumo y almacenamiento – redistribución.

Palabras clave: Lurín; Qhapaq Ñan; Pariacaca; Pachacamac.

Abstract: In this study, we will try to show that since ancient times there was a close relationship between the oracles of Pariacaca and Pachacamac through roads over the Rímac, Lurín, Mala and Cañete basins. This relationship is not reduced to the sacred nature of both, but to a response of territorial control and economic resources, structured in a sacred landscape, where the settlements are founded along both margins of these rivers. A road network that were the support of a permeability between the towns interconnected the settlements. However, upon the arrival of the Incas these scenarios were incorporated into the Inca administration through violent processes of alienation of their lands, peoples and deities, implanting administrative, sacred and storage facilities, consequently the appearance of the social landscape and sacred change and the roads raised their level, becoming Qhapaq Ñan, especially those of Pachacamac-Pariacaca-Xauxatambo through the Lurín valley, the valley of Mala and Cañete, whose routes converge in the Pariacaca mountain range, sacred scenery. Later, these routes were used as an instrument of coercion that upset the social structure of these peoples. The arguments that support this power, is the economic control in its sacred and symbolic dimension, which underlies the control of the productive forces, consequently the economic control, as it is the circulation of the goods and services and mainly the dichotomies: production - consumption and storage - redistribution.

Keywords: Lurín; Qhapaq Ñan; Pariacaca; Pachacamac.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Los asentamientos como espacio social en la cuenca de Lurín y Mala. 2.1. Espacio y poder. 2.2. Espacio sagrado. 2.3. Espacio simbólico. 3. Poder y Sacralización del paisaje entre Pachacamac y Pariacaca. 4. Los caminos: red de poder y violencia. 5. Los espacios sagrados en la cordillera del Pariacaca: estructura del poder simbólico y político. 5.1. Pirca Pirca. 5.2. Conjunto de canchas y corrales anexos a Pirca Pirca. 5.3. Tramo Pirca Pirca-La Escalera. 5.4. El abrigo rocoso de Cuchimachay; 5.5. Las escaleras. 6. Discusión. 7. Referencias Bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio trata de manera puntual la ruta Pachacamac-Xauxatambo y de manera alternativa el valle de Mala que une directamente con Huarochirí, consecuentemente con el Qhapaq Ñan, por lo que formarían dos rutas que articulaban la costa y la sierra y a la vez, dos espacios sagrados, el centro ceremonial de Pachacamac y la Cordillera de Pariacaca, ambos con significación divina que corresponden a dos paisajes de oposición dentro de la mentalidad andina: Pariacaca como deidad serrana y Pachacamac como deidad yunga o de los llanos.

Geográficamente, la cordillera de Pariacaca se encuentra localizada entre las regiones de Lima y Junín, como una prolongación de la cordillera de los Andes y logra hasta 5860 m s. n. m. (Casaverde, 2017). En tanto que, al sur de la ciudad de Lima, a 30 km aproximadamente al margen del río Lurín se encuentra el centro arqueológico de Pachacamac, edificada sobre cuatro promontorios rocosos con depósitos de arena formados a causa del viento, con un clima característico de la costa

central, es decir, árido, semicálido y húmedo, lo correcto para lugares cercanos al litoral (Pozzi y Uceda, 2019).

El primero está relacionado con el agua y las nieves, y el segundo a la mama-cocha o mar. Este último también era una deidad con atributos de generar movimientos sísmicos; «el que hace temblar la tierra o el pachacuyuchic» (Ávila, 1966, p. 153). Según Rostworowski, Pachacamac también posee el atributo de representar a la oscuridad, mientras que su oponente antagónico Vichama posee el atributo de representar el día. Por consiguiente, ambos funcionan como una dualidad de oposición y están en lucha constante (Rostworowski 1983).

De manera análoga, también podemos hablar de la dualidad de Pariacaca-Pachacamac. Esta dualidad de oposiciones visible en los atributos de las deidades se configura en la vida e ideología de los pueblos, tanto de los yungas como de los pueblos de las partes altas. Este mecanismo ideológico fue al parecer uno de los móviles que impulsó a la administración inca en la ruta Pachacamac – Xauxatambo para viabilizar las conquistas y fijar referentes económicos y políticos ante los pueblos conquistados, de manera que esta relación podía haber minimizado los impactos de violencia social, debido a los actos de ocupación de los pueblos.

Nuestras investigaciones, en este sentido, vienen a ser un aspecto relacionado precisamente en los rasgos de violencia visibles en las trazas urbanas de los pueblos intervenidos por los incas. Este aspecto lo hemos venido advirtiendo ya en otros artículos luego de varios reconocimientos y trabajos de campo, y una revisión exhaustiva de documentos referidos a la etnohistoria, historia y arqueología de este escenario. Uno de los documentos más importantes es sin duda lo referente al manuscrito quechua de Huarochirí recopilado por Francisco de Ávila y traducido por José María Arguedas (1966) y Gerald Taylor (1999). Asimismo, es el resultado de largos períodos de investigación arqueológica en Pachacamac que nos ha permitido entender las relaciones e interacciones entre los pueblos, los dioses y la sacralidad de los paisajes.

2. LOS ASENTAMIENTOS COMO ESPACIO SOCIAL EN LA CUENCA DE LURÍN Y MALA

Los asentamientos arqueológicos no se han fundado en escenarios aislados, por lo general obedecen a un conjunto de otros asentamientos que de una u otra manera se encuentran articuladas a través de la socialización del paisaje y de una red vial que, en nuestro caso, se refiere al tramo Qhapaq Ñan Pachacamac-Pariacaca-Xauxatambo y recorre, en parte, la cuenca del río Lurín luego Huarochirí hasta Xauxatambo en la cuenca del Mantaro.

A partir de lo expuesto, nos centraremos en entender los asentamientos como un paisaje social fijados a una red vial que atraviesa transversalmente, desde la

costa pasando por la cordillera hasta el valle interandino del río Mantaro donde se halla Xauxatambo durante el Intermedio Tardío. Sin embargo, este camino al unir Pachacamac con la cordillera del Pariacaca, se consagra como escenario de un paisaje sacralizado, contenedor de poder y escenario de lo sagrado. En el primero, se involucran las unidades de producción, almacenamiento, redistribución, consumo y un manejo del espacio urbano, que, en el fondo, son los indicadores de una estructura simbólica del poder. Estos indicadores en manos de una cúpula gubernamental como son los curacazgos o pequeñas jefaturas como las Canta, Huarochirí, Yauyos o ychsmas, sometieron a las poblaciones y aldeas vecinas, fijando límites que permiten delinear una territorialidad incipiente, que, en muchos de los casos, no son límites físicos, sino simbólicos y que perduraron hasta la llegada de los incas.

En tanto que el espacio sagrado enfatiza dos variables: una, referida a los espacios construidos para fines sacros, como los templos, adoratorios, ushnus, etc. y aquellos que se sacralizan a través de la práctica del rito y del mito en un tiempo hierático, como son las plazas, los caminos, las acequias, las apachetas, los cementerios, las lagunas, puquios, etc. Estos espacios son perceptibles en la organización del entorno como un paisaje integrado que guarda un «equilibrio» simbólico en la sociedad y están referidos a las montañas más altas, cuevas, puquios, lagos y lagunas, ríos, nevados, el mar, etc., configuran el pensamiento y cosmovisión del hombre costeño y serrano, por lo que en la materialización del espacio construido se percibe el paisaje construido. En consecuencia, se convierten en los referentes simbólicos y sagrados ligados a la fundación de los asentamientos donde el componente humano se apropia de estos espacios y los incorpora en su cosmos a través de varios actos y procesos de sacralización, como son la materialización de la conducta social y la construcción de los mitos de origen o mitos de fundación. Por lo cual, para la investigación se presume que el área de estudio se desarrolla en un espacio social conformado por tres componentes: a) Espacio y poder, b) Espacio sagrado y c) Espacio simbólico.

2.1. *Espacio y poder*

El espacio y el poder implican política territorial de los pueblos que han adquirido derechos frente al lugar donde se funda su asentamiento, que, a la vez, incorpora el paisaje sagrado que a través de su control y administración germina el poder, para ello, las cúpulas gubernamentales configuran los mecanismos de hegemonía y control. En este caso, tanto Pachacamac como Pariacaca configuran los ejes como polos de control y a la vez una interdependencia. Lo que se observa a partir de esta propuesta es que existió una articulación económica, política y religiosa entre Pachacamac, como centro ceremonial, y la cordillera del Pariacaca, como escenario de adoración a la deidad de las aguas, y el gran asentamiento de Pirca Pirca, como eje de control económico. Astuahuamán (2008) certifica que el carácter sagrado que se

le atribuía al nevado justifica la espectacularidad del camino, los ídolos de roca en los adoratorios, los lugares de ofrenda y todas las partes de geografía sacralizada, asimismo reafirma el complejo sistema de rituales que se daban en los adoratorios que existían en este espacio sacralizado y custodiado en sus extremos por Pachacamac y Pariacaca.

La estructuración del espacio de alguna manera consagra el poder de cada pueblo que dependerá fundamentalmente como este potenciado las unidades de producción, de consumo y almacenamiento que se visibiliza en la materialización de los componentes arquitectónicos del asentamiento, llámese terrazas de cultivo, canales, acueductos, depósitos o colcas, etc. Para la estructuración del espacio se considera el uso y manejo del espacio urbano, donde es factible identificar las unidades funcionales y una posible estructura simbólica del poder. Farfán (2019) fundamenta que este poder podría ser sagrado o solo de carácter simbólico, pero detrás de ello existían factores que subyacen el control de las fuerzas productivas, por ende, el control económico. Asimismo, Llanos (2019) asegura que el manejo de los centros ceremoniales prehispánicos no solo cumplía función de satisfacer eventos ceremoniales sino de esferas puntuales para realizar transacciones comerciales.

2.2. *Espacio sagrado*

A partir de las últimas investigaciones en Pachacamac (Eeckhout y Farfán 2000; 2001; 2004), podemos decir que existe una tradición de sacralidad desde los primeros años de nuestra era en Pachacamac (100 d. C.) convirtiéndose en un centro ceremonial de largo alcance que ha perdurado hasta la conquista de los incas, es decir, casi 1500 años. Pero su apogeo más relevante fue cuando se gesta la deidad Pachacamac en el Intermedio Temprano (100 a 800 d. C.), y adquirió fama a nivel regional.

En el Intermedio Tardío (1100 a 1470 d. C.) el crecimiento económico y una explosión demográfica en los andes centrales traen como consecuencia el crecimiento de los asentamientos, así como los conflictos y contradicciones dentro de los organismos sociales. Las pugnas generalmente son por asuntos de territorialidad y acceso a recursos. Cada curacazgo o jefatura se preocupa más por extender su territorio con fines de acceder a los recursos, pero surgen los conflictos étnicos debido a la disputa de dichos recursos (Rostworowski, 1978). La agudización de estos conflictos debió terminar, por lo general, en choques armados.

Se notan también, para el caso Pachacamac, un fenómeno de ritualidad traducido en la incorporación y popularización de una forma arquitectónica denominada «pirámide con rampa», cuya función es muy discutida en arduos debates por arqueólogos que han excavado estos edificios, de donde se desprenden dos hipótesis: una de carácter funcional, es decir, los que creen que se trata de edificios que representan a las distintas provincias sometidas a Pachacamac formando verdaderas embajadas,

argumentando que se trata de edificios cívico-ceremonial (Paredes, 1991) o ceremonial cultista (Franco, 2004); en oposición a esta propuesta se propone, como hipótesis alternativa, que se tratarían de edificios o palacios para un curaca o rey que, a su muerte, es enterrado en la pirámide que luego es abandonada. Consecuentemente, es construida otra pirámide por su sucesor en otro lugar (Eeckhout, 2003). A esto el autor lo llama modelo de sucesión generacional de tipo dinástico, y por consiguiente el carácter funcional de las pirámides con rampa es secular antes que religioso.

Particularmente nosotros abordaremos la dimensión simbólica inherente a estos edificios en base a los componentes arquitectónicos y su asociación en relación a las deidades serranas tales como Pariacaca y una parentela divina que recorre las cordilleras y las zonas yungas, todas ellas subyacentes en el discurso mítico que integra un espacio simbólico de oposiciones –Pachacamac (yunga) y Pariacaca (santuario de altura)–, factible de identificar en los datos arqueológicos y los relatos orales que disponemos para su contrastación. Las evidencias arqueológicas de carácter sagrado con las que contamos en Pachacamac la conforman un sinnúmero de conopas y ofrendas halladas en distintos lugares de las pirámides con rampa relacionados a la venida del agua, lo que equivale decir dentro un contexto de rituales propiciatorios de culto al agua y las montañas sagradas generadoras de las lluvias, en este caso la Cordillera del Pariacaca. De este modo, Pachacamac y Pariacaca corresponderían a la misma esfera de una estructura simbólica, que funciona en la dimensión del tiempo desde periodos muy tempranos (Farfán, 2000). Por esta razón, para los fines de esta investigación, citaremos simultáneamente a ambos espacios para explicar el fenómeno sagrado.

2.3. *Espacio simbólico*

Pachacamac y Pariacaca como entes sagrados, mencionados por Astuahuamán (1999) como divinidades principales del Chinchaysuyo, corresponden a dos espacios dentro de un mismo eje simbólico, materializado por el río Lurín y un Camino Real o Qhapaq Ñan que atraviesa todo el valle y se eleva hacia las mesetas de Huarochirí para luego ingresar a la alta cordillera, escenario mítico citado por los documentos como la Cordillera de Pariacaca. Este itinerario, que une la costa y la sierra, permite también visualizar otras dos dimensiones: una de oposición y dualidad entre los dioses del llano y los dioses de las montañas, y otro como dimensión simbólica que encierra la circulación de las aguas desde las nieves perpetuas, a través de los ríos hasta desembocar en el mar, que, a su vez, permite la vida a lo largo del valle y principalmente en la zona yunga, lo que los convierte en dos espacios interdependientes una de la otra. Esta forma de ver la realidad estaba basada en una intencionalidad de formalizar y estructurar el espacio introduciendo en las mentalidades de los pueblos la relación y parentela divina entre las deidades Pachacamac y Pariacaca. Sin embargo, debemos advertir que estos mecanismos de formalización

de la estructura sagrada ya en la época Inca fueron posible gracias a la existencia de bases sólidas de relaciones entre la costa y la sierra y de sus deidades antes de la llegada de los incas.

Los componentes del espacio simbólico se definen a partir de la conceptualización del cosmos y la organización del espacio simbólicamente conceptualizado. Así tenemos la bipartición del espacio que define también el concepto de dualidad hanan y urin; mencionado por Yaya (2013) como la división de dos bandos en la dinastía real inca, basado en un principio de transformación en relación a la naturaleza y el espacio; la tripartición horizontal, collana, pallan, callao, según Cerrón (2005) estas designaciones se encuentran enlazadas con la organización social, territorial y religiosa del antiguo imperio y que representaban una jerarquía en términos sociales y religiosos. Y finalmente la tripartición vertical, conocido también como kaypacha, hananpacha y ukupacha, el mundo nuestro, el mundo de arriba y el inframundo, mencionado por Achig (2019) como las tres pachas, base de los Andes y como la estructura del pensamiento filosófico para determinar el espacio físico.

3. PODER Y SACRALIZACIÓN DEL PAISAJE ENTRE PACHACAMAC Y PARIACACA

La llegada de los incas al ámbito de los andes centrales trastoca los sistemas de asentamiento, así como las organizaciones sociales, pero lo más trascendental fue el manejo económico y la incorporación de un panteón religioso distinto a las poblaciones locales. Debemos advertir que antes de la llegada de los incas el tránsito entre Pachacamac y Pariacaca (figura 1) era por dos rutas bien definidas, una fue la ruta por el valle de Mala y la otra por el valle de Lurín. En estas rutas estaban emplazados asentamientos de distintos tamaños, pero distantes entre sí por cortas distancias, que fluctuaban entre 1 km y 5 km, lo que los hace altamente relacionados. La presencia de un centro ceremonial como Pachacamac en la zona yunga relacionada al mar lo convertía en un destino sagrado, por lo que su fama trascendió los límites de la zona yunga hasta las altas montañas, para lo cual, las rutas de acceso a Pachacamac se sacralizaron a través de equipamientos adicionales a los caminos, como los adoratorios de Chauymayanca, Ampuccasa, Cinco Cerros pishccachuri, (aún no sabemos si fue un adoratorio o lugar sagrado), Occsha lugar sacralizado debido a la gran batalla de Pariacaca con Huallallo, donde venció el primero; luego en la zona de Turmanyapacha, en este mismo lugar se puede visualizar una gran piedra con dos horadaciones en forma cóncava a manera de pocitos, donde se ejecutaba algún rito al agua. Desde aquí el camino nos llevará hasta las inmediaciones de la laguna de Mullucocha, cuya sacralización evoca el lugar de las ofrendas de mullu a Pariacaca. Ascendiendo ya hacia el adoratorio de Pariacaca llegamos a Cuchimachay lugar sacralizado debido a la presencia de las Pinturas rupestres que antecede el ascenso a las escaleras.

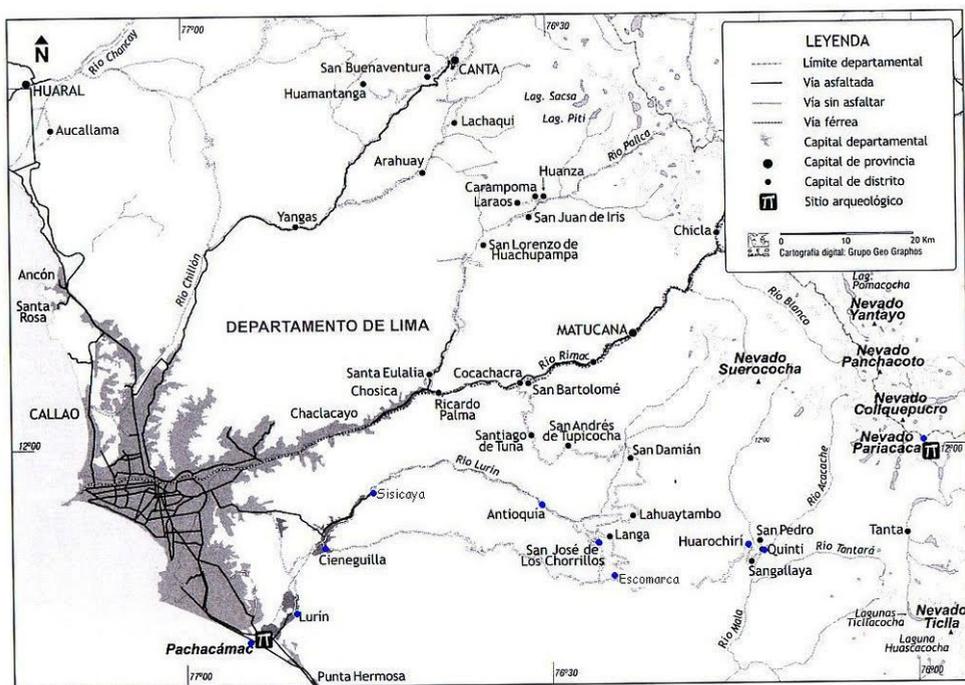


Figura 1. Mapa con la ruta inca Pachacamac-Pariacaca. Fuente: Felipe Valera.

Finalmente, la ruta de ascenso por las escaleras también formó parte de los espacios sacralizados por la presencia de importantes elementos arquitectónicos, tales como parapetos, plataformas, apachetas, etc., respaldado por Flores y Cuynet (2017), quienes aseguran que, como parte del pensamiento andino, la sacralización existe como hecho social, donde las divinidades son parte de la naturaleza y de la sociedad. Sin duda, todos estos componentes sacralizados no son casuales, forman parte de una ruta sagrada en ambas direcciones, de subida y bajada; Spalding (2008) confirma que esto puede ser apreciado en toda la ruta, siendo esto uno de los escenarios más espectaculares conservados en el área del antiguo Tahuantinsuyo, con notables obras de ingeniería, convirtiéndola en un magnífico sendero ceremonial que conectaba a los peregrinos con dos centros religiosos. De manera que la sacralización del paisaje estaba estructurada en un universo que articula el mar con los nevados, los oráculos de Pachacamac y Pariacaca y, de este modo, convertir estos escenarios en una sola unidad. Astuahuamán (1999) asevera que entre Pachacamac hacia lo largo del camino del Pariacaca los lugares han sido sacralizados, espacios que dan lugar a un complejo sistema de rituales, justificando la jerarquía que existe en la divinidad del mundo andino y como están emparentadas entre ellas. En este sentido, los incas al conquistar estos valles diseñaron una estrategia tomando en cuenta el territorio integrado al componente humano a través de los

centros urbanos y rurales y estructuraron un modelo de control, tanto territorial como económico e ideológico. Vitry (2017) afirma que los incas, al poseer nuevos territorios, realizaban una repartición creando un ordenamiento territorial en términos sociales y productivos, lo cual se enlazaba con lo religioso o mítico, asimismo, Ayvar (2019) mencionan que la expansión inca combinada estrategias militares y sociales para asegurar la convivencia de los diversos grupos culturales.

De modo que la fundación o sometimiento de los asentamientos en un estado como el inca, no solo estaba limitada a las posibilidades sociopolíticas o económicas, sino que también estuvo referido a una racionalidad del uso y manejo del espacio, donde se superpone el paisaje sagrado y simbólico sobre el paisaje social, de manera que estas conquistas estuvieron cargadas de violencia, enajenación de sus tierras y poblados, convirtiéndolos en otra realidad. Esta es la razón por la cual el trazado urbano de los asentamientos de estos valles obedece a una planificación estratégica, a veces forzada, basada en esquemas funcionales, a la vez simbólicos, puesto que transmiten, a través de la forma, un valor ideológico capaz de cohesionar y aglutinar a los grupos humanos conquistados. Estas posibilidades son importantes toda vez que el paisaje requiere de una interpretación en su dinámica y a la vez como estructuración de un sistema de formas que transmite una significación.

4. LOS CAMINOS: RED DE PODER Y VIOLENCIA

El camino principal o Qhapaq Ñan es el que sale de Pachacamac por el valle de Lurín. Sin embargo, existe la ruta mucho más directa a través del valle de Mala y atraviesa por varios asentamientos entre los considerados grandes y pequeños, como los de Yuncaviri, Cochahuasi, Huancani, Minay, Torihuasi, Collahuasi, Checas, Huallinta y Coñe, entre los más importantes. Como se puede ver, los nombres de los sitios son muy significativos cuya toponimia alude posiblemente a su función, como las de Yuncaviri = de los yungas; Cochahuasi = Casa del agua o lagunas; Huancani = ¿Del Huanca?; Collahuasi = Casa de las collas. A manera de ejercicio muy elemental de toponimia, hemos visto que estos sitios guardan una relación significativa y simbólica con la función que cumplieron, al parecer, en tiempo de los incas se transforman estos sitios o se fundan para afianzar el poder y dominación sobre los pueblos originarios. Todos estos asentamientos tienen los rasgos incas, basado en la arquitectura implantada, lo que presupone una intervención muy violenta sobre estos asentamientos, como los de Yuncaviri, Minay, Checas, Huallinta, donde es visible la transformación de la traza urbana con infraestructura netamente inca. Para materializar estas transformaciones el poder inca mandó destruir instalaciones ya existentes que estaban emplazados en espacios preferenciales a fin de instaurar un nuevo orden construyendo infraestructuras nuevas o remodelaciones, como se puede visualizar en la traza urbana, obviamente estos actos se presumen que

fueron violentos y como único testimonio de estos actos son las construcciones impuestas y la destrucción de las infraestructuras anteriores, porque es visible las diferencias, tanto en el sistema constructivo, como en los modelos arquitectónicos implantados. Asimismo, es visible también un camino que une a estos pueblos y conducen hacia Sangalla y San Lorenzo de Quinti, desde donde debería empalmar con el Qhapaq Ñan hacia Pariacaca siguiendo la quebrada Marga.

En cambio, la ruta del Qhapaq Ñan que sale desde Pachacamac se proyecta por el valle de Lurín; lo peculiar es que se inicia desde un espacio sagrado atravesando las tres murallas hasta la portada del valle, desde donde el camino continúa por la margen derecha del valle. En esta trayectoria, debemos señalar, entre Pachacamac y la quebrada Tinajas, existen varios asentamientos prehispánicos tardíos como los de Pampa de Flores A y B, un asentamiento con 14 pirámides con rampa. Para muchos este asentamiento es similar a Pachacamac por la cantidad de edificaciones piramidales con rampa, lo que indicaría claramente una relación muy estrecha con Pachacamac. También existe muy cerca de Pampa de Flores el llamado Tambo Inga; al parecer, formaba parte del equipamiento físico del camino inca. Desde la quebrada Tinajas se continúa por la misma margen hacia el área de Cieneguilla, en donde también hay tres asentamientos importantes: Tijerales A y B y Panquilma. Debemos tener claro que todos estos asentamientos son de tamaños considerables y poseen también edificaciones piramidales con rampa, lo cual confirma una relación muy estrecha con Pachacamac con la tradición Ychsma. Estos asentamientos por la envergadura e importancia y la organización territorial ychsma poseen características estratégicas de localización, visibilidad y fundamentalmente actividad económica y altamente concentrada con grandes depósitos de almacenamiento y también debió ser densamente poblada. En estos asentamientos también la presencia inca fue intensa, con grandes instalaciones administrativas, patios, depósitos que modificó la traza urbana. La imposición de instalaciones incas en estos asentamientos trastoca el orden antiguo, para lo cual se destruyeron instalaciones para construir otras e incluso se notan modificaciones de las ya existentes. Aquí surgen preguntas que nos preocupan: ¿las evidencias en la traza urbana y la arquitectura con manufactura inca nos estarían indicando que hubo arreglos pacíficos para instaurar un nuevo orden? O es que realmente fue violento, ¿cuáles serían los actos violentos para instaurar otro orden? Hay pues aún problemas oscuros de cómo fue el impacto y la toma del territorio ychsma que incluía Pachacamac.

Luego de este grupo de asentamientos que acabamos de nombrar seguimos el cauce por la margen derecha y encontramos el asentamiento Molle con ausencia de edificaciones piramidales con rampa. A partir de esta zona todos estos asentamientos están emplazados en los conos de deyección de las quebradas laterales del valle con escasos espacios de cultivo. La geomorfología comprende el lecho de río con un monte ribereño muy escaso. Las estribaciones laterales son de fuerte pendiente y de formaciones rocosas aflorantes que han impedido crear asentamientos más arriba

de las faldas. Pero no debemos olvidar que una gran parte de estos asentamientos corresponden al Intermedio Tardío un periodo de alto crecimiento poblacional, lo que significa que antes de la llegada de los incas el valle ya tenía una población en asentamientos a lo largo de la red vial. Como vemos, el valle se angosta aún más y los espacios de cultivo son mucho más escasos, de lo que se desprende la ausencia de asentamientos grandes en este tramo, excepto Chontay un asentamiento aglutinado construido a base de piedra y revestimiento de barro. Aquí ya estamos sobre los 800 m s. n. m., en este asentamiento no hay muchos rasgos inca, sin embargo, existe una instalación completamente inca y está a escasos 500 m de Chontay; se le denomina Santa Rosa y está conformado por construcciones cuadrangulares que definen 16 depósitos alineados en una fila semicircular y otras construcciones anexas como son espacios rectangulares en 7 niveles de 10 recintos cada uno, totalizando 70 recintos que debieron ser áreas de almacenamiento, lo cual justifica la presencia Inca en esta parte del valle y más que nada un control directo sobre Chontay. Siguiendo río arriba llegamos a Cacicaya pueblo Tambo Real, según Guamán (1980, p. 1079), aunque cuando hicimos la prospección no vimos construcciones que puedan asignarse como tambo, es probable que la actual población los haya destruido para ampliar sus áreas de cultivo o fue el actual poblado.

Luego seguirá hasta Antapucro y Chaymallanca dos asentamientos prehispánicos en ambas márgenes izquierda y derecha respectivamente. Este punto es límite superior del valle de los asentamientos con tradición costeña entrando ya a la tradición serrana aguas arriba (Eeckhout, 1995). Hasta aquí los asentamientos visibles y significativos, luego son esporádicas las evidencias ocupacionales debido a la estrechez del valle hasta Antioquia a 1550 m s. n. m. Siguiendo el curso del río aguas arriba hasta Cruz de Laya, se pueden notar esporádicamente antiguas terrazas y el camino prehispánico, pero hoy abandonados. En este lugar del valle se bifurca dos quebradas, una hacia el Sur-Este en dirección a San José de Los Chorrillos y la otra en dirección Nor-Este, hacia San Damián, en cuyas alturas esta la naciente de este río. Sin embargo, el Qhapaq Ñan continúa en dirección a Lahuaytambo, pasando por el pie del cerro Ampuccasa, y se dirige hacia Saclinta, que es un sitio con presencia de chulpas, plataforma y recintos, con significación sagrada que se ubica en una zona alta sobre el Qhapaq Ñan. Seguidamente se llega Canlle un antiguo tambo, según la nómina del Qhapaq Ñan. Sin embargo, a 450 m hacia el Sur en la parte alta en las faldas del cerro Matahua se notan construcciones ligeramente aglutinadas con recintos ortogonales en un área de 300 m, 150 m, sobre una planicie. De este punto se dirige hacia Lahuaytambo, luego al Tambo de Huancasana, para luego llegar a los 4100 m s. n. m. y avanzar hacia Huarochirí, no antes de pasar por el gran asentamiento arqueológico de Suni, que preside Huarochirí desde la parte alta, para luego ingresar a la localidad de Huarochirí. En Suni existe una gran plaza empedrada al pie de una gran roca a manera de huanca y fue el espacio sagrado de este asentamiento que está relacionado al Qhapaq Ñan.

De Huarochirí sigue el Qhapaq Ñan pasando por San Pedro de Huancaire y San Juan de Tantarache donde hemos identificado un tambo evidentemente asociado al camino inca. En esta parte de cuenca alta del río Mala que corresponde a la esfera Huarochirí no hemos identificado rasgos considerables de los incas; no sabemos cuáles fueron las razones. Saliendo de la esfera Huarochirí, en San Juan de Tantarache, se retoma el camino siguiendo la quebrada Marga hasta el abra de Ocsha, a 4700 m s. n. m., que es un abra que divide las nacientes del río Mala y Cañete. Ocsha es ya el espacio que corresponde a la esfera de Pariacaca con afloramientos de rocas calcáreas. Se sigue hacia Tambo Real y el asentamiento de Pirca Pirca; es aquí donde el rasgo inca se convierte en un instrumento avasallador debido a que se halla Tambo Real y el gran asentamiento de Pirca Pirca, ambos conectados por una red de caminos (Casaverde, 2014). El asentamiento de Pirca Pirca, ubicado a los 4400 m s. n. m., se convirtió en una articulación de los poderes económicos entre la costa y la sierra (Farfán, 2019), aquí fue notorio el impacto de imposición inca en la modificación de la traza urbana de este asentamiento, se nota la kallanca, depósitos o colcas, edificios ovoides con recintos al interior, construcciones trapezoidales, grandes corrales con edificios administrativos, la gran plaza, etc., es decir, este asentamiento fue elegido por los incas como un enclave de poder estratégico en la dimensión política, económica, simbólica y sagrada. La instauración del nuevo orden en Pirca Pirca inobjetablemente también sugiere acciones violentas mucho más severas por la gran cantidad de instalaciones que prácticamente modificaron el antiguo orden urbano.

En este territorio de puna el camino toma dos direcciones a partir de Turman-yapaccha: una hacia Tambo Real y el asentamiento de Pirca Pirca, ubicado en la margen derecha del río Carhuamayo; el otro por la margen izquierda en dirección a la Escalera, llamada también Cuchimachay (Bonavia, 1972; de Diez, 1978) donde existen las famosas pinturas rupestres.

5. LOS ESPACIOS SAGRADOS EN LA CORDILLERA DEL PARIACACA: ESTRUCTURA DEL PODER SIMBÓLICO Y POLÍTICO

5.1. Pirca Pirca

El asentamiento de Pirca Pirca se remonta al Intermedio Tardío (siglo XI d.C.) y su fundación se originó debido a la presencia de un importante recurso natural basado en los pastizales que abundan, base de una economía ganadera. Los fundadores quizá sean los grupos yaros adoradores de Libiac. Ya en los documentos del siglo XVI y XVII se sostiene que Pariacaca era de origen Yaro (de la Espada, 1881). El tiempo de su auge debió ser de gran trascendencia regional, tanto por su fama religiosa como por el poder económico que ya ejercía, por lo que los incas al llegar a

esta zona asumieron el control total de la economía y lo integraron a su plan geopolítico de conquistas e integración.

Los componentes arquitectónicos de los edificios al parecer conformarían espacios simbólicos o religiosos que aún nos falta identificar. Pero estas edificaciones impuestas guardan relación con el gran impacto de apropiación y violencia con el que se impusieron los incas en este asentamiento. Pirca Pirca antes de la llegada de los incas debió tener otra configuración, quizá más aglutinada, basada en recintos circulares con pasajes, y un flujo de circulación generado por el propio crecimiento. No hay murallas, su desarrollo y crecimiento es espontáneo, basado en agrupamientos habitacionales que definen patios familiares, hasta se puede hablar de barrios, quizá cuatro. Pero a la llegada de los incas se transforma y se modifica la traza, y se impone una gran plaza central de 29 m de ancho por 30 m de largo, para lo cual se debió destruir varios recintos afectando quizá todo un barrio. Esta plaza principal está rodeada de varios recintos típicamente del modelo inca, de formas cuadrangulares con vanos de acceso central. Se construye también una kallanca de 41.70 m de largo por 18.70 m de ancho con dos accesos, uno hacia el lado suroeste en la parte central y la otra en el ángulo sur del recinto. Este hecho debió concitar un impacto en la vida de los habitantes; algunos debieron ser reubicados, otros desalojados. Lo cierto es que hay una modificación sustancial, tanto en la traza como en las unidades familiares que cambió de modo drástico la configuración urbana. En el extremo sur del asentamiento, se construyó tres instalaciones muy peculiares. Se trata de dos espacios cerrados de forma ovalada en cuyo interior se han construido recintos rectangulares todas distanciadas entre sí de manera que definen un patio central el acceso es por el noreste en ambos casos y se trata de un acceso complejo debido a que hay un vestíbulo que limita el acceso con dos vanos. Un poco más al sur se halla otra instalación similar con las mismas características, pero de forma cuadrangular.

Pirca Pirca está integrada al gran conjunto de corrales y canchas emplazadas en la inmensa altiplanicie sobre la margen derecha del riachuelo Carhuapampa. Sin embargo, debe quedar claro que ambos conjuntos – el habitacional y las canchas – fueron fundados al mismo tiempo, puesto que se notan estructuras que integran ambos conjuntos. También es de notar que el camino ingresa directamente al asentamiento y a la vez separa ambos conjuntos.

5.2. *Conjunto de canchas y corrales anexos a Pirca Pirca*

Este conjunto de espacios abiertos es una clara manifestación del inmenso poder económico y control territorial del estado Inca. Su integración a la economía estatal ocasionó varios cambios, debido a que, al parecer, ya había corrales antiguos sobre los cuales se hicieron ampliaciones con diseños mucho más organizados, quizá basado en una significación simbólica conforme a la forma que adoptan las estructuras en su conjunto. Nosotros estamos mostrando sólo una parte de este

equipamiento, pero, aun así, es visible un ordenamiento del espacio configurando ocho canchas adyacentes entre sí, pero que están dotadas también de uno o tres recintos. En la actualidad estas canchas están siendo utilizadas por los ganaderos en períodos estacionales. En el lado sur se nota la presencia de un área con restos de lascas de riolita y otro tipo de rocas, indicando claramente que hubo un taller lítico en esta parte. Al extremo sur se construyó un conjunto de cinco recintos rectangulares con los vanos de acceso al centro, una típica instalación del modelo inca. Definen un patio común, lo que conforma un sector habitacional quizá de algún funcionario encargado de las instalaciones. Al extremo oeste continúan las instalaciones de canchas.

5.3. *Tramo Pirca Pirca-La Escalera*

Este tramo es quizá el más importante del Qhapaq Ñan, ya que es posible identificar la trayectoria en todas sus manifestaciones de ritualidad y simbologías. Topográficamente se eleva 200 m desde Pirca Pirca hasta La Escalera, y atraviesa una geomorfología muy accidentada y de alta erosividad. Este tramo, al igual que La Escalera, son las que le han dado fama de un camino de difícil tránsito para atravesar la cordillera. Hay dos factores visibles en su construcción: uno es que fue construido adosada a la roca madre, y otra es que el camino se articula con el abrigo rocoso de Cuchimachay con pinturas rupestres. Si entendemos que cuando se construye el camino, ya existían estas pinturas, debemos entender que la tradición o mitificación de esta cueva debió tener fuerte repercusión en el tiempo, y tanto los yaros, los llacuaces y luego los incas integraron a su cosmovisión los contenidos simbólicos de esta cueva. Es más, se incrementaron tardíamente pinturas en otras rocas. Esta parte del camino encierra un enorme valor simbólico e histórico debido a que está concentrado en el escenario del adoratorio principal de Pariacaca, por lo menos así lo confirman los documentos (de la Espada, 1881; Taylor, 1999; Itier, 2000).

En cuanto a la configuración del trazo de camino desde Pirca Pirca, vemos que se desarrolla por la margen izquierda del riachuelo Palcamayo, para tomar un rumbo noreste hacia Masho. Este pequeño caserío es de pastores, y habitan entre 4 a 5 familias de manera temporal. En este lugar nos informaron que a Pariacaca también se le denomina Tullujuto, que de acuerdo a su significado podría llamarse «el que roe (come) hueso». En este caso, el mullu por su naturaleza dura vendría a ser el «hueso». Precisamente en la traducción de Arguedas se menciona que cuando el Inca mandó que se le ofrendara comida a Macahuisa, este le dijo «yo no suelo comer estas cosas y le pidió que le trajera mullu, lo devoro al instante, ¡cap, cap!, rechinaban sus dientes mientras masticaba» (Ávila, 1966, p. 76). No obstante referirse a Macahuisa, el significado se le puede atribuir también a Pariacaca, toda vez que es el padre de Macahuisa.

De Masho –que está ubicado a 300 m, al pie del camino–, se sigue hacia La Escalera, para lo cual se retoma el Qhapaq Ñan llegando a Antaracra, Yanama, Pomaruri y Casharuri por trazos muy visibles cuyos anchos varían de acuerdo a la topografía, ya escaleras, ya alineamientos de piedra, ya taludes aterrazados que van cambiando hasta ascender a la laguna de Mollucocha. Aquí toma el borde superior oeste de la laguna, hasta llegar a las inmediaciones de Plazayoc, que es la intersección de la quebrada Atarhuay con el Camino Inca.

Desde Plazayoc asciende una escalinata en zigzag, construido en la roca madre con tecnología de adosamiento y construcción de taludes y pavimentos empedrados, por tramos angostos y por tramos anchos hasta de 12 m y se ingresa a la cuenca glaciar de La Escalera no antes de pasar por un lugar denominado culebrayoc. Por zonas el camino sorteaba pantanos y se adosa a los peñascos sobre el cual está construido el camino hasta llegar a las inmediaciones del abrigo rocoso de Cuchimachay y la laguna de La Escalera.

5.4. *El abrigo rocoso de Cuchimachay*

Está conformado por cuatro grandes bloques de roca de naturaleza granodiorita que se han desprendido desde las partes altas del cerro San Cristóbal y han quedado apoyados unos sobre otros, formando un gran vacío en el interior de 20 a 30 m en sus extremos más amplios. La altura máxima en el interior es de 12 m. Los cuatro bloques forman dos aberturas en el techo por donde penetra la luz solar. En los cuatro bloques se han identificado pinturas rupestres de distinta característica al que lo hemos denominado Frentes A, B, C, D y E. El interior es bastante húmedo en temporadas invernales almacenándose agua hasta cubrir parte del espacio del Frente A. El bloque de este frente proyecta una línea de reparo (sombra) de 13 m en el exterior, lado oeste, donde se nota mayor actividad ocupacional debido a la presencia de abundante material de desecho, desde lascas y puntas de proyectil hasta fragmentos de cerámica inca.

La distribución de los frentes para ejecutar las pinturas obedece a un criterio de «fundación» del espacio desde donde se sacraliza por primera vez con la presencia del Frente A, que son los diseños más complejos y extensos. Su diseño más característico es un camélido en estado de preñez donde se resalta el vientre del animal, mientras que la cabeza y las patas son muy reducidos. Sin duda, corresponde a períodos muy tempranos conforme lo corroboran el material asociado, conformado por puntas de proyectil. Luego durante su existencia, el abrigo fue consolidando su carácter sagrado dentro de las mentalidades, ya no de cazadores y recolectores solamente, sino también de pastores pertenecientes a sociedades más tardías, cuando se ejecutan trazos y diseños distintos al Frente A. Se continuó pintando las rocas en esta cuenca glaciar a los cuales las hemos denominado Bloques 1, 2, 3 y 4. Estos bloques están alineados en dirección a la laguna de Sorao al pie del flanco

Este del nevado Pariacaca. El Qhapaq Ñan está pasando a escasos 50 m del abrigo rocoso y continúa hacia Las Escaleras pasando por los bloques 1, 2 y 3. El bloque 4 está más arriba. Nuestros primeros trabajos de 1982 y 1983, fue precisamente concentrado en el abrigo rocoso y su contexto circundante, donde realizamos una prospección con excavaciones restringidas y el levantamiento planimétrico del abrigo, así como secciones y calcos de las pinturas. Las primeras conclusiones se basaron tanto en los resultados de la excavación, como en la identificación de los diseños pictográficos, tanto del abrigo Cuchimachay, como de los bloques pétreos 1, 2, 3 y 4, concluyéndose que estas corresponden a varias fases de elaboración, y por consiguiente a varios momentos de la ocupación del sitio. Los diseños están relacionados a la representación de animales de caza y animales domesticados o en proceso de domesticación, lo cual indica una larga secuencia ocupacional. Las excavaciones de cuatro pozos de sondeo nos permitieron inferir que la ocupación en este sitio tuvo una etapa precerámica debida a la presencia de carbón y ceniza sin cerámica, y que continuó hasta la época colonial (Farfán, 2010; Aramburu, 2014).

5.5. *Las escaleras*

El tramo de Las Escaleras quizá sea una de las secciones del Qhapaq Ñan con mayor contenido simbólico y sagrado, debido a que se desarrolla desde las inmediaciones del abrigo a través de escalinatas construidas para un tránsito ritual. Hemos dividido en 23 tramos las escaleras, puesto que cada tramo guarda una característica peculiar, tales como descansos y muros transversales que restringen un acceso masivo. Hay tramos demasiado estrechos debido a la presencia de formaciones rocosas o porque la naturaleza de este tramo así lo requiere, es decir, limitar el acceso o cumplir una serie de requisitos previos. También los tramos nos sugieren que había cuidantes u oficiantes que residían en estos lugares permanentemente o en fechas fijas.

Las escaleras terminan en una pequeña abra donde el camino llega a un espacio abierto, al parecer una plaza empedrada. Se halla a un costado del camino, hacia el lado Norte, en un espacio ligeramente elevado. Desde esta plaza sale un camino en dirección norte en ascenso donde no hallamos nada referente al mentado adoratorio, pero sí otras marcas en los farallones rocosos, en lo alto del cerro.

El Qhapaq Ñan continúa siguiendo la trayectoria en dirección noreste por el borde Norte de otra cuenca glaciar conformada por la laguna de Pumarauca y otras menores. En estos tramos hay apachetas formadas por los que vienen de Jauja antes de llegar a La Escalera. El camino es cómodo, por zonas hay escalones, hasta alcanzar una altura considerable donde hay otra laguna, desde donde se divisa el abra de Portachelo a 4600 m s. n. m. que es el *divortium aquarum* que desciende hacia la vertiente oriental; es decir, hacia el Mantaro. El camino toma una trayectoria norte hacia las altiplanicies de Shacshamachay siguiendo por el lado sur del

cerro Shacucrumi hasta la laguna de Acococha. El camino sigue por el lado sur de esta laguna y muy cerca, avanzando un kilómetro aproximadamente, encontramos un montículo con construcciones que podría ser un tambo pequeño ya en la cuenca del Huaylacancha camino a Cochabamba, donde el camino se hace más difuso debido a que fue disturbado por los pastores actuales.

6. DISCUSIÓN

El tema que tratamos es demasiado denso, con distintos problemas que abordar, pero hemos intentado centrar nuestra atención en cómo los incas, al incursionar hacia Pachacamac y los valles de Lurín, Mala y Cañete, utilizaron mecanismos coercitivos y violentos, como muestran las evidencias en la implantación de infraestructuras propias del modelo inca y orientado a controlar y ejercer el poder sobre los pueblos conquistados. La mayoría de los asentamientos tienen el sello inca, a través de la incorporación de instalaciones administrativas. Pero debemos señalar de manera categórica que, en todos los casos, las instalaciones incas se han superpuesto en las áreas más significativas de los pueblos. Para materializar estos actos se han tenido que destruir los preexistentes o modificar en base a remodelaciones y cambios de uso, como vanos clausurados, muros adicionales, implantación de elementos trapezoidales, ya en ventanas, hornacinas, plantas de patios y plazas. Tomando en cuenta estos criterios, este trabajo se dedica principalmente al conocimiento de la traza urbana y encontrar indicios de manifestaciones simbólicas cargados de ritualidad que estarían ligados a una cosmovisión compleja que involucra a dos espacios, la sierra cordillerana y la zona yunga asociada a lomas y el mar; a dos deidades, Pachacamac y Pariacaca, ligados por una estructura de sacralidad que fueron instrumentos y mecanismos de control.

Los datos que sustentan estos hechos están dispersos en documentos y visitas y en reconocimientos de campo. Lo que estamos observando a partir de estos datos, es que existe una articulación económica, política y religiosa entre Pachacamac como santuario y la Cordillera del Pariacaca como escenario de adoración a una deidad de las aguas, con tres atributos: la de cordillera o montaña sagrada, como deidad ligada a los yaros y llacuaces y como oráculo Apu y Wamani reconocido regionalmente y Pachacamac como deidad ligada a los Ychsma yungas y el mar.

En torno a este fenómeno, a lo largo de la historia, se han estructurado mitos y leyendas, ritos y peregrinaciones y se construyeron instalaciones e infraestructuras a lo largo del Qhapaq Ñan. En tiempos del Intermedio Tardío, estos territorios ya tenían tradición de peregrinaciones hacia Pariacaca, por lo que los incas habrían encontrado una costumbre establecida con rutas sagradas cargadas de mitos y leyendas. Lo que hicieron fue integrar y fortalecer este instrumento y usarlo a favor del estado, para lo cual, mejoraron los caminos e incorporaron nuevas formas de

ritualidad mucho más regional, y por ello Pachacamac y Pariacaca toman otros matices, para lo que se construyen historias fabulosas a fin de legitimar la invasión y apropiación de los territorios por los incas. Estas historias, contenidas en el manuscrito de Huarochirí, integran a través de los mitos ambos territorios y lo convierten en espacios simbólicos y duales.

Pero ¿cómo fueron estos cambios? ¿Fueron controlados por el estado Inca de manera pacífica o violenta?, y ¿cómo fueron capaces de manipular los íconos sagrados, tanto de la zona yunga, como de la sierra? ¿Hubo rebeliones étnicas? ¿O fueron alianzas estratégicas con los antiguos curacas o jefes de los yauyos e ychsmas? ¿Por qué tanta modificación en la traza urbana de los pueblos con el sello inca? ¿Qué fue de las instalaciones locales y cómo fueron destruidas? Obviamente no hay referentes concretos para explicar estos hechos, pero se presume por las evidencias que fueron forzadas y violentas. Al revisar la organización del espacio de Pirca Pirca en Pariacaca, vemos que las instalaciones incas están emplazadas forzosamente en el antiguo poblado, para lo cual se debió destruir otras instalaciones; no sabemos si eran edificios principales o comunes. De no ser así, debieron estar basados en acuerdos pacíficos.

En Ñaupahuasi, asentamiento que fue capital de los yauyos, también se notan claramente la transformación del espacio urbano con características forzadas. En Pachacamac sucede lo mismo, muchas de las pirámides con rampa fueron transformadas y modificadas por los incas para adecuar a nuevas funciones y generar nuevas formas de poder. Ni que decir de las instalaciones mayores, como el templo de Punchucancha o del Sol (Taylor, 1999), el Acllahuasi, el llamado Palacio de Taurichumpi, solo por citar las más importantes en Pachacamac. Aquí también se nota cómo la antigua traza urbana de Pachacamac se transformó, y esto no pudo ser del todo pacíficamente, se arrebataron espacios «preferenciales», con la consecuente destrucción y construcción de otras; esto es evidente. El manejo del espacio urbano para la remodelación, al parecer, fue dividido en dos espacios: el lado oeste, que fue elegido para la construcción del Templo del Sol junto a los antiguos templos, pero tomando en cuenta la parte más alta de jerarquía y con vista al mar. El Acllahuasi, de la misma manera, estaba cerca de la laguna de Urpihuachac, relacionado a la fertilidad, y el lado Este, dedicado íntegramente a las instalaciones civiles donde se concentran casi todas las pirámides con rampa. Vemos pues, que los incas sabían la dimensión de control territorial y religioso de los ychsmas así como de los yauyos, por lo que se implementó políticas de conciliación y políticas de coerción para controlar un territorio, una población étnicamente diversa y deidades de tradiciones muy arraigadas.

Una de las infraestructuras administrativas de mucha importancia son los tambos de carácter público, que se construyeron para cada jornada de camino. Sin embargo, la presencia de un gran asentamiento a los 4400 m.s.n.m., como es Pirca Pirca, se habría convertido en un enclave que articulaba el poder económico entre

la costa y la sierra a tal punto que se adecuaron grandes corrales para llamas de carga y la población local, al mismo tiempo que se había transformado en un asentamiento administrativo de control.

En este asentamiento se adecuaron una gran plaza central con construcciones de planta cuadrangular a la usanza inca y una gran kallanca, además de otros equipamientos sagrados, que estaría indicando la jerarquía que había adquirido en época de los incas esta aldea, de lo cual se deduce que esta parte de la cordillera con este poblado controlaba un vasto territorio dentro de un contexto sagrado que ejercía de por sí un poder. Los tambos también formaron parte de la política integracionista de carácter coercitivo de parte de los incas. Otros elementos sagrados, tales como huacas locales, cerros, e incluso las pinturas rupestres, fueron integrados al panteón inca, y así los incas fortalecieron su poder frente a los pueblos conquistados. De este modo el poder político y el poder simbólico fueron armas muy efectivas para la política de conquista de territorios y grupos sociales organizados que poco a poco fueron integrados al estado Inca.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achig, D. (2019). Cosmovisión Andina: categorías y principios. *Revista de la Facultad de Ciencias Médicas*, 37(3). <https://doi.org/10.18537/RFCM.37.02.01>
- Aramburu, D. (2014). *Patrón de asentamiento prehispánico: uso, manejo del espacio y recursos en los valles de Chicha Soras/Sondondo*, Apurímac-Ayacucho.
- Astuahuamán, C. (1999). El «Santuario de Pariacaca». *Alma Mater*, (17).
- Astuahuamán, C. (2008). Pariacaca: un oráculo imperial andino. *Ensayos en Ciencias Sociales*, 1(2), pp. 15-54.
- Ávila, F. (1966). Dioses y hombres de Huarochirí: narración quechua recogida por Francisco de Ávila [¿1598?]. *Traducción castellana de José María Arguedas*.
- Ayvar, Z. (2019). Los incas: organización y gestión de recursos. *Revista Balance's*, 7(9)
- Bonavia, D. (1972). El arte rupestre de Cuchimachay. *Pueblos y Culturas de la sierra Central del Perú* (pp. 134-139). Lima

- Casaverde, G. (2017). Definiendo la cronología relativa en los caminos: el camino del Pariacaca. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 22(2), pp. 65-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359954608005>
- Casaverde, G. (2014). Caminos y sitios del Pariacaca. En P. Van Dalen, *Arqueología de las cuencas alto y medio andinas del Departamento de Lima* (pp. 117-139). Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cerrón, R. (2005). La onomástica de los ceques: cuestiones etimológicas. *Lexis*, 29(2), pp. 285-303.
- de Diez, M. (1978). *Señoríos indígenas de Lima y Canta*. Instituto de estudios peruanos.
- de la Espada, M. (1881). *Relaciones geográficas de Indias*. (Vol. 1). Tip. de MG Hernández.
- Eeckhout, P. (1995). Pirámide con Rampa N° 3, Pachacamac: Resultados Preliminares de la Primera Temporada de Excavaciones (Zonas 1 & 2). *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 24(2), pp. 102-156.
- Eeckhout, P. (2003). Ancient monuments and patterns of power at Pachacamac, central coast of Peru. *Beiträge zur allgemeinen und vergleichenden Archäologie*, 23, pp. 139-182.
- Eeckhout, P. (2003). Diseño arquitectónico, patrones de ocupación y formas de poder en Pachacamac, Costa central del Perú Architectural design, occupation patterns and power structures in Pachacamac. *Revista española de antropología americana*, 33, pp. 17-37.
- Eeckhout, P. y Farfán, C. (2000). *Proyecto Ychsma*. Investigaciones Arqueológicas y Estudios de Restauraciones en el Sitio de Pachacamac, Primera temporada (1999).
- Eeckhout, P. y Farfán, C. (2001). *Proyecto Ychsma*. Investigaciones Arqueológicas y Estudios de Restauraciones en el Sitio de Pachacamac, Segunda temporada (2000).
- Eeckhout, P. y Farfán, C. (2004). La Temporada 1999 de Excavaciones Arqueológicas en la Pirámide con Rampa III de Pachacamac, Costa Central del Perú. *Tipshe*, 4, pp. 161-182.

- Farfán, C. (2000). La Ocupación Inca en Cantamarca, Canta. *Arqueología y Sociedad*, 13, pp. 173-198.
- Farfán, C. (2010). *Poder simbólico y poder político del estado inca en la cordillera del Pariacaca*. Lima: Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Farfán, C. (2019). Pachacamac y Pariacaca: interacción de sacralidad y poder político. En O. Llanos, *Los centros políticos ceremoniales o las ciudades* (pp. 143-172). Lima: Amaruquipus editores.
- Flores, L. y Cuyner, F. (2017). Cuando el mito se vuelve piedra: memorias alrededor de estelas pukara en el norte del Titicaca, Perú. *Chungará (Arica)*, 49(1), 35-48. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562017005000011>
- Franco, R. (2004). Poder religioso, crisis y prosperidad en Pachacamac: del Horizonte Medio al Intermedio Tardío. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 33(3), pp. 465-506. <https://doi.org/10.4000/bifea.5074>
- Guamán, F. (1980). *Nueva crónica y buen gobierno*. (Vol. 2). Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Itier, C. (2000). *Lengua general y quechua cuzqueño en los siglos XVI y XVII*.
- Llanos, O. (2019). *Los centros políticos ceremoniales o las ciudades conceptualizando las dinámicas del poder, la jerarquía y el manejo del espacio en la América prehispánica*. Lima: Amaruquipus editores.
- Paredes, P. (1991). *Pachacamac. Los Incas y el antiguo Perú. 3000 años de historia*. Centro Cultural de la Villa de Madrid, Ayuntamiento de Madrid. Quinto Centenario.
- Pozzi, D. y Uceda, C. (2019). El museo Pachacamac en el siglo XXI. *Chungará (Arica)*, 51(2), pp. 253-269. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562019005001404>
- Rostworowski, M. (1978). *Señoríos indígenas de Lima y Canta*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Rostworowski, M. (1983). La tasa ordenada por el Licenciado Pedro de la Gasca (1549). *Revista histórica*, 34, pp. 53-102.

- Spalding, K. (2008). Consultando a los ancestros. En M. Curatola y M. Ziólkowski, *Adivinación y oráculos en el mundo andino antiguo*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Taylor, G. (1999). *Ritos y tradiciones de Huarochirí*. Instituto francés de estudios andinos.
- Vitry, C. (2017). El rol del Qhapaq ñan y los Apus en la expansión del Tawantinsuyu. *Boletín del Museo Chileno de Arte Precolombino*, 22(1), pp. 35-49. <https://doi.org/10.4067/S0718-68942017005000103>
- Yaya, I. (2013). Hanan y Hurin: historia de un sistema estructural inca. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(2), pp. 173-202. <https://doi.org/10.4000/bifea.4049>

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: elfuturodelpasado@gmail.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. 7.ª ed., 2020).

- **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 cin-

co 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 **Tur-nitin Ephorus** 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: elfuturodelpasado@gmail.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, single-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. 7^a ed., 2020).

- **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 receive 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 **Turnitin Ephorus** 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.



www.elfuturodelpasado.com

TABLA DE CONTENIDOS

EDITORIAL. IN VARIETATE, CONCORDIA

Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda 11-14

«COMPARTIR EL PASADO PARA COMPARTIR EL FUTURO. EDUCACIÓN HISTÓRICA EN PERSPECTIVA EUROPEA»

PRESENTACIÓN.

María Sánchez Agustí y Sebastián Molina Puche 17-20
ENSINO DA HISTÓRIA EM PORTUGAL: O CURRÍCULO, PROGRAMAS, MANUAIS ESCOLARES E FORMAÇÃO DOCENTE

Glória Solé 21-59
NUEVAS LEYES, MISMOS PROBLEMAS: LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ESPAÑA A PARTIR DE LOS RECUERDOS DE LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sebastián Molina Puche, Jorge Ortuño Molina y María Sánchez Agustí 61-89
LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN ITALIA, ENTRE PASADO, REFORMAS Y HORIZONTES FUTUROS

Beatrice Borghi y Debora Montanari 91-121
TEACHING HISTORY AND CIVIC EDUCATION IN SLOVENIA

Danijela Trškan y Špela Bezjak 123-158
DOMINIUM TERRAE? THE RISE OF THE WEST DURING THE AGE OF DISCOVERY AS A POSSIBLE ANALYTICAL PARADIGM IN HISTORY TEACHING IN GERMANY AND SPAIN

Maximilian Veigel y Diego Miguel-Revilla 159-184
¿QUÉ HUBIERA PASADO SI...? ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y REFLEXIÓN CONTRAFÁCTICA EN LOS CURRÍCULOS NORUEGOS DEL SIGLO XXI

Julián Pelegrín Campo 185-243
OPENING OR CLOSING PANDORA'S BOX? – THIRD-ORDER CONCEPTS IN HISTORY EDUCATION FOR POWERFUL KNOWLEDGE

Fredrik Alvéén 245-263

ESTUDIOS

EPIGRAFÍA DEL PAISAJE EN EL ANÁLISIS DE LA MATERIALIDAD FUNERARIA

Rodrigo Cabreva, María Laura Iamarino y Liliana M. Manzi 267-300
ENDEMONIADOS, IMPOSTORES O ENFERMOS. DISCERNIMIENTO DE ESPÍRITUS EN LOS TRATADOS DEMONOLÓGICOS DE LA INGLATERRA REFORMADA (1580-1630)

Agustín Méndez 301-332
CONTRA EL FUEGO EN EL BURGOS DEL SETECIENTOS

Francisco José Sanz de la Higuera 333-356
EL ESTADO DEL PERSONAL INQUISITORIAL DE MALLORCA A FINALES DEL SIGLO XVIII

Antoni Picazo Muntaner 357-371
MOLINOS ACEITEROS EN MONTEFRÍO (GRANADA): EVOLUCIÓN Y PROPIETARIOS DESDE EL SIGLO XVII HASTA MEDIADOS DEL SIGLO XX

Rafael J. Pedregosa Megías y Felipe Jiménez Comino 373-426
REACCIONES SOCIOSANITARIAS DERIVADAS DEL MIEDO A LA MUERTE DURANTE LA PRIMERA PANDEMIA DE CÓLERA A SU PASO POR PLASENCIA EN 1834

Daniel Leno González 427-448
«AD CURA PERSONALIS ET CIVITATIS UTILITATEM». EXAMINING JESUIT POSTCONCILIAR RENEWAL AND EDUCATIONAL INNOVATION IN SPAIN

Carl Antonius Lemke Duque y Jon Igelmo Zaldivar 449-479
THE WAVE OF '68. PORTRAITS OF REBEL STUDENTS IN THE ITALIAN PRESS

Antonella Cagnolati 481-503
LA ANTESALA DE LAS CONFERENCIAS DE WASHINGTON ENTRE CHILE Y PERÚ EN LA PRENSA ESTADOUNIDENSE

José Julián Soto Lara y Pablo Sebastián Chávez Zúñiga 505-549
LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY DE MEMORIA HISTÓRICA EN LA CIUDAD DE LA CORUÑA

Pedro Vázquez-Miraz 551-567
CAMINO SAGRADO, CAMINO DE VIOLENCIA Y PODER EN LA CORDILLERA DEL PARIACACA

Carlos Farfan Lobaton 569-590