

ISSN: 1989-9289

Vol. 13, 2022

DOI: <https://doi.org/10.14201/fdp.202213>



EL FUTURO DEL PASADO

REVISTA ELECTRÓNICA DE HISTORIA

MONOGRÁFICO

DEMOCRACIAS, POPULISMOS Y DICTADURAS:
DEL PASADO AL PRESENTE

Julio Ponce Alberca (coord.)



Ediciones Universidad
Salamanca



EL FUTURO DEL PASADO

ISSN: 1989-9289 - CDU-93

VOL. 13, 2022

TABLA DE CONTENIDOS

EDITORIAL. POPULISMO... ERES TÚ
Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda..... 11-14

DEMOCRACIAS, POPULISMOS Y DICTADURAS: DEL PASADO AL PRESENTE

PRESENTACIÓN. EL POPULISMO COMO PROBLEMA HISTÓRICO: ALGUNAS
REFLEXIONES
Julio Ponce Alberca..... 17-34

DE LOS TIPOS IDEALES A LAS REALIDADES HISTÓRICAS.
EL FASCISMO ITALIANO A LA LUZ DE LA TEORÍA IDEACIONAL DEL POPULISMO
Iván Llamazares y Jorge Ramos-González..... 35-60

¿IDEALIZA LA GENTE AL PUEBLO? CUESTIONANDO LA NOCIÓN DE PUEBLO EN LOS
ESTUDIOS SOBRE DEMANDA POPULISTA. ANÁLISIS DEL CASO FRANCÉS
Arturo Rodríguez Sáez..... 61-100

EL POPULISMO FALANGISTA
Miguel Ángel Ruiz Carnicer 101-128

ESTUDIOS

AMPLIANDO CAMPOS DE ESTUDIO. REVISIÓN SISTEMATIZADA PARA EL IMPULSO
ACADÉMICO DEL FEMINISMO ANDALUZ
Victoria Chacón Chamorro, Teresa Terrón-Caro y Marian Pérez Bernal 131-163

CUANDO ELLA ES LA SALVADORA: LA ACTUALIZACIÓN FEMINISTA DE MITOS CLÁSICOS Y BÍBLICOS EN DEL COSMOS LAS QUIEREN VÍRGENES, DE ELENA ALDUNATE <i>Sara Molpeceres Arnáiz</i>	165-186
FUERZAS EXTERNAS Y AGENCIA INDIVIDUAL EN EL MEDIEVO NÓRDICO: LOS VICIOS HUMANOS Y LAS ACTITUDES HONORABLES COMO HERRAMIENTAS DEL DESTINO <i>Mario Martín Páez</i>	187-213
UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA TRADICIÓN MÁGICA DE LAS GRUTAS MAGREBÍES A TRAVÉS DE AL-BAKRĪ Y AL-IDRĪSĪ <i>Cristina Franco-Vázquez</i>	215-229
HEROICIDAD, SABIDURÍA Y REALEZA EN LA EDAD MÍTICA DE CHINA (I): FUNDAMENTOS DE LA CULTURA Y LA HISTORIA <i>Julio López Saco</i>	231-268
LOS TORMENTOS DEL PURGATORIO SEGÚN ALGUNOS TRATADISTAS DOCTRINALES DEL BARROCO ESPAÑOL <i>Juan Cosme Sanz Larroca</i>	269-300
ALMADÉN EN LA EDAD MODERNA. SU TRANSFORMACIÓN URBANÍSTICA DE VILLAZGO A VILLA <i>María Silvestre Madrid y Emiliano Almansa Rodríguez</i>	301-336
UNA NUEVA LIS: EL NACIMIENTO DE LUIS JOSÉ JAVIER DE BORBÓN, DUQUE DE BORGOÑA, Y SU REPERCUSIÓN EN LA MONARQUÍA ESPAÑOLA (1751) <i>Sergio Belmonte Hernández</i>	337-361
LA IMAGEN DEL MAESTRO ESPAÑOL, ENTRE EL MIEDO Y LA PARODIA (1876- 1931) <i>Ignacio Gil-Díez Usandizaga</i>	363-392
HÉROES SOBRE RUEDAS. EL TOUR DE FRANCIA VISTO DESDE ESPAÑA DURANTE LAS DÉCADAS DE 1920 Y 1930: FATALISMO, NACIÓN Y MASCULINIDAD <i>Alejandro Camino</i>	393-419
EL EXILIO INFANTIL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LA URSS Y MÉXICO. AYUDA INTERNACIONAL, EXPERIENCIAS DE VIDA Y LEGADOS <i>Magdalena Garrido Caballero</i>	421-450
LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN RACIAL Y POR LOS DERECHOS CIVILES EN ESTADOS UNIDOS: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LA CANCIÓN-PROTESTA ESTADOUNIDENSE <i>Juan Andrés García Martín</i>	451-504
SABINO ARANA NO PARTIÓ DE CERO. MITOS, LEYENDAS Y FANTASÍAS EN LAS FUENTES IDEOLÓGICAS DEL NACIONALISMO VASCO <i>Jorge Polo Blanco</i>	505-541

EL PUEBLO TRABAJADOR VASCO. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE UN CONCEPTO Y SUS CONSECUENCIAS ESTRATÉGICAS EN ETA <i>Adrián Almeida Díez</i>	543-582
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO EN EL PROFESORADO COLOMBIANO: ALGUNOS EFECTOS EN SUS DECISIONES DIDÁCTICAS <i>Isabel Jiménez Becerra</i>	583-612
CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA GUERRA CIVIL Y SU TRATAMIENTO EN LAS AULAS <i>Ursula Luna, Janire Castrillo, Iratxe Gillate y Alex Ibañez-Etxeberria</i>	613-639
IBERIA: UN JUEGO DE ROL PARA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTIGUA SIGNIFICATIVA E INNOVADORA <i>Víctor Sánchez Domínguez, Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas y Anthony Álvarez Melero</i>	641-669
ENSEÑAR DESDE LA EMPATÍA HISTÓRICA Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DURANTE LA PANDEMIA. LA EXPERIENCIA DEL PROFESORADO EN UNA ESCUELA EN CHILE <i>Jesús Marolla Gajardo, Alexandro Maya Riquelme y Marta Salazar Fernández</i>	671-704



EL FUTURO DEL PASADO

ISSN: 1989-9289 - CDU-93

VOL. 13, 2022

TABLE OF CONTENTS

EDITORIAL. POPULISM... IS YOU
Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda..... 11-14

DEMOCRACY, POPULISM AND DICTATORSHIPS: FROM PAST TO PRESENT

PRESENTATION. POPULISM AS A HISTORICAL PROBLEM: SOME REFLECTIONS
Julio Ponce Alberca..... 17-34

FROM IDEAL TYPES TO HISTORICAL REALITIES.
ITALIAN FASCISM IN LIGHT OF THE IDEATIONAL APPROACH TO POPULISM
Iván Llamazares y Jorge Ramos-González..... 35-60

DO PEOPLE IDEALIZE THE PEOPLE? QUESTIONING THE NOTION OF PEOPLE IN
STUDIES ON POPULIST DEMAND. ANALYSIS OF THE FRENCH CASE
Arturo Rodríguez Sáez..... 61-100

POPULISM IN THE SPANISH FALANGE
Miguel Ángel Ruiz Carnicer 101-128

STUDIES

EXPANDING THE FIELDS OF STUDY. A SYSTEMATIZED REVIEW TO BOOST THE
ACADEMIC MOMENTUM OF ANDALUSIAN FEMINISM
Victoria Chacón Chamorro, Teresa Terrón-Caro y Marian Pérez Bernal 131-163

WHEN SHE IS THE SAVIOUR: THE FEMINIST INTERPRETATION OF CLASSICAL AND BIBLICAL MYTHS IN ELENA ALDUNATE'S DEL COSMOS LAS QUIEREN VÍRGENES <i>Sara Molpeceres Arnáiz</i>	165-186
EXTERNAL FORCES AND INDIVIDUAL AGENCY IN THE MEDIEVAL NORSE: HUMAN VICES AND HONORABLE ATTITUDES AS TOOLS OF FATE <i>Mario Martín Páez</i>	187-213
A FIRST APPROACH TO THE MAGICAL TRADITION OF THE MAGHREBI GROTTOS THROUGH AL-BAKRĪ AND AL-IDRĪSĪ <i>Cristina Franco-Vázquez</i>	215-229
HEROISM, WISDOM AND ROYALTY IN THE MYTHICAL AGE OF CHINA (I): FOUNDATIONS OF CULTURE AND HISTORY <i>Julio López Saco</i>	231-268
THE TORMENTS OF PURGATORY ACCORDING TO SOME DOCTRINAL TREATISERS OF THE SPANISH BAROQUE <i>Juan Cosme Sanz Larroca</i>	269-300
ALMADÉN IN THE EARLY MODERN PERIOD. ITS URBAN TRANSFORMATION FROM VILLAZGO TO VILLA <i>María Silvestre Madrid y Emiliano Almansa Rodríguez</i>	301-336
A NEW LYS: THE BIRTH OF LOUIS JOSEPH XAVIER OF BOURBON, DUKE OF BURGUNDY AND ITS IMPACT IN THE SPANISH MONARCHY (1751) <i>Sergio Belmonte Hernández</i>	337-361
THE SPANISH TEACHER'S IMAGE, BETWEEN FEAR AND PARODY (1876-1931) <i>Ignacio Gil-Díez Usandizaga</i>	363-392
HEROES ON WHEELS. THE TOUR DE FRANCE IN THE 1920S AND 1930S SEEN FROM SPAIN: FATALISM, NATION AND MASCULINITY <i>Alejandro Camino</i>	393-419
SPANISH CHILD REFUGEES IN THE USSR AND MEXICO. INTERNATIONAL AID, LIFE EXPERIENCES AND LEGACIES <i>Magdalena Garrido Caballero</i>	421-450
THE STRUGGLE AGAINST SEGREGATION AND FOR CIVIL RIGHTS IN THE UNITED STATES: AN APPROXIMATION THROUGH AMERICAN PROTEST-SONG <i>Juan Andrés García Martín</i>	451-504
SABINO ARANA DID NOT START FROM SCRATCH. MYTHS, LEGENDS AND FANTASIES IN THE IDEOLOGICAL SOURCES OF BASQUE NATIONALISM <i>Jorge Polo Blanco</i>	505-541
«BASQUE WORKING PEOPLE». THE FORMATION OF A CONCEPT AND ITS CONSEQUENCES IN ETA'S STRATEGY <i>Adrián Almeida Díez</i>	543-582

SOCIAL REPRESENTATIONS ON THE TEACHING OF THE CONFLICT IN COLOMBIAN TEACHERS: SOME EFFECTS ON THEIR DIDACTIC DECISIONS <i>Isabel Jiménez Becerra</i>	583-612
KNOWLEDGE ABOUT THE CIVIL WAR AND ITS USE IN THE CLASSROOM AMONG TRAINEE TEACHERS <i>Ursula Luna, Janire Castrillo, Iratxe Gillate y Alex Ibañez-Etxeberria</i>	613-639
IBERIA: A ROLE-PLAYING GAME FOR AN INNOVATIVE TEACHING OF ANCIENT HISTORY <i>Víctor Sánchez Domínguez, Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas y Anthony Álvarez Melero</i>	641-669
TEACHING FROM A HISTORICAL EMPATHY AND CITIZENSHIP EDUCATION PERSPECTIVE DURING THE COVID 19 PANDEMIC. THE EXPERIENCE OF TEACHERS IN A CHILEAN SCHOOL <i>Jesús Marolla Gajardo, Alexandro Maya Riquelme y Marta Salazar Fernández</i>	671-704

EDITORIAL

POPULISMO... ERES TÚ

El populismo político siempre supone un gran peligro porque desorienta a la gente, crea expectativas excesivas o, por el contrario, prioriza objetivos que claramente no son prioritarios o simplemente son imposibles de alcanzar. Este trabajo es inútil o dañino, porque el populismo no tiene nada de bueno. Si querías escuchar mi opinión sobre este tema, eso es lo que pienso. Por regla general, esto lo hacen en aras de la conveniencia política quienes no se preocupan por las consecuencias, quienes no piensan ni un paso adelante, quienes no quieren pensar y no tienen la intención de cumplir sus compromisos.

(Vladimir Putin, 2016, entrevista a Nippon TV y al diario Yomiuri).

A veces las palabras se llenan tanto de significado que estallan y dejan de resultar útiles para caracterizar la realidad. En la era del populismo, ¿sabríamos siquiera definir este concepto? En los últimos años, el término se ha vuelto omnipresente en la discusión política al calor del surgimiento en Europa de iniciativas y movimientos que escapan a las formas y dinámicas consolidadas a partir de la II Guerra Mundial —o con posterioridad, en el caso de aquellos países sometidos a regímenes dictatoriales hasta más adelante— y que se han considerado asimilables a las que han existido en otras partes del globo —como en América Latina— y en otros momentos de la historia —desde los *narodniki* rusos al *People's Party* estadounidense. De la mano ha ido un creciente interés académico por el estudio y la teorización de este tipo de movimientos políticos; un interés que no ha sido ajeno a la batalla dialéctica que se producía en otros ámbitos sociales y que también se ha trasladado al propio debate académico.

Y es que, más allá de la imprecisión conceptual con la que habitualmente se utiliza, en términos estrictamente políticos domina una connotación peyorativa del término y sus derivados. No ha pasado mucho tiempo, pero muy lejos parecen quedar aquellas reivindicaciones orgullosas como la que hacía Carlos Fernández Liria. Prima el uso adjetivo —populista—, que se arroja a diestra y siniestra para

desacreditar a los adversarios en la pugna por definir el campo de la práctica política aceptable. Las fronteras de ese campo son endebles y muchas son las amenazas que se ciernen desde fuera, se nos advierte, pero, desde dentro, ¿qué se le opone?

Al definir la democracia liberal por lo que no es se corre el riesgo de vaciarla de contenido y transformarla discursivamente en un campo social y políticamente homogéneo en el que los conceptos totalizantes pueden operar con facilidad para justificar las mayores aberraciones. Por ejemplo, hoy es frecuente escuchar a los representantes de los partidos políticos, y de manera más amplia a los profesionales de los medios de comunicación, interpretar los resultados electorales como si verdaderamente reflejaran la voz del pueblo, como si, en un proceso auténticamente deliberativo, los españoles en su conjunto hubieran decidido enviar a tal o cual partido al gobierno o a la oposición o mandar a un ejecutivo para que se lanzara a tal o cual empresa. Esa construcción artificiosa busca legitimidad o justificación, incluso para las amenazas a la democracia, en un pretendido consenso que vela la diversidad y el disenso que existen tanto dentro como fuera del marco del proceso electoral, así como en la práctica política cotidiana. Dentro de ese discurso, lo populista enmascara lo popular de la política —como, por otra parte, acaso hagan también quienes se sienten en la necesidad de ir hacia el pueblo. Y en tanto que el mito del consenso, de la posibilidad de la concordia, se enraíza en un pasado para el que se reivindica una vigencia atemporal, los cambios en la manera de entender ese mito e incluso sus fundamentos mismos, y de basar en ello una práctica política distinta —aunque solo sea generacionalmente distinta— o hasta alternativa, se enfrentan al ostracismo.

En el interior vacío la práctica política aceptable, lo populista, construido como el Otro de lo democrático e identificado con personas y partidos concretos, permite que vaguen inadvertidas prácticas políticas que en otros tiempos quizá se habrían calificado de demagógicas, pero que hoy no reciben ese calificativo porque se enuncian desde el que se considera el lado correcto de esa frontera e incluso se integran en su institucionalidad. Y es que ausencia de una constitucionalidad militante y de una práctica democrática cotidiana, en un país como España, el orden constitucional y los Estatutos de Autonomía se pueden estirar para dar cabida a sus principales amenazas y socavar sus propios fundamentos. Quizá nos daríamos mejor cuenta del riesgo que ello supone si obviáramos los formalismos, dejáramos de pensar que populistas son solo las personas, los partidos y sus discursos, y empezáramos a considerar también todas aquellas conductas que no se identifican abiertamente como tales por cuanto se considera que discurren por los cauces de lo aceptable, pero que operan en el mismo sentido sobre la realidad. Se preguntaba Germán Labrador si democracia era aquel régimen institucional que se instauró en 1978 o lo eran todas aquellas prácticas colectivas, algunas ya ampliamente arraigadas, que desde hacía años iban adoptando sectores cada vez más amplios de la sociedad. ¿No hay acaso un espectro más amplio de actitudes populistas incluso entre

quienes reclaman defender la democracia liberal? Podríamos, por ejemplo, denunciar de muchas maneras que el funcionamiento de las instituciones se pervierte para beneficio de quienes ejercen los puestos de responsabilidad y sus afines, pero si enunciáramos nuestra opinión como una crítica contra los «chiringuitos», ¿no estaríamos, discursivamente al menos, un paso más cerca de lanzar una diatriba contra la casta política? Deberíamos entonces preguntarnos cuáles son esas prácticas y, con Laclau y Mouffe, cómo se articulan políticamente —en cuyo caso habrá que reconocer que hoy apenas queda nada que articular en torno a un núcleo irradiador orgullosamente populista.

Siendo, como es, un término tan cargado políticamente, ¿puede resultar útil como herramienta de análisis histórico y social? ¿No se observa hoy, además, una cierta inflación en su uso? El populismo, convertido en etiqueta, pierde valor, y aunque a veces sirva para ganar espacios, incluso editoriales, en otras ocasiones debe ser motivo de rechazo: no pueden valer ni los análisis prefabricados ni la comodidad intelectual que supone adaptar nuestros casos de estudio a cualquier moda académica. Ciertamente, no es el caso de los tres artículos que, junto con la introducción de su coordinador, Julio Ponce, conforman el monográfico que incluimos en este volumen. Los tres representan un esfuerzo claro por dotar al término de solidez conceptual y por testar los límites de su operatividad. A partir de ellos, podemos preguntarnos: ¿dónde reside entonces el valor del término y en qué medida es una herramienta analítica útil?

Una de las críticas habituales es que el concepto es tan elástico que no proporciona una buena lente para observar la realidad. ¿No sería más adecuado utilizar conceptos con un mayor grado de concreción y, por lo tanto, más precisos? Aunque, en ese caso, ¿no nos perderíamos lo que tales fenómenos tienen en común, más allá de sus diferencias? Quizá entonces el principal valor del concepto sea que nos permite mirar más allá de experiencias individuales, trascender sus características distintivas y cuestionarnos sus diferencias y sus semejanzas tanto de manera sincrónica como diacrónica. Además del valor comparativo, una reflexión elaborada sobre el concepto contrasta con la tendencia a reducir lo populista a un líder, a una organización o a un movimiento y a analizar las condiciones sociales en las que estos surgen y se desarrollan. En esa clave no cabe sino una lectura histórica del populismo, aun cuando sea en lo inmediato, tanto por la profundidad cronológica de los fenómenos estudiados como porque debemos integrarlos dentro de una genealogía mucho más amplia. Incluso en el caso de aquellos de más rabiosa actualidad debemos preguntarnos por los cambios que han posibilitado su surgimiento. En perspectiva histórica, además, el populismo se vuelve sobre sí mismo y adquiere un valor performativo. Nombrar y nombrarse como populista evocan pasados, imaginarios y expectativas que condicionan las actitudes tanto de quienes participan en esas iniciativas políticas como en quienes las observan desde fuera, sea con recelo o con simpatía.

Hablar de populismo nos coloca en el camino de las utopías y de las distopías, que ya hemos recorrido en otras ocasiones y al que es necesario volver. Hoy, que parecen cumplirse, o que se observan cada vez más cercanas, algunas de las profecías antiutópicas que nacieron en el curso del siglo XX, nos vemos lastrados por un escepticismo, fruto de las crisis, económicas, pero también ambientales, sociales y de valores, que parece limitar nuestra capacidad para articular soluciones que no sean la de apretar los dientes y aguantar —resiliencia, lo llaman. Sobre utopías y distopías, a veces dos caras de la misma moneda, y sobre la posibilidad de imaginar mundos otros reflexionaremos en la sección monográfica del próximo número de *El Futuro del Pasado*.

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

**DEMOCRACIAS, POPULISMOS Y
DICTADURAS:
DEL PASADO AL PRESENTE**

Julio Ponce Alberca (coord.)



PRESENTACIÓN

EL POPULISMO COMO PROBLEMA HISTÓRICO: ALGUNAS REFLEXIONES

1. ¿QUÉ ESTÁ PASANDO?

En el año 2017 se produjo una de las discusiones más interesantes en torno al asunto de la emergencia del populismo en las sociedades occidentales y, particularmente, en España. El detonante fue la aparición del libro de José María Lassalle (2017) titulado *Contra el populismo. Cartografía de un totalitarismo posmoderno*, el cual fue respondido —no sin elogios— por el entonces aún militante de *Podemos* Íñigo Errejón¹. El debate ya mostraba interés desde el mismo momento en que eran dos políticos los que lo sostenían: uno por haber sido secretario de Estado; el segundo por ser diputado. Acostumbrados a contemplar en los políticos más sagacidad a la hora de defender sus intereses que mostrando una sólida solvencia intelectual, aquel diálogo representó una saludable brisa de aire fresco donde el contraste de pareceres inspirado en la tolerancia y la exposición de argumentos había desterrado las formas vulgares, el ruido crispante, las simplezas inducidas y los tristemente denominados *cinturones sanitarios* de exclusión.

En su libro, Lassalle acertó plenamente en la descripción de los caracteres del populismo político y las dinámicas que pone en marcha para lograr su objetivo que, en última instancia, es la conquista del poder. Un camino ascendente para el cual se sirve de una reinterpretación del concepto *pueblo*, capitalizándolo e instrumentalizándolo a su favor frente a unas castas tan elitistas como egoístas que han copado los poderes políticos y económicos a su conveniencia. El diagnóstico populista es simple pero muy potente por ser fácilmente intuitivo: una mayoría sumisa está sometida a los dictados de una minoría dominante que no hace otra cosa que apro-

¹ La respuesta en Errejón, 8 septiembre 2017. «Artillería intelectual contra el populismo». *El País*. Recuperado el 29 de enero de 2021, de https://elpais.com/cultura/2017/09/06/babelia/1504715398_751870.html

piarse de unos recursos que pertenecen a todos. Ese *todos* es una indeterminada *mayoría social* —otra expresión hábilmente acuñada— que se siente huérfana y desasistida hasta que un grupo o partido es capaz de despertarla, organizarla y dirigirla, si es capaz de encontrar la adecuada ventana de oportunidad. Naturalmente, ese grupo es en realidad otra minoría que intenta apoyarse en el *todos* para lograr sus metas propias, pero lo oculta cautelosamente porque la supremacía hegemónica que se persigue se basa en un relato que supuestamente emerge del pueblo, de la colectividad. El partido y el líder populista son, en ese esquema formal, los portavoces del pueblo, la voz de la gente, una especie de transmisores de la inquietud general y fieles intérpretes de la misma. Y se añade algo más: son los únicos y genuinos representantes de la gente ante las élites. Poco importa que los resultados electorales demuestren que el pluralismo existe. El líder populista se olvida de todo ello reivindicando para sí una mayoría social que, en el fondo, aspira a dar la sensación de mayoría total. Quien no se sienta identificado dentro de esa mayoría es, obviamente, porque es élite, es casta o, sencillamente, es un individuo ajeno al pueblo. La siguiente vuelta de tuerca es convertirlo en su enemigo.

No hace falta reflexionar mucho para percatarnos de que el populismo así concebido encarna una auténtica amenaza para las democracias contemporáneas, al menos tal y como han sido concebidas hasta ahora (Zyblatt-Levitsky, 2018). Los peligros que corren las democracias actuales ya no parecen originarse hoy a la sombra de golpes de Estado, sublevaciones, revoluciones o conspiraciones, lo cual no quiere decir que no se puedan producir eventualmente como, por ejemplo, el reciente pronunciamiento militar en Myanmar (febrero de 2021). El principal riesgo que padecen las democracias es interno y se centra en la infiltración del populismo en las propias arterias del sistema para transformarlo tan profundamente que termine siendo irreconocible. Se aprovecha de las posibilidades que abren los procesos electorales para conquistar el poder y, una vez en él, intentan que su gobierno hegemónico se prolongue indefinidamente gracias a la satisfacción de dos objetivos que conforman su agenda oculta: terminar con la separación de poderes y mantener un control estrecho de los medios de comunicación. ¿Qué otra democracia puede haber si no es la expresión del pueblo simbolizado por la fuerza populista hegemónica?

Es sabido que este tipo de prácticas gozaban de cierto desarrollo y arraigo en el área iberoamericana, en países con estructuras sociales y económicas notoriamente desequilibradas, bajos niveles de formación y culturas políticas más tendentes al caudillismo providencial que al desarrollo de una ciudadanía activa. Lo llamativo e inédito ahora es que en los últimos años el giro populista ha alcanzado a sistemas democráticos que se consideraban sólidos y que incluso servían como referencias dentro del mundo occidental. El triunfo del presidente Donald Trump en los Estados Unidos durante un mandato, el ascenso —que parece imparable— del antiguo *Frente Nacional* francés (hoy rebautizado como *Rassemblement National*),

la presencia en un gobierno de coalición de *Podemos* en España o, en menor medida, los meteoros populistas en Italia o Grecia, son buenos y heterogéneos ejemplos de las transformaciones que se están registrando en los escenarios políticos de países democráticos.

Aparentemente nada de esto podía imaginarse en países —sobre todo los europeos— con culturas políticas desarrolladas, escolarización obligatoria hasta casi la salida de la adolescencia, altos índices de matriculación universitaria, prensa libre, estructuras económicas razonablemente solventes y estados del bienestar satisfactorios al menos hasta cierto punto. Obviamente el populismo enmascara sus pretensiones para alcanzar sus objetivos. Nadie afirma abiertamente que quiera terminar con la división de poderes en Europa, como tampoco nadie se atreve a reconocer de forma explícita que quiera derogar la democracia como sistema para instalar una dictadura. Pero con la sublimación del sacrosanto concepto de *pueblo*, el populismo ha avanzado incuestionablemente poniendo en riesgo libertades básicas. ¿Cómo puede explicarse esto? ¿Qué es lo que ha cambiado en estos países para que se haya trastocado el espectro político de ese modo?

Es probable que las sociedades occidentales hayan sufrido un exceso de confianza hasta los primeros años del siglo XXI. Tras la caída del Muro de Berlín se generó un nuevo panorama donde creció con firmeza la creencia en la democracia como sistema político único y en la economía de mercado como sistema económico ineludible. Un epítome de ese espíritu fue el célebre libro de Francis Fukuyama (1992) titulado *El fin de la historia y el último hombre*. La polémica que suscitó aquel libro fue intensa en círculos políticos e intelectuales, aunque lo cierto es que la mayor parte de los ciudadanos se mantuvo al margen. Ellos estaban ya bastante ocupados en asistir a un espectáculo de crecimiento económico e intensificación de la integración europea, mientras el bipartidismo seguía gozando de buena salud y seguían sosteniéndose los umbrales básicos de los estados del bienestar. Ciertamente hubo problemas como la crisis de 1993 que afectó a Europa y, con especial fuerza, a España. Pero transcurrido un tiempo los índices volvieron a ser positivos. Para comienzos del siglo XXI pocos dudaban de la ausencia de alternativas reales al capitalismo y menos aún se atrevían a desacreditar los regímenes democráticos que tantos beneficios habían reportado. Todo seguía siendo sólido y previsible.

Sin embargo, la crisis financiera global de 2008 abrió las cuadernas de unas naves que parecían insubmersibles. Las dificultades económicas asolaron a países y gobiernos. Las certidumbres se fueron evaporando como, con acierto, señaló en un brillante ensayo Muñoz Molina (2013). En España —por poner un ejemplo— se había creído que las generaciones jóvenes eran las mejor preparadas de nuestra historia, que el sistema sanitario estaba entre los mejores del mundo, o que nuestro crecimiento inmobiliario era tan beneficioso como indefinido. Todo ello en boca de un presidente al que una mayoría creyó ciegamente. El fomento de todos aquellos

mitos arraigó con fuerza durante la última década del siglo xx y la primera de la centuria siguiente. La quiebra del sueño económico despertó conciencias amodorradas, reorientó el voto e iba a tener un efecto diferido tan solo unos años después: el despertar de movilizaciones sociales impulsadas y, posteriormente, capitalizadas por el populismo. La crisis de 2008 fue la causa principal del movimiento ciudadano del 15-M (15 de mayo de 2011). El descrédito económico iba a generar un serio intento de descrédito del sistema político.

En su *Cartografía*, Lassalle (2017, pp. 33-46) cree encontrar el origen de toda esta situación en el *romanticismo neocon* que, en la coyuntura provocada por el 11-S, abriría las puertas a una firme respuesta conservadora que a la postre allanaría el camino del populismo. Es una explicación plausible, pero probablemente haya jugado también un papel propio la evolución ideológica de los partidos tradicionales (conservadores y socialdemócratas) desde mucho antes. El proceso ha sido tan intenso que no solo ambos han convergido en términos reales, sino que han soltado sus ideas más potentes cual lastre incómodo para abrazar otras derivadas de los nuevos movimientos sociales y de causas muy específicas. El combate contra la desigualdad económica, por ejemplo, siempre fue una bandera de las izquierdas. En el caso de las derechas, era tradicional la defensa de una serie de valores a modo de baluartes innegociables. Casi nada queda hoy de aquello. Si la desideologización de los partidos puede comenzar a rastrearse desde los años sesenta en Europa occidental, la desaparición del socialismo real en la antigua Unión Soviética y sus satélites aceleró notablemente el proceso. Las costosas políticas públicas de otrora que sustentaban los estados del bienestar fueron dejando paso a políticas orientadas hacia grupos específicos, capaces de captar votos, pero a un coste económico mucho menor. Los movimientos sociales clásicos (léase el movimiento obrero) pasaron a mejor vida tras el desarrollo de los estados del bienestar, la desindustrialización y la posmodernidad. Las clases sociales dejaron de ser referentes por más que la desigualdad permaneciera. Ya había pasado el momento del combate radical contra el capitalismo: los nuevos movimientos sociales criticarían aspectos concretos de este, pero no se identificaban ya con ideologías como el marxismo. Las temáticas relevantes pasaron a ser —con todas las variantes dentro de cada uno de ellos— el feminismo, la cultura de grupo, la raza, etc. En otras palabras: el nuevo eje de referencia sería la identidad. ¿Para qué preocuparse de acometer políticas costosas tendentes a una mayor igualdad material cuando la gestión de las emociones y las identidades podía proporcionar sustanciosos réditos electorales? Ya no era preciso seducir a las menguadas y viejas clases trabajadoras; ahora se podía pescar votos en caladeros muy variados: desde la juventud a los movimientos identitarios de reivindicación, sin olvidar a los pensionistas ni a los sectores acomodados tan llenos de recetas para los demás como alejados de los problemas reales del común.

En esas redes cayeron los partidos clásicos, tanto los conservador-liberales como los socialdemócratas. Y de ahí la paulatina reorientación de sus políticas

públicas que ya no podían seguir desarrollando el bienestar debido a su elevado coste. La acción gubernamental se orientó al reconocimiento de derechos individuales a coste cero con pleno éxito, mientras fracasaba en iniciativas estructurales de bienestar. En España, un buen ejemplo fue el contraste entre el éxito mediático y social de una medida como el reconocimiento del matrimonio homosexual y el triste balance de la ley de dependencia, que ni los más optimistas pueden reconocer que haya resuelto mínimamente el problema del cuidado de los mayores. La justicia y conveniencia de una medida necesaria como es la del matrimonio entre personas del mismo sexo (como en el futuro serán necesarios los reconocimientos de otras formas de agrupación familiar) ni significa que sea una política pública estructural de bienestar, ni puede ser por sí misma la justificación de toda una legislatura. Sin embargo, así se consideró en su momento, cuando la crisis de 2008 aún no había hecho su aparición.

Los problemas generales —desempleo, dependencia, seguridad, sanidad, educación— recibieron una menor atención o unas medidas paliativas muy provisionales, mientras se dio preferencia a las políticas de identidad. Los problemas públicos que ocuparon las agendas durante la segunda mitad del siglo xx pasaron a ser considerados problemas crónicos, mientras crecían políticas orientadas al fomento y defensa de grupos específicos susceptibles de ser representados de forma abstracta (mujer, migrantes, minorías). Unas políticas que, hasta la fecha, no suelen trascender el límite del establecimiento de una serie de organismos públicos (Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad) sin llegar a implementar políticas sólidas de conciliación de la vida laboral y familiar o garantizar una red pública de guarderías entre los 0 y los 3 años. Algo lógico si tenemos en cuenta que la estructura de incentivos fomenta que los problemas estén siempre presentes para que las redes organizativas —creadas *ad hoc*— se consideren necesarias y subsistan indefinidamente. Por no extendernos más en la cuestión de las identidades, remitimos al lector al libro de Douglas Murray (2020) sobre el tema, especialmente enfocado a sus efectos en los Estados Unidos y el Reino Unido.

El abrazo de esas políticas centradas en la identidad y en causas específicas ha generado diversos efectos en los últimos quince años. No es este el lugar para extendernos en todos y cada uno de ellos, pero por lo que respecta al incremento del populismo sí podemos destacar al menos tres consecuencias que creemos relevantes:

1.º) Las políticas de identidad alimentan la polarización social y son aprovechadas desde la política. Sabemos que el fomento de las identidades presenta una fuerte tendencia a la inclusión de todos los que comparten unos determinados rasgos o valores, pero también genera exclusiones: la formulación de críticas o matices a un movimiento —por leves que sean— despierta rechazo, exclusión y el levantamiento de trincheras. Eso ocurre porque la identidad se considera autojustificada y absoluta; ni es una corriente ideológica cuyos fundamentos se presten al debate, ni cabe

dudar de sus principios. En la identidad se cree o no se cree, hay adhesión o no. La respuesta es tan binaria que los tibios o los incómodos terminan cayendo del lado de los «enemigos» del movimiento. No hay medias tintas: nosotros (que nos consideramos mayoría) y ellos (la lacra minoritaria). La identidad exige homogeneidad, militancia, compromiso y sentimiento, no la reflexión crítica o la relativización racional. De ahí su enorme poder integrador, pero, también, su debilidad derivada de la excesiva rigidez: las divisiones internas son algo habitual en los nuevos movimientos sociales y el reguero de heterodoxos que deja atrás no es asunto menor.

Probablemente el ímpetu de estos movimientos habría sido más modesto si no hubieran encontrado eco en los partidos mayoritarios y con capacidad de gobierno. Cuando las políticas económicas o las del bienestar han dejado de ser referentes, la forma de diferenciarse del competidor político ha sido mediante el abrazo a causas e identidades capaces de abrir brechas y frentes en el intento por reorganizar las preferencias del electorado en términos binarios. De ese modo la polarización social se ha alimentado gracias a esas políticas públicas identitarias de bajo coste que son capaces de imprimir un nivel adecuado —y provechoso— de polarización política.

2.º) Decimos que suelen ser políticas de bajo coste porque, aparte los empleados utilizados para los organismos creados (institutos, observatorios, direcciones generales, etc.) o las subvenciones otorgadas a asociaciones privadas, se desenvuelven en gran medida dentro de planos simbólicos. Se recurre a conceptos y expresiones con gran fuerza evocativa o emotiva, se organizan campañas de concienciación en las que un sentido único prevalece sobre cualquier matiz que introduzca la más mínima pluralidad y se articula un relato, una narrativa, homogénea y compacta capaz de configurar la percepción que tenemos sobre la realidad. Hace tiempo que se descubrió que la realidad poco importa, al igual que la verdad ha perdido muchos enteros; lo relevante ahora, lo crucial, es influir en la percepción de esa realidad. Y para ello es fundamental controlar y modular el relato, un relato convenientemente binario. La construcción de esa narrativa impregnada de blancos y negros, de polarización, es muy económica si lo comparamos con los potenciales beneficios electorales que puede reportar. Capitalizar una bandera —y que sea percibido así— es allanar el camino del poder a través de las urnas y facilita la posesión del poder mientras la tensión subsista. Por tanto, la tensión tendrá que ser siempre alimentada. Cuando no existe el fascismo o el comunismo de los años treinta hay que inventarlos.

3.º) La imposición del relato sobre la realidad requiere unas condiciones adecuadas que pasan por la superposición de lo subjetivo sobre lo objetivo, de lo emotivo sobre lo racional, de lo adjetivo sobre lo sustantivo y de la relativización de cualquier dato en un mar de opiniones. Todo ello equivale a hacer líquido el conocimiento. Es obvio que la forja de un relato no afecta directamente a las bases socio-económicas de la mayor parte de la ciudadanía que se ocupa diariamente de

sus asuntos y de sus familias. Mientras la vida se desarrolle dentro de un contexto de bonanza económica, a la mayor parte de la población solo le influirá esa narrativa de forma indirecta. Podrá decantar su voto en favor de la fuerza política que mejor sepa articular el relato y la percepción de la realidad, pero no llegará a articular una amenaza al sistema político vigente. El problema surge cuando se mantiene esa misma estrategia en medio de una crisis económica y son otras fuerzas las que se muestran decididas a jugar ese juego de una forma mucho más radical.

El sostenimiento de una narrativa polarizadora sin abordar los problemas reales en medio de una aguda crisis económica tiene como resultante el crecimiento de legiones de indignados. Una indignación que beneficiará eventualmente al principal partido de la oposición, pero al que también se le exigirá una rápida y sólida salida de la crisis. En esa coyuntura pueden surgir nuevas fuerzas que sintonicen con los agraviados a través de un certero diagnóstico de los problemas y de las incapacidades de los partidos tradicionales. Por supuesto, nunca ofrecerán un programa coherente y realista para paliar los problemas sociales y económicos. Su propósito será otro: desacreditar todo el sistema político para refundarlo y adaptarlo a sus intereses de grupo. Para el populismo, la política vigente es el origen y causa de todos los problemas y, en consecuencia, de la destrucción de esa política —la casta privilegiada de los partidos tradicionales— surgirán las soluciones. Su narrativa se inspirará en una identidad mayoritaria (*pueblo*) que es víctima de la depredación de minorías acaparadoras de instituciones, grupos de interés y resortes económicos. Es un relato atractivo para una población acostumbrada a que le interpreten la realidad y que se encuentra asolada por el desempleo y la carencia de mecanismos públicos suficientes para amortiguar el duro revés económico. La situación económica abre la puerta de la oportunidad a los populistas, pero ellos saben que su verdadera arma para alcanzar el poder y mantenerse en él será la hegemonía.

Volviendo al debate de 2017 entre Lassalle y Errejón con el que se iniciaban estos párrafos, vale la pena retomar unas palabras del segundo. De manera sintética y certera dejó bien claro cuál era el propósito de la nueva política populista: «la refundación democrática de nuestras comunidades políticas para paliar la incertidumbre, la precariedad, la desprotección y el sentido de injusticia e impunidad de los poderosos que se abaten sobre nosotros»². Lo que no precisaba es si la «refundación democrática» iba a dejar algún resto de las de las democracias tal y como las hemos entendido hasta ahora.

² Errejón, 8 septiembre 2017. «Artillería intelectual contra el populismo». *El País*. Recuperado el 29 de enero de 2021, de https://elpais.com/cultura/2017/09/06/babelia/1504715398_751870.html

2. ECOS POPULISTAS DEL PASADO

Hemos visto que el populismo hoy emergente tiene unas causas y características determinadas. Podría parecer que el populismo es un fenómeno nuevo o, si acaso, ha sido exportado a partir de experiencias previas registradas en países latinoamericanos. En realidad, se sabe que ninguna de las dos suposiciones es cierta: el populismo no ha nacido en el siglo XXI y tiene unas profundas raíces europeas.

Aunque el populismo no ha sido uno de los principales focos de interés en la historiografía, no han faltado algunos trabajos que confirman la presencia de rasgos populistas en el pasado europeo. Solo para el caso de España cabe citar los trabajos de Jacques Maurice (1977), Carlos Serrano (2000) y José Álvarez Junco (1987 y 2012). No se puede considerar, por consiguiente, que el populismo sea un fenómeno latinoamericano³. Pero quizás no se haya seguido con mayor atención esta línea de investigación debido a la dificultad para establecer una taxonomía del populismo como ya puso de manifiesto Sagrario Torres o, más recientemente, los politólogos Vallespín y Martínez-Bascuñán (2017). La amplia variedad de las experiencias de regímenes, gobiernos y partidos populistas ha conducido a pensar que intentar establecer definiciones para un marco tan complejo es siempre insatisfactorio. Al respecto, hubo autores que mostraron su desconfianza hacia una posible teoría general del populismo que se materializaría en definiciones genéricas y ambiguas para intentar englobar todas las tipologías o, por el contrario, en descripciones precisas y restringidas que dejarían fuera a algunas de ellas (Canovan, 1982; recogido por Torres, 1987). El colofón de los desincentivos para abordar estudios sobre el populismo fue su ausencia —al menos formal— en los países occidentales avanzados. En otras palabras: no parecía urgente estudiar el populismo en las últimas décadas del siglo XX pues parecía ya algo lejano o enterrado en el pasado. No era un problema. Ni para las ciencias sociales ni para los ciudadanos.

Lógicamente, el incremento actual del populismo ha cambiado ese panorama por completo. La crisis que arrastran los sistemas democráticos en combinación con una serie de reveses económicos que han erosionado los estados del bienestar parecen ser dos de las claves para que los discursos populistas hayan ganado terreno en las preferencias del electorado. En otras circunstancias resultaría difícil pensar que se hubieran extendido tanto las simpatías por los discursos populistas. De hecho, el célebre libro de Laclau y Mouffe (1985) que ha servido de fundamento para el denominado populismo de izquierdas apareció a mediados de los años ochenta del siglo pasado. Nada auguraba entonces que aquellas páginas pudieran ejercer una influencia decisiva más allá del mundo de la academia y convertirse en uno de

³ Siendo muy abundante la literatura al respecto, referimos un marco general (Malamud, 2010) y un ejemplo de caso (Entrena, 1995).

los ejes intelectuales articuladores de la izquierda situada extramuros de la social-democracia e, incluso, ser capaz de seducir a parte de ésta con sus cantos de sirena.

Así pues, el terremoto populista ha atraído la atención de las ciencias sociales, incluyendo a periodistas y analistas diversos. Es tan notable la publicación de libros y artículos sobre el tema desde hace tres lustros que resulta tarea imposible acometer un estado de la cuestión aquí. Y esa abundancia cuantitativa no siempre se ha visto acompañada por una homogeneidad cualitativa. De ese conjunto podemos entresacar una serie de títulos a modo de ejemplos. Uno de ellos es el del filósofo Alain de Benoist (2020) *El momento populista*, que aborda la superación de las clásicas divisiones ideológicas en favor de un nuevo eje de referencia donde una fuerza política busca identificarse con el *pueblo* tensionando el marco institucional y las reglas del juego democrático hasta extremos inéditos. Otros se han centrado en el estudio pormenorizado de un tipo de populismo, en este caso de extrema derecha, a cargo de Francisco Veiga y otros autores (Veiga *et al.*, 2019). Pese a sus rasgos diferenciales, las corrientes populistas comparten unos ingredientes, unas tácticas y unos objetivos que son en gran medida comunes. Representan sin duda un peligro y una amenaza para los principios liberales que han sustentado hasta ahora nuestras democracias. Por eso, no es extraño que hayan proliferado los títulos que, con mayor o menor fortuna, han diseccionado el populismo para advertencia de los ciudadanos. Una muestra temprana fue el libro de Kaiser y Álvarez (2016) en torno al *engaño populista* que, en este caso, se centra en el populismo de izquierdas en ambas orillas del Atlántico. Incluso no han faltado algunas descripciones de interés para conocer cómo se hace política hoy en día, donde se abren oportunidades y escenarios que no suelen ser los más óptimos para líderes preparados y con formación. El testimonio de Michael Ignatieff (2014) es un buen exponente. El reclutamiento de los líderes políticos ha pasado a ser una suerte de selección inversa en la que los que más pueden aportar son desplazados por aquellos que están dispuestos a hacer de la política su profesión vital a falta de otras alternativas a su alcance. Y esto debe ser también tenido en cuenta para comprender el ascenso de los populismos desde la óptica de la degradación de los partidos tradicionales.

El universo bibliográfico en torno al tema, pues, no ha hecho más que crecer. No resulta extraño que los historiadores también se hayan sentido atraídos por explorar la presencia de este fenómeno en el pasado. Había precedentes de estudios históricos sobre casos concretos como fue el de Franco Venturi (1981) sobre el populismo ruso, pero desde hace unos años estamos asistiendo a una nueva mirada —desde el ángulo populista— sobre temas que ya se conocían. Sin ningún ánimo de ser exhaustivos, indiquemos la obra de Postel (2007) para las corrientes de finales del siglo XIX y, más recientemente, la reinterpretación de Finchelstein (2019) sobre las vinculaciones entre fascismo y populismo en la historia.

Pero tal vez uno de los aportes más interesantes sea el realizado por Pierre Rosanvallon en su *El siglo del populismo*. En primer lugar, porque es un ensayo

relativamente breve sobre el fenómeno que se divide en tres partes: teoría del populismo, historia y crítica del mismo. Las tres son muy sólidas y tal vez el fragmento del libro que presenta una mayor debilidad sea la coda final en la que intenta formular diversas soluciones para conjurar esta amenaza. Básicamente la luz al final del túnel viene —en este y en casi todos los autores— de la mano de una profundización y actualización de los actuales sistemas democráticos. Pero poco más.

Dejando de lado sus posibles y cuestionables recetas para erradicar al populismo, Rosanvallon (2020) recorre la anatomía de este fenómeno exponiendo con claridad algunas de sus causas y sus componentes. Entre las primeras hay una que destaca: la fragmentación de las condiciones sociales derivada de la globalización (Rosanvallon, 2020, p. 50). Las clases sociales han perdido sus perfiles en un mundo posindustrial reorientado hacia un sector servicios —muy plural y globalizado— donde ni el empleo sólido ni el bienestar están garantizados. Los mensajes de otrora de los partidos tradicionales (de centro-izquierda o centro-derecha) se quedaron antiguos y fueron reemplazados en gran medida por el simbolismo. Mediante la construcción de relatos y una polarización formal los partidos creyeron seguir atrayendo el voto de los ciudadanos. Estos, sin embargo, estaban viendo cambiar las condiciones de sus vidas y las reglas del juego de forma dramática, especialmente los jóvenes a los que se les había mimado como brillantes promesas de futuro, pero a los que se les dio un presente bastante deplorable. Esta frustración generó un amplio caldo de cultivo en el que se ha nutrido el populismo, tanto el de derechas como el de izquierdas. Representan la reacción por indignación.

La presencia de un cierto grado de anomia, la orfandad social y la ausencia de soluciones concretas —por no hablar de las irregularidades o la corrupción de algunos políticos— no ha hecho otra cosa que incrementar la desafección hacia unos sistemas democráticos que no parecen respetar al *pueblo*. Las democracias liberal-representativas se fundamentaron en el *pueblo-cuerpo cívico*, pero han vuelto la espalda al *pueblo-cuerpo social*. Las democracias identificadas con el Estado de derecho y la defensa de los derechos del hombre resultan insuficientes para las corrientes populistas que se han abierto paso con la bandera de la soberanía colectiva como ariete. Nada puede estar por encima de ella, ni siquiera la ley ni —menos aún— las instituciones (Rosanvallon, 2020, pp. 31-47). Ese pueblo, naturalmente, se presenta como una unidad perfecta en la retórica populista superando los conceptos de clases, grupos de interés, cualquier organización sectorial y los diversos tipos de *status* sociales. Todo es la mayoría.

Ese *pueblo-Uno* exige una transformación radical del sistema político sobre tres bases: la democracia directa (referéndums populares), la polarización (denunciando el carácter no democrático de cualquier institución no electa, incluidas las de la justicia o las encargadas del orden público) y la imposición de una concepción inmediata y espontánea de la expresión popular a la que todos deben plegarse, incluidos medios de comunicación. Todo ello debidamente dosificado con eslóganes

intuitivos («derecho a decidir», «si ellos no quieren hablar nosotros sí», «no nos representan», etc.) a los que notables sectores de la población han prestado oídos sin pararse en analizarlos en profundidad⁴. Si toda estrategia es capitalizada con eficacia por un grupo relativamente pequeño con un líder al frente, la democracia liberal-representativa sufre una amenaza grave procedente de su propia dinámica electoral. El populismo corporeizado en un líder intentará acceder al poder y quedarse en el mismo tanto como pueda, a ser posible para siempre; de ahí la expresión «conquista del poder», pues no consideran que la acción de gobierno tenga la condición de usufructo temporal. Desde los resortes del Estado podrá poner en marcha un mecanismo de representación a través de la identificación con el líder, el ejercicio de la soberanía colectiva vía consulta (como plebiscito o referéndum), la convicción de que una institución es democrática solo si es elegida por los ciudadanos y una confrontación directa del pueblo con los poderes, tras la disminución del papel de los cuerpos intermedios (a excepción de la formación que sustente al líder) (Rosanvallon, 2020, p. 160). Si ese programa no puede ser llevado a cabo, el populismo termina disolviéndose o se enroca como eterna oposición residual.

¿Y qué nos dice la historia? Rosanvallon recoge con solvencia las corrientes populistas y demagógicas desde el siglo XIX. Ya entonces, incluso los estados en construcción de regímenes liberales padecieron estas influencias. El cesarismo de Napoleón III —un hombre que accede al poder desde el apoyo de los sufragios— es un magnífico ejemplo de aplicación de las tácticas populistas. Luis Napoleón Bonaparte volvió del exilio en 1848 tras la revolución que trajo la Segunda República a Francia. En ese mismo año consiguió acta de diputado en la Asamblea Nacional y poco después venció ampliamente en las elecciones presidenciales. De ese modo, entre 1848 y 1852 fue presidente de la Segunda República. Durante aquellos años la tensión entre el presidente y la Asamblea fueron crecientes hasta que Luis Napoleón acaudilló un golpe de Estado en diciembre de 1851 contra la Asamblea con el fin de establecer una nueva Constitución. Celebró un plebiscito popular para respaldar su iniciativa golpista de la que salió victorioso. El camino, pues, estaba libre para reformar la Constitución con el fin de disminuir al poder legislativo frente al ejecutivo y hacia finales de 1852 fundó el Segundo Imperio (1852-1870). Así se realizó el tránsito de un sistema liberal-democrático a otro autoritario-imperial. Formalmente el proceso de cambio fue el resultado de la voz del pueblo.

Aquel fue un claro ejemplo que cómo instrumentalizar una amplia mayoría de votos para establecer un modelo cesarista inspirado en el principio de soberanía popular. En su visión de las cosas no cabía ser aceptada una representación plural

⁴ Las muestras de estos eslóganes son múltiples y han dejado una amplia huella en los medios de comunicación: <https://www.lavanguardia.com/politica/20091126/53831123016/ladignidad-de-catalunya.html>; <https://deverdaddigital.com/articulo/13916/el-parlamento-calla-el-pueblo-habla/>; https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/no-nos-representan-repeticion-elecciones_129_1353174.html

de intereses en un sistema político porque esa pluralidad no reflejaba otra cosa que los intereses de las élites; al contrario, el *pueblo-Uno* debía ser el auténtico depositario de una democracia directa en la que la consulta popular canalizase la auténtica soberanía colectiva. La representación popular debía estar encarnada en un jefe que, obviamente, dejaba fuera los cuerpos intermedios (partidos y facciones) que interfieren la comunicación pueblo-poder. La estabilidad de la que dotó a Francia en un contexto de expansión económica del país consolidó perfectamente a Napoleón III, emperador de los franceses, por legitimación y sanción de la soberanía popular. El exordio de la Constitución de enero de 1852 describía claramente la concepción del poder del que todavía era presidente de una república y se convertiría en emperador meses después: «El jefe que habéis elegido es responsable ante vosotros: tiene siempre el derecho de apelar a vuestro juicio soberano para que, en circunstancias solemnes, podáis continuar vuestra confianza en él o retirársela» (cit. en Rosanvallon, 2020, 97).

La identificación entre el líder y la colectividad se inspiraba en una personificación popular del poder: el hombre-pueblo. Sin cuerpos intermedios, la comunión del jefe con la población aspiraba a ser directa. De ahí la cantidad de viajes de Napoleón III y la participación del pueblo en forma de adhesión. La concepción liberal del poder busca el reflejo de la diversidad para, posteriormente, alcanzar una conciliación relativa basada en el juego parlamentario. La concepción populista, por el contrario, aspira a ser el espejo de una presunta unidad popular. Una unidad consultada regularmente para convertir la mayoría en unanimidad silenciando a las minorías y, naturalmente, a la oposición (Rosanvallon, 2020, p. 100). Para ello el mismo Napoleón III que levantará la prohibición del sindicalismo y fomentó cooperativas y mutualidades —elementos que no ponían en peligro al poder y servían de válvulas de control— no dudaría en suprimir los partidos políticos y poner bajo control a la prensa. Los primeros fueron amarrados dificultando los comités electorales y las candidaturas elaboradas por partidos que no representaban más que a grupos de intereses estructurados. Una circular del Ministerio del Interior decía en 1857: «No toleréis la organización de comités electorales. Todos estos medios artificiales de propaganda no tienen otro resultado que sustituir el sentido común de las masas, imparcial, por la influencia de unos pocos dirigentes» (cit. en Rosanvallon, 2020, p. 104). La solución sería bien simple: la candidatura oficial, genuina representación del pueblo. Con respecto a la prensa se aplicó el mismo criterio: no se podía permitir que los periódicos influyeran en la opinión desde la defensa de intereses particulares sin que sus responsables hubieran sido elegidos. Los ideólogos del Segundo Imperio justificaron la mordaza de los medios mediante afirmaciones como: «[La prensa es] una sociedad de capitalistas [que] reúne en su entorno a unos cuantos escritores talentosos»; o «a la inversa de todos los poderes regulares, el menor de los cuales tiene su raíz y su delegación en la ley constitucional, la prensa es un poder espontáneo, voluntario, que solo

depende de sí mismo, de sus intereses, de sus caprichos y sus ambiciones» (cit. en Rosanvallon, 2020, p. 110).

Todo debía estar sometido a la soberanía del pueblo. Y desde esa óptica, el concepto de libertad adquiriría un nuevo y paradójico significado iliberal. Uno de los colaboradores del Segundo Imperio —el antiguo republicano Émile Ollivier— no dudó en escribir:

La libertad política, la que consiste en hacer periódicos, clubes y elecciones, si no es la simple garantía de una libertad social existente, no es más que un peligroso privilegio, una máquina de agitación y explotación al servicio de los políticos de arriba y de abajo, que pueden volverse miembros del parlamento o fundar periódicos⁵.

Rosanvallon incorpora otros dos ejemplos de populismos extraídos del pasado. Así, glosa los movimientos que recorrieron la Europa de la Paz Armada anterior a la Primera Guerra Mundial —en la que se produjeron chispazos populistas como el de Boulanger en Francia o Polavieja en España—, las corrientes que se dieron en los Estados Unidos —*The Populist Party*— y, cómo no, los conocidos ejemplos latinoamericanos como Juan Domingo Perón como figura destacada.

Finalmente, y para encuadrar su crítica al populismo, Rosanvallon establece una triple categoría de democracias para entender cómo prenden este tipo de fenómenos. Por una parte, señala la presencia de *democracias minimalistas* que *grosso modo* englobarían tanto a los Estados liberales como a las democracias sociales y de derecho. En segundo lugar, estarían las *democracias esencialistas*, fundamentalmente críticas de las primeras y que buscaron abrir espacios teóricos que no fueron más allá de sueños utópicos de lo social cuando no desembocaron en totalitarismos plenos. Por último, se refiere a las *democracias polarizadas* que sería el resultado de una degradación de las *democracias minimalistas* caracterizadas por una identificación pueblo-líder, la expresión de la soberanía vía referéndum, la correlación institución democrática-elección de sus responsables y una comunión del pueblo y los poderes, sin intermediaciones (Rosanvallon, 2020, pp. 156-160). Es más que criticable esta clasificación de democracias *límite* y probablemente sea un aspecto débil del análisis de Rosanvallon junto con sus propuestas de solución al problema del populismo. Pero caben pocas dudas de que la inserción de polarizaciones excesivas dentro de un sistema democrático clásico —*minimalista* en la terminología de Rosanvallon— facilita la entrada de tentaciones populistas. De ahí que la arquitectura de las democracias —incluyendo ingredientes como la cultura política— sea un elemento esencial para calibrar las posibilidades de éxito de la implantación de un régimen político populista. Una república presidencialista sin contrapesos presenta

⁵ Citado en *ibid.*, p. 110.

una menor resistencia al populismo que una república presidencialista con contrapesos suficientes para garantizar la división de poderes y los límites del ejecutivo. El respeto a las normas y los procedimientos ha terminado con la presidencia de Donald Trump en los Estados Unidos tras cuatro años de ejercicio del poder, pese a las resistencias de este y de una parte de sus seguidores. En Venezuela no ha ocurrido nada similar desde hace lustros.

3. FRAGMENTOS DE POPULISMO EN ESPAÑA: PASADO Y PRESENTE

Tras las ideas expuestas creo que puede entenderse la conveniencia de explorar el populismo en la historia contemporánea de España. Y a ello está dirigido este dossier con toda modestia, conscientes de que es una mera aproximación al tema. Sabemos que hubo partidos y corrientes que pudiéramos denominar populistas pues encajan con las descripciones que hemos recorrido en los párrafos anteriores. Pero tal vez convendría matizar el alcance del populismo en nuestro país a la luz de esas mismas descripciones. Por una parte, es obligado plantearnos si ha habido partidos completamente populistas en España o tan solo recogen algunos de sus rasgos. Por otro, tampoco podemos eludir otra cuestión aún más importante: ¿puede considerarse que hubo regímenes populistas en la España contemporánea?

La caracterización del populismo que hemos ensayado aquí aclara —hasta cierto punto— la definición del término y qué debemos entender cuando lo utilizamos. Si contemplamos el conjunto de los principales partidos u organizaciones que han existido en la España contemporánea no parece que sean numerosos aquellos que asuman todos los rasgos del populismo: la concepción de un pueblo único, la defensa de una democracia directa vía consulta, una polarización democrática que exige que todas las instituciones sean reflejo del sentir popular y la consagración absoluta de ese sentir a la que todos deben rendirse (incluidos los medios de comunicación). Lo más cercano a ese tipo de partidos lo encontraríamos en la Falange y, tal vez más aún, en la singular mezcla de partido y movimiento que fue la Unión Patriótica primorriverista. Pero ninguno llegaba hasta el punto de plantear que todas las instituciones debían estar al dictado de la soberanía colectiva. Debían estar, como fue el caso de las dos dictaduras, al servicio del Estado y del gobierno, pero todo lo referente a la soberanía popular intentaba restringirse al máximo. No es extraño que buscasen la legitimidad más en las obras públicas y los logros materiales que en la apelación al pueblo-Uno. La unidad se reservaba para la nación, para la patria, a la que pertenecían todos los españoles.

Quizás no sea cuestión irrelevante el que las dos dictaduras fuesen dirigidas por militares y quizás tampoco sean menores las diferencias entre una y otra. Bajo la dictadura de Miguel Primo de Rivera se toleró la existencia de otros partidos además del oficial (la Unión Patriótica, UP) y nunca llegó a perderse de vista el retorno

al juego democrático y a las elecciones a través de un bipartidismo renovado. Bajo el franquismo, sin embargo, los partidos serían abolidos para imponer una organización única que daría lugar al *Movimiento Nacional*. Primo de Rivera siempre buscó con ahínco el apoyo popular, la proximidad con la gente y sentía la necesidad de justificar sus decisiones a través de la comunicación directa y habitual de sus «notas oficiosas» de inserción obligatoria en la prensa. Franco siempre mantuvo una distancia demasiado mayestática para ser un líder popular. El que su régimen se iniciara tras una guerra civil y una intensa actividad represora no abría precisamente la puerta a una adhesión populista generalizada.

Quizás, por tanto, el régimen que más se aproximó a una condición populista fuese el de Primo de Rivera, con su ingenuo propósito de descuajar el caciquismo para regenerar la textura política del país y devolverlo a la normalidad constitucional. Los demás regímenes poco tuvieron de populista, desde la Restauración a la actual democracia pasando por la Segunda República. Otra cosa es que, efectivamente, hubiera partidos con componentes populistas más o menos centrales (lerrouxismo, falangismo) o que en coyunturas determinadas surgieran algunas corrientes populistas que plantearan la transformación radical del régimen, como la de 1917 (Villa, 2021). Pero ninguna de ellas llegó a imponerse alcanzando el poder y caracterizando a un régimen de acuerdo a sus premisas ideológicas.

Abordar el futuro no suele ser tarea de historiadores, como tampoco lo es explorar el enjambre de los posibles pretéritos, de lo que podría haber sido y no fue. Pero sí parecen detectarse algunas evidencias de interés para posibles extrapolaciones. El populismo, tal y como ha sido descrito anteriormente, aspira a conquistar el poder y permanecer en él indefinidamente para lo cual requiere de una transformación del régimen político en el que ha florecido. Y todo apunta a que esto es más probable que ocurra en democracias débiles que en democracias avanzadas y consolidadas. Si en las primeras no es difícil que la Presidencia de la República aplaste la división *real* de poderes, en las segundas los movimientos populistas se hacen fuertes en la oposición capitalizando descontentos e incluso pueden alcanzar el poder tras unas elecciones. Ahora bien, en las democracias consolidadas lo que no pueden hacer —o no han podido hasta la fecha— es reorganizar el régimen político democrático de acuerdo a sus objetivos de permanencia. Las elecciones libres terminan llegando tarde o temprano y el sistema de representación legal y vigente les señalará la puerta de salida el día de la derrota: tendrán que abandonar el gobierno o los escaños que han perdido en función de los votos recogidos. Obviamente defenderán su *statu quo* con todo tipo de tácticas que responden a una estrategia común: la deslegitimación de los adversarios. Pero, finalmente, tendrán que marcharse del ejecutivo, ya sea Trump en los Estados Unidos, ya sea *Syriza* en Grecia o el berlusconismo en Italia. En otras latitudes no ocurre lo mismo.

Y aún podríamos añadir una segunda evidencia más. Los populismos saben emerger a través de diagnósticos críticos contra los sistemas establecidos. Lo que

no parece que sepan hacer bien es generar alternativas mejores y viables. Aunque en todos los partidos se percibe actualmente una distancia creciente entre la política como ejercicio para conseguir el gobierno y el sólido diseño de políticas públicas concretas al servicio del ciudadano, en el caso de los partidos populistas esa distancia se convierte en abismo⁶. En otras palabras: saben hacer política de desgaste desde la oposición o desde la movilización en la calle, pero carecen de nociones claras sobre el diseño e implementación de políticas públicas. Las restricciones de la gestión, la fiscalización de sus acciones, y el ejercicio de responsabilidad ante los problemas de la realidad incomodan al populismo. Allá donde rige la ley —por encima de presuntas soberanías únicas—, hay unas reglas del juego para garantizar los derechos de las minorías y la fiscalización es libre y eficaz, los populismos tienen muchas probabilidades de perder fuerza lumínica. Es precisamente su llegada al gobierno lo que más les desgasta si no son capaces de adaptarse y admitir que ni el poder es único ni el pueblo tampoco.

Tal vez las democracias, pese a todos sus problemas y crisis, son más fuertes de lo que pensamos porque su esencia no reside exclusivamente en el peso de la mayoría.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Junco, J. (comp.). (1987). *Populismo, caudillaje y discurso demagógico*. Madrid: CIS.

Álvarez Junco, J. (2012). *El emperador del Paralelo: Lerroux y la demagogia populista*. Barcelona: RBA.

Benoist, A. de (2020). *El momento populista: ¿derecha-izquierda? ¡Se acabó!* Alicante: EAS.

⁶ Realmente es preocupante el divorcio existente entre la actividad política y el desarrollo de políticas públicas. La consecuencia es que la política se centra en medidas simbólicas de bajo coste (reconocimiento de derechos, por ejemplo), una excesiva emisión legislativa que se queda en un mero plano teórico si representa un coste y un abandono de reformas estructurales realmente transformadoras que requieren el estudio y diseño de una determinada política pública. Entre la abundante literatura existente sobre la crisis política e institucional española, es muy escasa la que aborda este tema de las políticas públicas. Y cuando lo hace es para reconocer ese divorcio y, por tanto, apela a un cambio social que “valore el conocimiento empírico y el escrutinio racional” para que los políticos “abracen la política basada en la evidencia”. Obviamente se trata de un deseo al que no le faltan ingredientes utópicos (*Politikon*, 2014: 236).

- Canovan, M. (1982). Two Strategies for the Study of Populism. *Political Studies*, 30(4). <https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1982.tb00559.x>
- Entrena Durán, F. (1995). *México: del caudillismo al populismo estructural*. Sevilla: Escuela de Estudios Hispanoamericanos.
- Finchelstein, F. (2019). *Del fascismo al populismo en la historia*. Barcelona: Taurus.
- Fukuyama, F. (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Ignatieff, M. (2014). *Fuego y cenizas. Éxito y fracaso en política*. Barcelona: Taurus.
- Kaiser, A. y Álvarez, G. (2016). *El engaño populista. Por qué se arruinan nuestros países y cómo rescatarlos*. Barcelona: Deusto.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Lassalle, J. M. (2017). *Contra el populismo. Cartografía de un totalitarismo posmoderno*. Barcelona: Debate.
- Malamud, C. (2010). *Populismos latinoamericanos. Los tópicos de ayer, hoy y siempre*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Maurice, J. y Serrano, C. (1977). *J. Costa: crisis de la Restauración y populismo (1875-1911)*. Madrid: Siglo XXI.
- Muñoz Molina, A. (2013). *Todo lo que era sólido*. Barcelona: Seix Barral.
- Murray, D. (2020): *La masa enfurecida. Cómo las políticas de identidad llevaron al mundo a la locura*. Barcelona: Península.
- Politikon (VV. AA.) (2014). *La urna rota. La crisis política e institucional del modelo español*. Barcelona: Debate.
- Postel, C. (2007). *The Populist Vision*. New York: Oxford University Press.
- Rosanvallon, P. (2020). *El siglo del populismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Serrano, C. (2000). *El turno del pueblo: crisis nacional, movimientos populares y populismo en España (1890-1910)*. Barcelona: Península.

Torres Ballesteros, S. (1987). El populismo. Un concepto escurridizo. En J. Álvarez Junco (comp.), *Populismo, caudillaje y discurso demagógico* (pp. 159-180). Madrid: CIS.

Vallespín, F. y Martínez-Bascuñán, M. (2017). *Populismos*. Madrid: Alianza.

Veiga, F. et al. (2019). *Patriotas indignados. Sobre la nueva ultraderecha en la Posguerra Fría. Neofascismo, posfascismo y nazbols*. Madrid: Alianza Editorial.

Venturi, F. (1981). *El populismo ruso*. Madrid: Alianza Universidad. 2 tomos.

Villa García, R. (2021). *1917. El Estado catalán y el soviét español*. Barcelona: Espasa.

Ziblatt, D. y Levistky, S. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Barcelona: Ariel.



DE LOS TIPOS IDEALES A LAS REALIDADES HISTÓRICAS. EL FASCISMO ITALIANO A LA LUZ DE LA TEORÍA IDEACIONAL DEL POPULISMO

*From Ideal Types to Historical Realities.
Italian Fascism in Light of the Ideational Approach to Populism*

Iván Llamazares

Universidad de Salamanca. España

illamaz@usal.es | <https://orcid.org/0000-0003-2947-6830>

Jorge Ramos-González

Universidad de Salamanca. España

Jorgeramlez@usal.es | <https://orcid.org/0000-0002-7585-0128>

Fecha de recepción: 01/09/2021

Fecha de aceptación: 29/11/2021

Resumen: El fascismo ha sido escasamente analizado por la literatura académica centrada en el populismo. Los estudios que han combinado el interés por ambos fenómenos han adolecido bien de una escasa base teórica (en el caso de los estudios prioritariamente centrados en el fascismo), bien de una gran inconcreción empírica (en el caso de los estudios que partían de algún marco teórico sobre el populismo). En el presente trabajo intentamos superar estos dos tipos de limitaciones realizando un análisis del discurso fascista italiano a partir de la teoría ideacional, tomando este discurso tal y como aparece en los textos de su líder y fundador, Benito Mussolini. Nuestro análisis identifica los componentes populistas básicos del discurso fascista italiano y muestra también la existencia de algunos patrones generales que caracterizan a la retórica populista en distintas coyunturas históricas. Además, el análisis nos proporciona algunas perspectivas útiles para interpretar las características de actores políticos contemporáneos vinculados, directa o indirectamente, al fascismo. En último término, nuestro análisis muestra que los estudios históricos siguen resultando cruciales para testar y refinar las teorías desarrolladas por la ciencia política contemporánea.

Palabras clave: Populismo; fascismo; teoría ideacional; discurso; Mussolini.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Llamazares, I. y Ramos-González, J. (2022). De los tipos ideales a las realidades históricas. El fascismo italiano a la luz de la teoría ideacional del populismo. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 35-60. <https://doi.org/10.14201/fdp.27199>

Abstract: Fascism has been scarcely analysed in populism studies. Studies that have addressed both fascism and populism have lacked either a developed theoretical framework (in the case of fascism studies) or a minimally rich empirical content (in the case of populism studies). In this article we try to overcome these limitations by developing an analysis of the Italian fascist discourse, as articulated by its founder and leader, Benito Mussolini, on the basis of the ideational approach to populism. Our analysis identifies the core populist components of the Italian fascist discourse and shows the existence of shared patterns characterizing populist rhetoric in different political and historical junctures. In addition to that, our analysis provides us with insights that might be useful to interpret the characteristics of contemporary political actors connected, directly or in indirectly, to fascism. Finally, our analysis shows that historical studies continue to be crucial to test and refine contemporary political science theories.

Keywords: Populism; fascism; ideational approach; discourse; Mussolini.

Sumario: 1. Introducción; 2. El populismo en la ciencia política contemporánea: marco teórico y estrategias de análisis; 3. De los tipos ideales a las realidades históricas singulares: el fascismo italiano a la luz de la teoría ideacional; 4. Conclusión; 5. Reconocimientos; 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios teóricos y comparativos sobre el populismo tienen una larga trayectoria en las ciencias sociales (Pollack, 1962; Germani, 1965; Ionescu y Gellner, 1969; Laclau, 1978). Partiendo del interés por casos históricos considerados particularmente relevantes (el populismo ruso, el bonapartismo francés, el populismo agrario estadounidense o los populismos latinoamericanos), la sociología y la ciencia política se han preguntado por la existencia de rasgos compartidos entre fenómenos aparentemente tan dispares. Estos análisis han abordado distintas características de los populismos (ideológicas, psicológicas, organizacionales) y estudiado los procesos históricos que han dado lugar a su surgimiento. El interés por el populismo ha experimentado una fuerte revitalización en años recientes. En Europa ello ha resultado, de manera especial, del ascenso de la denominada derecha radical populista, cuyas características han sido distinguidas tanto de las de la nueva derecha radical como de las del fascismo (Kriesi *et al.*, 2008; Kitschelt y McGann, 1995). En América Latina, donde el interés por el populismo ha mostrado una vitalidad más prolongada, esta atención se ha visto reforzada por las experiencias políticas de Chávez en Venezuela, Morales en Bolivia y Correa en Ecuador (Hawkins, 2009; Roberts, 2015; Errejón, 2010). La emergencia de nuevos actores políticos en Europa, como consecuencia de la Gran Recesión, y la victoria de Trump en los Estados Unidos, han convertido el populismo en un tema de importancia política global y hecho más acuciante la necesidad de estudiarlo (Judis, 2016; Mudde y Rovira

Kaltwasser, 2018). Es en este marco que en años recientes han proliferado estudios politológicos de la más diversa índole sobre el populismo. Estos análisis han partido de los trabajos académicos clásicos sobre la cuestión, pero han aplicado ahora las estrategias metodológicas y las herramientas analíticas propias de la ciencia política contemporánea, tanto de tipo cuantitativo como cualitativo. En el diálogo entre estas nuevas estrategias de análisis y los problemas clásicos del estudio del populismo se han desarrollado las nuevas interpretaciones teóricas sobre este fenómeno. Fruto del diálogo entre estas interpretaciones y de su aplicación a distintos casos de estudio ha sido la consecución de un consenso básico sobre los elementos comunes mínimos del populismo. Este consenso se ha concretado en la denominada teoría ideacional del populismo (Hawkins *et al.*, 2018; Mudde y Rovira Kaltwasser, 2018).

Los análisis basados en la teoría ideacional han cubierto un amplio espacio geográfico que va desde Europa al este de Asia pasando por Latinoamérica y los Estados Unidos. Menos frecuente es la extensión de este tipo de estudios a fenómenos históricos, por muy relevantes que estos hayan sido política y teóricamente. Este es el caso en particular del fascismo, a pesar del hecho de que la conexión entre esta ideología política y el populismo ha sido ya puesta de relieve por estudios clásicos bien sobre el fascismo (Linz, 1978) bien sobre el populismo (Laclau, 1977). Nuestro objetivo aquí consiste precisamente en aplicar los consensos y hallazgos básicos de la teoría ideacional al análisis del discurso fascista italiano, tal como este fue articulado por su fundador y líder máximo, Benito Mussolini. La intención de este análisis es doble. Por una parte, busca poner a prueba y refinar la teoría ideacional sobre el populismo a la luz del análisis sobre el discurso fascista. Y por otra, busca añadir algunos elementos relevantes para una mejor interpretación de la naturaleza y las dinámicas del fascismo.

Existen ciertamente análisis previos sobre el populismo de ciertos movimientos y actores históricos (Ionescu y Gellner, 1966; Álvarez Junco, 1987 y 1990; Betz, 2019) y sobre la relación entre el discurso populista y la ideología fascista (Laclau, 1977). Sin embargo, en lo que sabemos, no existe ningún estudio previo que utilice de manera explícita la teoría ideacional para analizar de manera concreta las características y la evolución del discurso fascista italiano. En este sentido, nuestro análisis se distingue claramente del trabajo ya citado de Ernesto Laclau, seminal e iluminador en sus interpretaciones, pero desarrollado en un plano estrictamente teórico.

Para abordar estos objetivos este trabajo discute primero, en la siguiente sección, el estado actual de los análisis sobre el populismo en la ciencia política. Esta discusión presenta los rasgos y elementos básicos de la teoría ideacional sobre el populismo, el marco analítico que ha obtenido un consenso académico más amplio en años recientes. Además, en esta sección se refieren, de un modo breve, algunas de las estrategias metodológicas desarrolladas para analizar las causas, correlatos e implicaciones de las ideas y actitudes populistas. El apartado posterior de este

trabajo se centra ya en la presencia de elementos populistas en el discurso fascista italiano. Para ello, y partiendo de la propia teoría ideacional, esta sección aborda la articulación del pueblo-centrismo y el antielitismo en los discursos y escritos del fundador y máximo líder del fascismo italiano, Benito Mussolini. Nuestro análisis revela la presencia fuerte y constante de elementos pueblo-céntricos. Por contra, la intensidad de los elementos anti-elitistas varía dependiendo de las coyunturas históricas. Este resultado es enteramente consistente con la teoría ideacional del populismo, de manera especial, con las interpretaciones de este como un marco discursivo y retórico que es empleado de manera estratégica por los actores políticos.

2. EL POPULISMO EN LA CIENCIA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA: MARCO TEÓRICO Y ESTRATEGIAS DE ANÁLISIS

Los trabajos académicos han recalcado la enorme diversidad de los actores y las ideas que han sido etiquetados como populistas. Como señaló Laclau (1977, p. 146), este uso recurrente y ubicuo del término bien puede indicar que el concepto de populismo no es simplemente una categoría analítica sino también un «dato de la experiencia». A partir de los usos académicos de este concepto y de las significaciones culturales denotadas por el mismo la ciencia política ha intentado desarrollar una teoría que permita identificar sus propiedades más relevantes y distinguir sobre esta base entre fenómenos populistas y no populistas. Esta teoría ha indagado además en las asociaciones entre las ideas populistas y otras ideas políticas, tomando a menudo como punto de partida el enfoque de Freedman sobre las ideologías delgadas (1996; 1998). Partiendo de estos análisis la ciencia política ha explorado también las causas y los efectos del populismo

Cómo en el caso de otros conceptos en las ciencias sociales (Weber, 1978, pp. 80-81), en este análisis entran en juego el sentido cultural puesto por nosotros (asociado a «el dato de nuestra experiencia» en el vocabulario de Laclau) y la capacidad heurística de los conceptos, esto es, su utilidad a la hora de explicar fenómenos históricos y políticos concretos. Es a la luz de estos dos tipos de criterios que identificamos los rasgos ideales respecto de los cuales «la realidad es medida y comparada» (Weber, 1978, p. 82). La identificación de estos rasgos no responde a una finalidad clasificatoria, sino que deriva del objetivo de comprender los procesos que dan lugar a resultados políticos que entendemos como importantes (Weber, 1978, pp. 82-83). Más relevante que la búsqueda de una precisión conceptual completa e imposible (Popper, 1992, pp. 26-27) es la utilidad de los conceptos que empleamos para identificar y explicar puzles importantes. El valor de los conceptos no puede pues decidirse a priori (Weber, 1978, p. 81), sino que deriva de su utilidad hermenéutica y heurística.

Pese a la existencia de importantes diferencias teóricas dentro de la disciplina, en los años recientes la ciencia política comparativa se ha acercado a un consenso básico sobre las características del populismo. Este consenso ha sido definido como la teoría ideacional del populismo. Esta ha recalcado la centralidad de las ideas o elementos discursivos que, presentados de manera combinada, caracterizarían al populismo. Esta teoría permite identificar los discursos e ideas populistas presentes en actores de diferente orientación ideológica y pertenecientes a muy diferentes contextos políticos. Se evitan así los riesgos de partir de comparaciones puramente inductivas que son propensas a la indefinición y la confusión (Laclau, 1977). Además, al partir de la teoría ideacional resulta posible explorar las causas y los efectos comunes de las ideas y discursos populistas, yendo así más allá de las idiosincrasias sociales y políticas de coyunturas y actores concretos. Finalmente, esta aproximación tiene el valor de situar el análisis de las ideas y discursos populistas en los debates de la teoría política contemporánea, en particular en relación con las características y requisitos de la democracia, sean estos entendidos en clave liberal, deliberativa, republicana, o decisionista (Canovan, 1984 y 2002; Rosanvallon, 2020; Laclau, 2007; Ardit, 2007).

Más específicamente, la literatura politológica ha identificado un núcleo discursivo mínimo caracterizado por tres ideas básicas que se pueden presentar históricamente en diferentes grados y con distintos matices. La primera consiste en la exaltación del pueblo y de la voluntad popular, presentados ambos de manera positiva. La segunda idea central consistiría en el rechazo a las élites, sean estas políticas, económicas o culturales. Finalmente, la tercera idea central sería el maniqueísmo moral, que remite a la contraposición entre un pueblo virtuoso y unas élites egoístas y conspirativas (Mudde, 2004; Hawkins, and Rovira Kaltwasser, 2018). Salvando las diferencias terminológicas, este núcleo discursivo sería consistente con la visión de Laclau del populismo como «[the] presentation of popular democratic interpellations as a synthetic-antagonistic complex with respect to the dominant ideology» (1977, pp. 172-73).

Hay ciertamente otros rasgos importantes que han sido asociados con los discursos populistas (véase en este sentido Olivas Osuna, 2020). Uno de ellos remite a la demanda de un cambio político radical que, en sus formas más intensas, implica la refundación total de la política y de las instituciones, siempre a partir de la voluntad popular. Es por eso que Laclau, en una propuesta de evidente carga normativa, llega al extremo de vincular el populismo a la misma fundación de la democracia y de la política (Laclau, 2007). A la demanda de un cambio radical se uniría el rechazo o cuando menos la desconfianza frente a las instituciones vigentes, las cuales limitan la voluntad popular y consolidan el poder de las élites. Esta hostilidad se ha asociado en cierta literatura a las presuntas pulsiones antipluralistas de las ideas populistas, en la medida en que el pluralismo político implica una visión no homogénea del pueblo y una afirmación de los procesos de negociación y consenso por

encima de los antagonismos de fuerte carga moral. Finalmente, el discurso populista implicaría una oposición de carácter arquitectónico o espacial (abajo frente a arriba en de Cleen y Stavrakakis, 2017) que se expresaría igualmente en el terreno de la cultura (la alta cultura frente a la cultura baja y popular —Ostiguy, 2009—). En el caso de los desarrollos teóricos de de Cleen (2017) y Stavrakakis *et al.* (2017), el populismo descansaría en la articulación de un discurso centrado en el «pueblo» y en la visión de una sociedad dividida dicotómicamente entre este pueblo y la élite, al igual que sucede en la teoría ideacional. Sin embargo, la mirada de estos autores no está centrada en la identificación de contenidos populistas, sino en el análisis de las lógicas políticas discursivas en las que diferentes contenidos son presentados de manera populista (Laclau, 2005, p. 35). Así, partiendo de los presupuestos teóricos de Laclau (1987, 2005), aunque alejándose de los últimos desarrollos propuestos por este autor (2007), la escuela de Essex y el *Brussels Discourse Theory Group* han desarrollado una línea teórica orientada a aportar herramientas de análisis discursivo desde un enfoque cualitativo (*Discourse Theoretical Analysis*). Partiendo de la interpretación del populismo como lógica discursiva, su mirada se ha centrado en la utilización de los puntos nodales «pueblo» y «elite» para conformar un discurso que agrupe demandas sociales heterogéneas que dan lugar a sujetos políticos de carácter contingente (de Cleen, 2019), relacionados antagónicamente en una estructura espacial vertical abajo/arriba. Esta se diferenciaría de otras lógicas discursivas horizontales como el nacionalismo, que se presentan en una estructura dentro/fuera, apelando a elementos esencialistas que constituirían a los sujetos políticos (historia, cultura, lengua, etc.) y que no realizarían una construcción contingente de los sujetos políticos (Stavrakakis *et al.*, 2017; de Cleen, 2017b). Esta interpretación tan restrictiva resulta problemática, sin embargo, si se adopta la perspectiva clásica ideacional, en la medida en que los elementos populistas tienen un carácter retórico (o ideológicamente delgado) y pueden ser articulados por todo tipo de actores y en combinación con todo tipo de ideas. Y es también problemática si se asume, siguiendo a Laclau, que el pueblo es un significante vacío cuyo contenido puede variar de contexto a contexto y de discurso a discurso. Es más, incluso en el caso de un discurso etnicista y ultranacionalista el contenido y los límites de la comunidad política no pueden ser dados nunca por establecidos y definitivamente fijados.

Desde una perspectiva distinta, algunos autores (Weyland, 2001, p. 4) han entendido el populismo como una estrategia a través de la cual un líder personalista establece una relación directa y no institucionalizada con sus seguidores. Una interpretación del populismo centrada en estos rasgos despierta objeciones inmediatas. No todos los liderazgos personalistas implican un discurso como el definido por la teoría ideacional y, por otra parte, algunos movimientos populistas nunca dieron lugar a liderazgos personalistas muy exitosos, como es el caso del populismo estadounidense. Con todo, sí que es posible estipular la existencia de una afinidad electiva, en el sentido weberiano, entre el populismo entendido ideacionalmente y

los hiperliderazgos personalistas. Una razón para ello puede radicar en la complementariedad entre los elementos centrales de los discursos populistas y este tipo de liderazgos. Los líderes fuertes pueden encarnar de manera abierta y flexible la multitud de demandas e identidades heterogéneas (Laclau y Mouffe, 1987) que los discursos y movimientos populistas pretenden sintetizar. En este sentido, esos grandes líderes pueden también funcionar como «significantes vacíos» (Laclau, 2007) en los que múltiples actores pueden ver reconocidas sus reclamaciones. Además, esos liderazgos fuertes aparecen como funcionales a una propuesta de cambio radical frente a las inercias derivadas del juego institucional convencional.

Otras interpretaciones han enfatizado la relación del populismo con el uso estratégico de políticas redistributivas a fin de asegurar el apoyo de grandes sectores de la población (Dornbusch y Edwards, 1991; Acemoglu, Egorov y Sonin, 2013). Como han señalado Hawkins y Rovira Kaltwasser (2019, p. 6), esta visión tiene importantes limitaciones. En lugar de centrarse en el núcleo del populismo, aborda las políticas sociales y sus consecuencias, las cuales corresponden a características sociales y coyunturas históricas concretas. Se dejan de lado así fenómenos populistas de otra naturaleza, como los del populismo agrario estadounidense o los de los populismos asociados a políticas económicas neoliberales o centristas. El populismo se convierte así en un fenómeno sociopolítico limitado histórica y regionalmente, perdiendo con ello buena parte de su potencialidad comparativa.

Los elementos ideacionales presentados arriba han sido interpretados teóricamente de distintas maneras. Mudde (2004) ha propuesto interpretar el populismo, siguiendo a Freedman (1996, 1998), como una ideología con un «centro delgado» (*thin-centered ideology*). El populismo se caracterizaría por la presencia de unos pocos elementos cuya articulación no alcanzaría el grado de complejidad, consistencia y sistematicidad propia de otras ideologías contemporáneas, como serían los casos del liberalismo, el fascismo o el comunismo. Otros autores han propuesto considerar al populismo como un marco discursivo o como un estilo retórico presente en los actos de habla de diferentes agentes políticos (Aslanidis, 2016; Bonikowski y Gidron, 2016). Esta aproximación tendría la ventaja de enfatizar el carácter fuertemente contingente de los discursos populistas, que podrían ser utilizados por actores de orientaciones ideológicas opuestas dependiendo de las coyunturas históricas (Bonikowski y Gidron, 2016). Este carácter flexible del populismo ha sido igualmente enfatizado por Laclau al señalar que el pueblo es un conjunto vacío que puede tomar los más diversos sentidos (Laclau, 1977, p. 165; 2007), y al señalar también que el populismo no puede en sí mismo ser el principio articulador de un discurso político (Laclau, 1977, p. 195). Pese a estas diferencias, como señalan distintos autores (Mudde y Rovira Kaltwasser, 2018; Bonikowski y Gidron, 2016), ambas tradiciones teóricas coinciden en la identificación de los elementos fundamentales del populismo, llevan a implicaciones semejantes y son igualmente compatibles con las estrategias metodológicas elaboradas en años recientes para el estudio del populismo.

Es a partir del énfasis en estos elementos que las investigaciones empíricas y comparativas sobre el populismo han proliferado en los últimos años. En consonancia con las tradiciones actuales en la ciencia política, estas investigaciones se han centrado de manera fundamental en la presencia, causas e implicaciones de las ideas populistas en dos planos fundamentales de los fenómenos políticos contemporáneos, el de la opinión pública («el lado de la demanda» en los estudios electorales) y el de los actores políticos («el lado de la oferta» en los estudios del mismo tipo). Los análisis sobre las ideas populistas en la opinión pública han llevado a una sofisticación creciente en el desarrollo y aplicación de baterías empíricas destinadas a medir las actitudes populistas a partir de los elementos antes señalados (Akkerman, Mudde, and Zaslove, 2014; Muller, 2017; Schulz *et al.*, 2018; Castanho Silva *et al.*, 2019; Van Hauwaert *et al.*, 2020; Dolezal, 2020). Estos análisis han tendido a ver las actitudes populistas como un constructo de orden superior de carácter no compensatorio, lo que implica que todos los componentes de las mismas deben estar mínimamente presentes para que podamos emplear este término (Wuttke *et al.*, 2020). Estos desarrollos metodológicos han posibilitado la realización de análisis cuantitativos sobre la presencia (Akkerman, Mudde, and Zaslove, 2014), las causas (Spruyt *et al.*, 2016; Akkerman, Zaslove y Spruyt, 2017; Rico *et al.*, 2017; Marcos-Marne, 2021; Boscán *et al.*, 2020; Stanojevic *et al.*, 2020; Marcos-Marne *et al.*, 2021) y los efectos de las actitudes populistas (Akkermann *et al.*, 2014; Andreadis *et al.*, 2013; Marcos-Marne *et al.*, 2020; García Sanz *et al.*, 2018; Jungkunz *et al.*, 2021).

El análisis sobre las ideas populistas en los discursos y programas políticos ha experimentado también grandes cambios en las últimas décadas. Algunos trabajos se han basado en una exploración estrictamente cualitativa de la génesis y articulación de las ideas populistas (Ivaldi *et al.*, 2017; Gómez-Reino y Llamazares, 2018; Rodríguez Sáez, 2021a y 2021b; Damiani, 2020) y de sus correlatos en distintos campos de la vida social (Padoan, 2019; Setien Escamendi, 2021). Estas exploraciones cualitativas se ajustan bien a la interpretación del populismo como fenómeno multidimensional y al análisis comparativo sobre el ajuste de distintos discursos a los criterios estipulados por las ciencias sociales (Olivas Osuna, 2020). En el terreno del análisis cualitativo debe situarse también el análisis teórico del discurso (*Discourse Theoretical Analysis*). En este tipo de estudio el análisis se centra en la articulación de cadenas equivalenciales y en el uso de puntos nodales y significantes vacíos en los discursos políticos (Ramos-González y Ortiz, 2021, Ramos-González, 2021; Ortiz y Ramos-González, 2021). Otras estrategias de análisis de discurso se han orientado a la obtención de mediciones cuantitativas sobre los discursos populistas. Es el caso del método de la gradación holista desarrollado por Hawkins (2009), en el que los textos son puntuados siguiendo rúbricas y protocolos previos (Jenne *et al.*, 2021; Gómez-Reino y Plaza-Colodro, 2018; Plaza-Colodro *et al.*, 2018; Lisi *et al.*, 2019). Otros estudios han consistido en el recuento de párrafos populistas a partir

de interpretaciones humanas sobre cada párrafo (Rooduijn *et al.*, 2014). Finalmente, algunos trabajos se han basado en el recuento automático de palabras a partir de un diccionario de términos populistas (Jagers y Walgrave, 2007; Rooduijn and Pauwels, 2011; Bonikowski y Gidron, 2016b).

3. DE LOS TIPOS IDEALES A LAS REALIDADES HISTÓRICAS SINGULARES: EL FASCISMO ITALIANO A LA LUZ DE LA TEORÍA IDEACIONAL

Son numerosos los trabajos historiográficos que estudian e interpretan fenómenos históricos concretos a la luz de las teorías sociales y políticas sobre el populismo (Álvarez Junco, 1987 y 1990; Ionescu y Gellner, 1969). Menos frecuentes son los estudios sobre discursos y movimientos históricos desarrollados con la finalidad de aplicar y examinar la productividad de la teoría ideacional. Nuestro objetivo aquí consiste precisamente en abordar un caso concreto (el fascismo italiano) cuyo grado de ajuste a la teoría ideacional no puede ser dado por garantizado. La razón principal para ello tiene que ver en primer lugar con el carácter jerárquico, antidemocrático y totalitario del fascismo, y, en segundo lugar, con su adhesión a una idea de pueblo ultranacionalista y esencialista. De hecho, dos contribuciones recientes que examinan casos históricos de especial relevancia (Rosanvallon, 2020 y Betz, 2019) pasan por alto a los movimientos fascistas. En el caso del rico estudio comparativo de Betz (2019, p. 182) el análisis explora el papel de la apelación a una serie de elementos relacionados con las emociones y la moralidad en el éxito del populismo. Se parte en este caso de la asunción del carácter populista de los casos seleccionados, sin entrar a evaluar y analizar su adecuación a los modelos teóricos actualmente vigentes.

Distintos estudios han relacionado previamente el fascismo y el populismo. Finchelstein (2017) y Berezin (2019) establecen vínculos históricos y conceptuales entre el fascismo y el populismo, pero acaban recalcando sus diferencias, bien porque enfatizan el carácter históricamente situado de ambas ideologías (Finchelstein, 2017), bien porque parten de la diferencia sustancial entre un concepto fundamentalmente histórico (el fascismo) y otro que tiene un carácter más analítico (el populismo) (Berezin, 2019). Muchos estudiosos del fascismo han incluido el populismo entre las características de esta ideología. Lo han hecho sin embargo de manera genérica, sin partir de un marco teórico elaborado sobre las características del populismo. Linz incluye en su definición de fascismo la expresión «populista y por tanto antiproletario» (1978, p. 12), y recalca la aspiración de representar al conjunto del pueblo por encima de clases y facciones, superando la mediación de partidos que eran atacados por oligárquicos y corruptos (Linz, 1978, p. 21). Otro estudioso clásico del fascismo, Griffin, define a este movimiento como un ultranacionalismo populista, pero usa el término populista de manera genérica para referirse a movimientos

cuya legitimidad depende del poder del pueblo (Griffin 1991: 36-38). Es claro en este caso que ese pueblo al que se refiere el discurso fascista es la comunidad nacional mítica que debe renacer después de un período de decadencia. Sus apelaciones a una revolución permanente implican de un modo u otro la impugnación de ciertas élites sociales, y revelan con ello el carácter populista de la retórica fascista (Griffin, 1991, pp. 40-41). Todo esto a pesar del carácter jerárquico y aristocrático de la ideología y los regímenes fascistas.

La contradicción entre la canalización y articulación de impulsos populares y el contenido contrarrevolucionario (jerárquico, autoritario y capitalista) del fascismo ha sido también recalcada en los primeros estudios marxistas sobre la cuestión. Así, en su texto de 1933 sobre el surgimiento de la ideología fascista en Alemania, Lukács subraya la importancia de las promesas falsas y demagógicas de derrocamiento y reconstrucción del orden social a través de la acción popular (Lukács, 1989, p. 48), un proceso que conduciría, en la ideología fascista, a la disolución de las clases en una *comunidad del pueblo* reconciliada (Lukács, 1989, p. 47). La llamada a una revolución, por falsa y ficticia que sea, distinguiría al fascismo de las ideologías de la extrema derecha tradicional (Lukács, 1989, pp. 80-819). En aquellos análisis de Lukács (muy lejos todavía de sus críticas posteriores al determinismo economicista de la II y III Internacionales) la interpretación de las *contradicciones internas* del fascismo está integrada en un marco explicativo estructural-funcionalista. Es por ello que Lukács señala que la contradicción ideológica fundamental del fascismo radica en su *tarea central* (las cursivas son nuestras): «la conquista del aparato estatal sobre las espaldas de un movimiento de masas para luego establecer, con una dureza nunca antes conocida, la dominación del capitalismo monopolista» (nuestra traducción) (Lukács, 1989, p. 47).

Pese a su riqueza histórica los análisis de Poulantzas (1979) se inscriben dentro de la misma tradición teórica, y siguen vinculando el fascismo al «establecimiento... de la hegemonía de una nueva fracción de clase en el seno del bloque en el poder: la del capital financiero y hasta del gran capital monopolista» (Poulantzas, 1979, p. 73). Para Poulantzas lo que distinguiría a la ideología fascista sería la realización de «la dominación indirecta de la ideología imperialista» (característica del gran capital) a través del «predominio directo de la ideología ‘pequeñoburguesa’» (Poulantzas, 1979, p. 294). En este terreno Poulantzas seguirá interpretaciones previas de Gramsci y Trotski sobre el papel central de la pequeña burguesía en el fascismo (Poulantzas, 1979, pp. 286-287). La ideología pequeñoburguesa descrita por Poulantzas incluiría elementos que en una lectura actual (no la de Poulantzas) pueden ser vinculados al discurso populista. Entre ellos estarían un anticapitalismo antiplutocrático que sin embargo no cuestiona el orden social, una demanda radical de renovación de las élites (basada en la impugnación de las ya establecidas) (Poulantzas, 1979 p. 281) y un nacionalismo extremo (Poulantzas, 1979, p. 298).

Pero es en la obra de Laclau donde encontramos la discusión teórica más elaborada sobre el carácter populista del fascismo. Su interpretación no se basa, sin embargo, en un análisis concreto de los discursos fascistas. En *Politics and Ideology in Marxist Theory*, Laclau (1977) señala que el fascismo no es la expresión de los sectores más reaccionarios de las clases dominantes, sino, por el contrario, «one of the possible ways of articulating the popular democratic interpellations into political discourse» (1977, p. 111). En esta obra el fascismo es asociado al jacobinismo en tanto que manifestación de la radicalización de las interpelaciones populares, separadas del discurso de las clases dominantes (1977, p. 117). En la misma línea, en *On Populist Reason*, Laclau señala que un régimen fascista puede absorber y articular demandas populares tanto como un régimen liberal (Laclau, 2007, p. 125). Basta para ello que estas demandas sean formuladas por algún tipo de perdedores y oprimidos y que su existencia presuponga algún tipo de exclusión o deprivación (Laclau, 2007, p. 125). La posibilidad de un populismo fascista se fundamenta en la absoluta indeterminación y apertura de la identidad del pueblo (Laclau, 2007, p. 246). En este sentido, en la terminología laclauiana, la necesidad ontológica de expresar la división social es más fuerte que su vinculación óptica a los discursos de izquierdas (2007, p. 88). Ni siquiera el etnicismo y el racismo están desprovistos de potencialidades populistas. Sin embargo, en el caso de los etnopopulismos, la vaciedad del significante pueblo está drásticamente restringida desde el primer momento (Laclau, 2007, p. 196). En este caso las fronteras del pueblo no son interiores sino exteriores, y *plebs* y *populus* coinciden plenamente. Consecuencia de esta lógica política es el rechazo al pluralismo y la búsqueda de la uniformidad (Laclau, 2007, p. 197).

El análisis de Laclau en estas obras permanece en un terreno sumamente abstracto, y no entra en la complejidad y la diversidad de los movimientos fascistas y de otros fenómenos adyacentes. Una diversidad que ha llevado incluso a algunos especialistas a cuestionar la posibilidad de hablar de un fascismo genérico que englobe todas las manifestaciones político-ideológicas evocadas por este concepto. Incluso si asumimos, como es nuestro caso aquí, siguiendo a Linz (1978, pp. 9-11), la existencia de fuertes rasgos compartidos entre distintos movimientos fascistas (incluyendo aquí al fascismo italiano y al nacional socialismo alemán), resulta necesario acercarse a las manifestaciones discursivas concretas de este movimiento político para valorar el grado en que su discurso se ajusta a las características del populismo. El carácter contingente de las interpelaciones populistas (tanto en el análisis laclauiano como en el marco de la teoría ideacional), fuertemente moldeado por las circunstancias históricas nacionales (Linz, 1978, p. 10), justifica la necesidad de este análisis concreto del discurso fascista.

Para examinar el contenido de las interpelaciones fascistas tomamos aquí como ejemplo el caso paradigmático del fascismo italiano, profundamente innovador y a la vez de influencia histórica decisiva en el proceso de surgimiento de los movimientos fascistas. Sternhell (1994) sitúa los orígenes de la ideología fascista en el cruce

entre el sindicalismo revolucionario y el ultranacionalismo, remarcando con ello el carácter disruptivo y revolucionario del fascismo italiano. En este sentido, la visión de Sternhell implica una consideración del discurso fascista como pueblo-céntrico, antielitista y maniqueo. Que Sternhell centre su análisis en la génesis ideológica del fascismo (desconsiderando su desempeño) y que rechace el carácter fascista del nacional socialismo alemán introduce de hecho un sesgo interpretativo claro en el análisis del fascismo genérico. Además, su análisis tiende a pasar por alto la fuerza de las corrientes ideológicas de extrema derecha que desembocaron también en el nacimiento del fascismo (Milza 1989). Y por supuesto, deja de lado, por no ser relevante para su objeto de estudio, el desplazamiento del fascismo hacia la extrema derecha a partir de la derrota electoral de 1919, un desplazamiento que conduce a la campaña de violencia y terror contra sindicalistas e izquierdistas a partir del verano de 1920, de manera especial al servicio de los grandes terratenientes del valle del Po (Milza, 1999, pp. 265-275; Paxton, 2019, pp. 111-117). La derechización del fascismo se expresa igualmente en la depuración de sus elementos más izquierdistas (en 1923) y en la marginación de los sectores más sindicalistas-corporativistas en 1928, después de la disolución de la Confederación de Sindicatos Fascistas (Poulantzas, 1979, pp.150-151).

Ciertamente, estos otros rasgos y desarrollos del fascismo italiano revelan el carácter contrarrevolucionario, pro-burgués y pro-capitalista del fascismo. Sin embargo, no muestran de por sí que este movimiento perdiese totalmente sus rasgos populistas. Es por ello que un análisis de los discursos y actos de habla fascistas sigue siendo necesario a la hora de determinar el ajuste del fascismo al concepto ideal-típico de populismo. En los párrafos que siguen se presentan algunos extractos de textos y discursos de Mussolini con el fin de identificar la presencia de elementos discursivos populistas. Nos centramos aquí en los rasgos pueblo-centristas y elitistas, dejando de lado, por ser estos más obvios y patentes, los rasgos maniqueos y antipluralistas del discurso mussoliniano. Pese a su carácter fragmentario, este análisis puede arrojar alguna luz sobre la forma en que los argumentos populistas se presentan en la ideología del fascismo italiano.

Para empezar, el carácter pueblo-céntrico del discurso mussoliniano es difícil de cuestionar. Es consustancial al ultranacionalismo de esta ideología política, y hunde raíces además en la tradición ideológica del siglo XIX italiano (Tarchi, 2018). En palabras de Mussolini, «la Revolución de las Camisas Negras no se ha hecho contra el pueblo sino por el pueblo...» y con vistas a la «mayor potencia y mayor bienestar del pueblo» (*Discurso en la Fiesta del Trabajo* de abril de 1934, recogido en Mussolini, 1976a, p. 196). El pueblo italiano es definido como trabajador, tranquilo y sano moralmente (*Discurso al pueblo de Cremona* en junio de 1923, recogido en Mussolini, 1976a, p. 17). Otras veces, más enfáticamente, este pueblo es presentado como «un pueblo inmortal que encuentra siempre una primavera para sus esperanzas, para su pasión, para su grandeza» (en *El problema de la emigra-*

ción, abril de 1923, recogido en Mussolini, 1976a, p. 177). Es más, el movimiento fascista se identifica con el pueblo italiano: «El Fascismo es todo el pueblo italiano» y «por tanto, vosotros que sois pueblo sois también Fascismo. [...] Vosotros pertenecéis al pueblo que se gana la vida con el trabajo diario» (Discurso de Vercelli 1925; recogido en Mussolini, 1976a, p. 183). Es por eso que los líderes y activistas fascistas deben fundirse con el pueblo: «No es jerarca quien no sabe descender al pueblo y mezclarse con él para recoger sus sentimientos e interpretar sus necesidades» (discurso *A los cien mil jercas* de octubre 1937, recogido en Mussolini, 1976a, p. 292). Sorprende poco por tanto que Mussolini se desempeñase ocasionalmente ante las cámaras realizando las tareas de un campesino o de un obrero (Milza, 1997).

Esta afirmación del pueblo no implica evidentemente una profesión de fe democrática. En este terreno se aprecian especialmente bien las tensiones y contradicciones expresadas de manera consciente por el fascismo. Después de todo, como señaló Mussolini, «nos permitimos el lujo de ser aristocráticos y democráticos, conservadores y progresistas; reaccionarios y revolucionarios; legalistas y antilegalistas, según las circunstancias de tiempo, de lugar y de historia...» (artículo *A los dos años en Il Popolo d'Italia* en 1921, recogido en Mussolini 1976a, p. 19). Por una parte, la idea de soberanía popular es frontalmente atacada. En su prólogo a una edición de Maquiavelo, en 1924, Mussolini señala que «el adjetivo soberano, aplicado al pueblo es una burla trágica. El pueblo, todo lo más delega, pero no puede ejercer soberanía alguna» (Prólogo a una edición de Maquiavelo en *Gerarchia* de abril de 1924; recogido en Mussolini 1976a, p. 179). Sin embargo, el discurso fascista subraya el carácter democrático del régimen: «si hay un país donde se ha realizado la verdadera democracia, este país es la Italia fascista» (*Discurso de Milán* de noviembre de 1936, p. 47). Este carácter democrático va unido a la creación de un Estado unitario fusionado con el mismo pueblo: «Hoy anunciamos al mundo la creación de un potente Estado unitario italiano..., y este Estado se expresa en una democracia concentrada, organizada, unitaria, en la cual el pueblo vive a su gusto» (*Discurso de la Ascensión* de mayo de 1927, recogido en Mussolini 1976a, p. 36). En esa fórmula política el pueblo está integrado en el Estado «porque, ..., o metéis al pueblo dentro de la ciudadela del Estado, y entonces él la defenderá, o estará fuera y entonces la asaltará» (*Discurso de la Ascensión* de mayo de 1927; recogido en Mussolini 1976a, p. 36). Una visión plenamente concordante con la doctrina fascista del Estado totalitario, expresada en la máxima «todo en el Estado, nada fuera del Estado, nada contra el Estado» (*Discurso en el III aniversario de la marcha sobre Roma*, en octubre 1925; recogido en Mussolini 1976a, p. 217). La forma político-económica de la integración del pueblo será el Estado corporativo, que permitirá la justicia y la igualdad social, en el sentido fascista (Mussolini, 1939, p. 60), y la regulación de la economía, evitando la estatalización burocrática y el igualitarismo comunista (Mussolini, 1939, p. 84).

El análisis de los discursos de Mussolini revela una presencia más fragmentaria, puntual y elusiva de los elementos antielitistas. En términos generales, es preciso tener en cuenta primero que la síntesis mussoliniana implica de por sí un ensalzamiento de las élites, de las aristocracias y de las jerarquías, aunque estas no se basen en la tradición ni en la riqueza (Mussolini, 1976a, pp. 20-21). En Mussolini esta visión elitista se expresa incluso mucho antes de su fase fascista, cuando adopta la idea de Pareto de que la historia es una sucesión de élites dominantes, idea que califica ya en 1908 como «el concepto sociológico más brillante de la era moderna» (citado en Sternhell, 1994, p. 197). La experiencia de la guerra hace que ese elitismo se concrete en el ensalzamiento de una nueva aristocracia basada en el combate y la violencia, la *trincerocracia* que permitirá una fusión innovadora entre nación y clases populares (artículo *Trincerocracia* de 1917, recogido en Griffin, 1995, pp. 28-29). Esta visión elitista no excluye la crítica a ciertos tipos de élites sociales y políticas, especialmente en los momentos fundacionales y finales del fascismo. Así, en el *Programa de los Fasci di Combattimento* de junio de 1919 y en los *Postulados del Programa Fascista* de mayo de 1920, los *Fasci* se revuelven contra «los hombres y los organismos de la burguesía política», a quienes acusan de «parasitismo político» (recogido en De Felice, 1965, p. 746), y se manifiestan por la creación de un movimiento político «antiburocrático y antiplutocrático» (De Felice, p. 747), al tiempo que defienden reformas económicas y sociales profundas (impuesto progresivo a la riqueza hasta la expropiación parcial de la misma, jornada laboral de ocho horas, representación de los trabajadores en la gestión de las empresas, creación de un consejo nacional de representación corporativa, expropiación de bienes de congregaciones religiosas, etc.) (De Felice, 1965, pp. 742-43 y 746-747).

Más allá de estos momentos iniciales y de algunas coyunturas concretas, como la de la «ofensiva antiburguesa» a mediados de los años 30 (Milza, 1999, pp. 718 y ss.), las críticas fascistas a las élites económicas son puntuales. La inconsistencia de estas críticas puede responder al rechazo a la lucha de clases y a la afirmación permanente del valor de la propiedad privada y, más matizadamente, del capitalismo, en oposición frontal al discurso socialista y comunista. Con todo, sigue habiendo referencias puntuales negativas a las clases altas («infinita vileza de las llamadas clases superiores de la sociedad») (*Discurso de la Ascensión* de 1927; recogido en Mussolini, 1976a, p. 185), y también expresiones de la oposición entre los valores del fascismo y los de la burguesía. Así, por ejemplo, en un discurso de marzo de 1934 (citado Milza, 1999, p. 723), Mussolini señala que, si bien «no niega la existencia de temperamentos burgueses», sí que excluye que estos puedan ser fascistas («el credo del fascista es el heroísmo, el del burgués es el egoísmo»). Frente al peligro de la mentalidad burguesa, señala Mussolini, el único remedio es el de la «revolución permanente».

Pero, incluso así las élites económicas son discursivamente integradas dentro del pueblo («entre vosotros, los banqueros, los plutócratas, los riquísimos son una

ínfima minoría») (*Discurso de Vercelli* de 1925; recogido en Mussolini, 1976a, p. 183). Más enfática y positiva es aún la mención a la integración de las clases medias en el pueblo italiano: «Cuando digo pueblo me refiero también a aquella burguesía media que es la osatura sólida de la nación... ¿Cómo se puede pensar en constituir la grandeza de la Patria si se ignora esta parte preponderante e integrante que forma la Nación misma?» (*Discurso en la nueva sede de los mutilados* de marzo de 1923; recogido en Mussolini, 1976a, p. 176). Esta integración de las clases altas y de la burguesía en la nación se combina con la afirmación de un pueblo entendido en un sentido plebeyo y disruptivo, aunque esa impugnación popular del orden se dirija hacia fuera, subordinada a los fines del expansionismo y de la guerra. Así se muestra, por ejemplo, cuando Mussolini señala que «La guerra que hemos iniciado en tierras de África... es la guerra del pueblo... Es la guerra de los pobres, de los desheredados, de los proletarios» (*Discurso en la inauguración de Pontinia* de diciembre de 1935; recogido en Mussolini 1976a, p. 201).

Esos elementos antielitistas se harán mucho más patentes durante la fase terminal del fascismo, en la República Social Italiana, cuando Mussolini acuse de traición a la Monarquía, a los círculos de la corte, a «los medios plutocráticos de la burguesía italiana» y a «determinadas fuerzas clericales» (*Discurso del Teatro Lírico*, 16 de diciembre de 1944; recogido en Mussolini, 1976b, pp. 81-82), y cuando denuncie «la liquidación vergonzosa de la burguesía considerada globalmente como clase dirigente» (*Discurso a la División Resega* de 14 de octubre de 1944; recogido en Mussolini, 1976b, p. 78). Todo ello entre profesiones de fe en favor de un nuevo socialismo, italiano y humanista (Mussolini, 1976b, p. 77).

Así pues, en contraste con la afirmación del pueblo, el antielitismo se manifiesta de manera más fragmentaria, y con mucha más intensidad en los momentos iniciales y finales del movimiento. Ello deriva en buena medida de la tensión entre el componente plebeyo del fascismo, por una parte, y su ideología aristocrática y su adhesión al orden capitalista por otra. Además, la rápida llegada del fascismo al poder, y su alianza con los poderes sociales y políticos conservadores (incluyendo a la Corona, la Iglesia, y el Ejército) hacen todavía más impertinente e inverosímil la articulación de un discurso antielitista. Estos cambios en la intensidad de articulación de los elementos antielitistas son consistentes con los hallazgos de Bonikowski y Gidron (2016b) sobre las variaciones en la retórica populista en Estados Unidos, que muestran que el uso de la misma está fuertemente condicionado por las coyunturas políticas y por las estrategias de los actores.

No se puede desconocer además que los mismos orígenes sociales y políticos de Mussolini sirven bien al propósito de presentarlo de manera directa como encarnación del pueblo italiano (Milza, 1997). Su primera trayectoria política, caracterizada por el izquierdismo revolucionario y violento y por los ataques a la monarquía, a la burguesía, a la clase parlamentaria y a las mismas élites del partido socialista, dotan inmediatamente a Mussolini de connotaciones populares y antielitistas,

de una manera directa e intuitiva y sin necesidad de recurrir a un lenguaje revolucionario (Milza, 1997). En la lógica populista identificada por Laclau, esa capacidad de Mussolini para representar al mismo tiempo la impugnación disruptiva de un orden y su estabilización contrarrevolucionaria configura «una forma extrema de singularidad», la cual otorga una articulación coherente a la heterogénea cadena equivalencial fascista (Laclau, 2007, pp. 99-100).

Nuestra interpretación enfatiza por tanto la presencia de fuertes elementos populistas en el discurso de Mussolini y por extensión del fascismo italiano. Aunque el marco interpretativo que hemos empleado aquí es básicamente el de la teoría ideacional, esta interpretación coincide con la visión de Ernesto Laclau sobre el fascismo. Es en buena medida coincidente también con la de Pierre Milza acerca del discurso y la retórica mussoliniana, si bien este último autor rechaza finalmente la adecuación plena del término populismo al fascismo, con el argumento (no pertinente desde una perspectiva ideacional) de que el fascismo italiano fue muy diferente, social, política y económicamente, a los populismos latinoamericanos.

4. CONCLUSIÓN

Los estudios politológicos sobre el populismo han experimentado un rápido desarrollo en las últimas décadas. Esta renovada atención se ha explicitado en la profundización de nuestros conocimientos teóricos, el refinamiento de nuestras estrategias metodológicas y el enriquecimiento de nuestros conocimientos empíricos, históricos y comparativos. En este trabajo hemos partido de los avances analíticos experimentados en este campo de investigación para examinar la presencia de rasgos populistas en el discurso del fascismo italiano, un fenómeno escasamente analizado en los estudios sobre el populismo, a pesar de la frecuente mención, habitualmente muy genérica, al carácter populista de los movimientos de aquel tipo. Objetivo central de nuestro análisis ha sido calibrar el grado y la forma en los que el discurso del fascismo italiano (analizado en este caso a partir de fragmentos de escritos y discursos de Mussolini) reunió los elementos centrales del discurso populista, tal y como han sido identificados por la teoría ideacional.

En el terreno teórico, este análisis ha permitido poner a prueba la utilidad de la teoría ideacional para el análisis de fenómenos históricos. Además, también en términos teóricos, este estudio ha ofrecido alguna evidencia sobre los factores que pueden acentuar o inhibir el uso de la retórica populista por parte de un mismo actor político. Finalmente, también en el terreno teórico, este examen ha permitido sopesar algunas de las ventajas interpretativas de las dos corrientes básicas dentro de la teoría ideacional contemporánea, la que propone una visión ideológica del populismo y la que lo entiende como un marco retórico y discursivo.

Además, en el terreno empírico, este trabajo puede arrojar alguna luz sobre el fascismo y otros movimientos afines. En primer lugar, porque la presencia y la evolución de los elementos populistas en el discurso político nos informa también, directa o indirectamente, sobre los condicionantes, los anclajes sociales y las dinámicas que caracterizaron a aquel movimiento político. Y, en segundo lugar, porque este análisis nos informa sobre la presencia de diferencias y similitudes con otros movimientos o grupos políticos contemporáneos ideológicamente adyacentes, como lo son los de la nueva derecha radical, la derecha radical populista y la extrema derecha.

Nuestro análisis ha revelado la fuerte presencia de elementos pueblo-céntricos en el discurso mussoliniano. Este hecho puede ser consistente con el consabido carácter ultranacionalista de los movimientos fascistas, pero no puede ser reducido a este rasgo ideológico. En el discurso fascista no aparece ni solo ni prioritariamente la nación abstracta y espiritual, formada históricamente, pero transhistórica y permanente a la vez. Antes bien, las apelaciones al pueblo y lo popular son permanentes, y el discurso de la fusión entre el movimiento fascista, el Estado fascista y el pueblo (el pueblo plebeyo en algunos casos) es constante. Ello se expresa en una tensión constante (identificada ya por Juan Linz entre otros) entre la ideología jerárquica, aristocrática y antiliberal del fascismo y los elementos populares, igualitarios y simbólicamente democráticos presentes en el discurso fascista, en los términos ya apuntados por Ernesto Laclau.

El examen del discurso mussoliniano ha revelado la utilización también de elementos antielitistas. Estos rasgos aparecen con menor frecuencia, pero cuando lo hacen alcanzan una gran intensidad, mostrando al mismo tiempo el carácter maniqueo del fascismo. Es en todo caso muy revelador que este carácter antielitista sea especialmente marcado en los orígenes del fascismo. Si a ello unimos la consideración de los orígenes y la trayectoria de Mussolini, la conclusión es que los elementos antielitistas marcan la identidad y el carácter del movimiento y que, incluso en los momentos más conservadores, están siempre presentes de algún modo. El retorno al discurso antielitista y más radicalmente plebeyo en el período terminal de la República Social Italiana ofrece también claves interpretativas de gran interés. Ciertamente, la debilidad del fascismo y su subordinación total a la Alemania nazi hacen anómala esa experiencia final. Pero, por otra parte, el retorno a los orígenes discursivos más radicales, de la mano de los escuadristas de los tiempos fundacionales, revela la persistencia de los elementos antielitistas. El régimen fascista se fundó y desarrolló sobre la base de compromisos constantes, fuertemente oportunistas, con las instituciones conservadoras y con los sectores sociales más poderosos. Pero esos elementos antielitistas originarios permanecieron en un estado más o menos latente, y resurgieron una vez que desapareció la alianza con los sectores conservadores de la sociedad italiana. Este hecho revela el interés de la primera interpretación laclauiana sobre el carácter populista del fascismo, por más que la

misma fuese escasamente concreta y específica. Además, los rasgos de esta dinámica histórica se ajustan bien a las interpretaciones del discurso populista como un marco retórico cuyos usos responden a las valoraciones estratégicas y coyunturales efectuadas por los agentes políticos.

A nuestro juicio, el modo en el que las apelaciones pueblo-céntricas y antielitistas se articulan en el discurso fascista a lo largo del tiempo tiene un interés que va más allá del conocimiento de aquel fenómeno histórico. En primer lugar, porque el estudio de un caso tan idiosincrásico y repleto de particularidades históricas como el del fascismo italiano ayuda a entender mejor algunos patrones generales que condicionan, en distintas coyunturas, el uso de la retórica populista. Y, en segundo lugar, porque un estudio de este tipo ayuda a una mejor interpretación de los discursos de actores políticos contemporáneos que, estando emparentados directa o indirectamente con el fascismo, son también distintos de este ideológica, programática y estratégicamente. En conjunto, el análisis del discurso fascista nos recuerda la importancia de que la ciencia política, que está inevitablemente centrada en el estudio del presente, continúe prestando atención al estudio de los fenómenos históricos. No solo porque el pasado es crucial para explicar y comprender el presente, sino también porque su análisis es fundamental para poner a prueba nuestras teorías y para generar nuevas hipótesis sobre la política contemporánea.

5. RECONOCIMIENTOS

Este trabajo se ha desarrollado gracias al apoyo brindado por el Ministerio de Ciencia e Innovación al proyecto *Populismo, preferencias políticas y representación política* (PGC2018-098207-B-I00).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acemoglu, D., Egorov, G. y Sonin, K. (2013). A Political Theory of Populism. *The Quarterly Journal of Economics*, 128(2), pp. 771-805. <https://doi.org/10.1093/qje/qjs077>
- Akkerman, A., A.Zaslove, y B. Spruyt. (2017). «We the people» or «We the peoples»? A comparison of support for the populist radical right and populist radical left in the Netherlands. *Swiss Political Science Review*, 23(4), pp. 377-403. <https://doi.org/10.1111/spsr.12275>

- Akkerman, A., Mudde, C. y Zaslove, A. (2014). How populist are the people? Measuring populist attitudes in voters. *Comparative Political Studies*, 47(9), pp. 1324-1353. <https://doi.org/10.1177/0010414013512600>
- Álvarez Junco, J. (1990). *El emperador del paralelo. Lerroux y la demagogia populista*. Madrid: Alianza Editorial.
- Álvarez Junco, J. (ed.). (1987). *Populismo, caudillaje y discurso demagógico*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Andreadis, A., Hawkins, K. A., Llamazares, I. y Singer, M. M. (2018). Populist voting in Chile, Greece, Spain, and Bolivia. En K. A. Hawkins, R. E. Carlin, L. Littvay y C. Rovira Kaltwasser (eds.), *The Ideational Approach to Populism. Concept, Theory, and Analysis*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923-11>
- Arditi, B. (2007). *Politics on the Edges of Liberalism: Difference, Populism, Revolution, Agitation*. Edimburgo: Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748630769>
- Aslanidis, P. (2016). Is Populism an Ideology? A Refutation and a New Perspective. *Political Studies*, 64(1), pp. 88-104. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12224>
- Berezin, M. (2019). Fascism and Populism: Are They Useful Categories for Comparative Sociological Analysis? *Annual Review of Sociology*, 45(1), pp. 345-361. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073018-022351>
- Betz, H. G. (2019). Populist mobilization across time and space. En K. A. Hawkins, R. Carlin, L. Littvay y C. Rovira Kaltwasser (eds.), *The Ideational Approach to Populism: Concept, Theory, and Method*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923>
- Bonikowski, B. y N. Gidron. (2016a). Multiple Traditions in Populism Research: Toward a Theoretical Synthesis. *APSA Comparative Politics Newsletter*, 26(12), pp. 7-14. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2875372>
- Bonikowski, B. y N. Gidron. (2016b) The Populist Style in American politics: Presidential Campaign Discourse, 1952-1996. *Social Forces* 94(4), pp. 1593-1621. <https://doi.org/10.1093/sf/sov120>

- Boscán, G., I. Llamazares, y N. Wiesehomeier (2018). Populist Attitudes, Policy Preferences, and Party Systems in Spain, France, and Italy. *Revista Internacional de Sociología*, 76(4). <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.4.18.001>
- Canovan, M. (1984). People', Politicians and Populism. *Government and Opposition*, 19(3), pp. 312-327. <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.1984.tb01048.x>
- Canovan, M. (2002). Taking politics to the people: Populism as the ideology of democracy. En Y. Meny e Y. Surel (eds.), *Democracies and the Populist Challenge* (pp. 25-44). Nueva York: Palgrave. https://doi.org/10.1057/9781403920072_2
- Castanho Silva, B., Jungkunz, S. Helbling, M. y Littvay, L. (2019). An Empirical Comparison of Seven Populist Attitudes Scales. *Political Research Quarterly*, 73(2), pp. 409-424. <https://doi.org/10.1177/1065912919833176>
- Damiani, M. (2020). *Populist Radical Left Parties in Western Europe: Equality and Sovereignty*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351022668>
- De Cleen, B. (2017b). Populism and nationalism. En C. Rovira Kaltwasser, P. Taggart, P. Ochoa Espejo y P. Ostiguy (eds), *Handbook of Populism* (pp. 342-362). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.18>
- De Cleen, B., e Y. Stavrakakis. (2017). Distinctions and articulations: A discourse theoretical framework for the study of populism and nationalism. *Javnost*, 24(4), 301-319. <https://doi.org/10.1080/13183222.2017.1330083>
- De Felice, R. (1965). *Mussolini il rivoluzionario. 1883-1920*. Turín: Einaudi.
- Dornbusch, R. y Edwards, S. (eds.). (1991). *The Macroeconomics of Populism in Latin America*. Chicago, IL: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226158488.001.0001>
- Errejón, Í. (2010). *La Lucha por la Hegemonía durante el Primer Gobierno del MAS en Bolivia (2006-2009)*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Finchelstein, F. (2017). *From Fascism to Populism in History*. Oakland: Univ. Calif. Press. <https://doi.org/10.1525/9780520968042>

- Freeden. M. (1996). *Ideologies and Political Theory: A Conceptual Approach*. Oxford: Oxford University Press
- Freeden. M. (1998). Is Nationalism a Distinct Ideology? *Political Studies*, 46(4), pp. 748-765. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.00165>
- García Sanz, M. D., Llamazares, I. y Manrique García, M. A. (2018). Spatial competition in Europe after the Great Recession. An analysis of ideal and real ideological positions in Italy, Spain, and France. *Revista Internacional de Sociología*, 76(4), e108. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.4.18.002>.
- Gómez-Reino, M. y Llamazares, I. (2018). 'Populism in Spain: The Role of Ideational Change in Podemos', En K. A. Hawkins, R. Carlin, L. Littvay, y C. Rovira Kaltwasser (eds.), *The Ideational Approach to Populism: Concept, Theory, and Method*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923-13>
- Gómez-Reino, M. y Plaza-Colodro, C. (2018). Populist Euroscepticism in Iberian Party Systems. *Politics*, 38(3), pp. 344-360. <https://doi.org/10.1177/0263395718762667>
- Griffin, R. (1991). *The Nature of Fascism*. Nueva York: Routledge.
- Griffin, R. (1995). *Fascism*. Oxford: Oxford University Press.
- Hawkins, K. A. (2009). Is Chávez populist? Measuring populist discourse in comparative perspective. *Comparative Political Studies*, 42(8), pp. 1040-1067. <https://doi.org/10.1177/0010414009331721>
- Hawkins, K. A. y Rovira Kaltwasser, C. (2018). Concept, Theory, and Method. In K. A. Hawkins, R. Carlin, L. Littvay y C. Rovira Kaltwasser (eds.) *The Ideational Approach to Populism: Concept, Theory, and Method* (pp. 1-24). Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923>
- Hawkins, K. A., Read, M. y Pauwels, T. (2017). Populism and its causes. En C. Rovira Kaltwasser, P. A. Taggart, P. Ochoa Espejo y P. Ostiguy (eds.), *The Oxford handbook of populism* (pp. 267-286). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.13>
- Ionescu, E. y G. Gellner. (1969). *Populism. Its meanings and national characteristics*. Letchworth: The Garden City Press Limited.

- Ivaldi, G., Lanzone, M. E. y Woods, D. (2017). Varieties of Populism across a Left-Right Spectrum: The Case of the Front National, the Northern League, Podemos and Five Star Movement. *Swiss Political Science Review*, 23, pp. 354-376. <https://doi.org/10.1111/spsr.12278>
- Jenne, E. K., Hawkins, K. A. y Silva, B. C. (2021). Mapping Populism and Nationalism in Leader Rhetoric Across North America and Europe. *Studies in Comparative International Development*, 56, pp. 170-196. <https://doi.org/10.1007/s12116-021-09334-9>
- Judis, J. B. (2016). *The Populist Explosion*. Nueva York. Columbia International Reports.
- Jungkunz, S., Fahey, R. A. y Hino, A. (2021). Populists Vote for Populists, Right? How Populist Attitude Scales Fail to Capture Support for Populists in Power. *SocArXiv* <https://doi.org/10.31235/osf.io/be39q>
- Kitschelt, H. y McGann, A. J. (1995). *The Radical Right in Western Europe: A Comparative Analysis*. Ann Arbor: The University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/mpub.14501>
- Kriesi, H. et al. (2008). *West European Politics in the Age of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790720>
- Laclau, E. (1977). *Politics and Ideology in Marxist Theory: Capitalism, Fascism, Populism*. Londres: New Left Books.
- Laclau, E. (2005). Populism: What's in a name? En F. Panizza (ed.), *Populism and the Mirror of Democracy* (pp. 32-49). Londres: Verso.
- Laclau, E. (2007). *On Populist Reason*. Londres: Verso.
- Laclau, E. y C. Mouffe. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- Linz, J. J. (1978). Some Notes Toward a Comparative Study of Fascism in a Sociological Historical Perspective. En W. Laqueur (ed.), *Fascism: A Reader's Guide*. Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- Lisi, M., Llamazares, I. y Tsakatika, M. (2019). Economic crisis and the variety of populist response: evidence from Greece, Portugal and Spain. *West European*

Politics, 42(6), pp. 1284-1309. <https://doi.org/10.1080/01402382.2019.1596695>

Lukács, G. (1989). *Zur Kritik der faschistischen Ideologie*. Berlín y Weimar: Aufbau-Verlag.

Marcos-Marne, H. (2020). A Tale of Populism? The Determinants of Voting for Left-Wing Populist Parties in Spain. *Political Studies*. <https://doi.org/10.1177/0032321720950215>

Marcos-Marne, H. (2021). The Effects of Basic Human Values on Populist Voting. An Analysis of 13 European Democracies. *Political Behavior*. <https://doi.org/10.1007/s11109-021-09689-8>

Marcos-Marne, H., Llamazares, I. y Shikano, S. (2021). Left-Right Radicalism and Populist Attitudes in France and Spain. *Journal of Contemporary European Studies*. <https://doi.org/10.1080/14782804.2021.1918650>

Milza, P. (1989). *Sternhell (Zeev), Sznajder (Mario), Asheri (Maia) - Naissance de l'idéologie fasciste*. *Revue Française de Science Politique*, 39, pp. 342-346. https://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1989_num_39_3_411465_t1_0342_0000_002

Milza, P. (1997). Mussolini entre fascisme et populisme. *Vingtième Siècle, Revue d'histoire*, 56, pp. 115-120. <https://doi.org/10.3406/xxs.1997.4496>

Milza, P. (1999). *Mussolini*. París: Fayard.

Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, 39(4), pp. 542-563. <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x>

Mudde, C., y Rovira Kaltwasser C. (2018). Studying Populism in Comparative Perspective: Reflections on the Contemporary and Future Research Agenda. *Comparative Political Studies*, 51(13), pp.1667-1693. <https://doi.org/10.1177/0010414018789490>

Mussolini, B. (1939). *El Estado corporativo*. Salamanca: U. S. I.

Mussolini, B. (1976a). *El espíritu de la Revolución Fascista*. Mar del Plata: Ediciones Informes. [Antología de escritos y discursos recopilada por G. S. Spinetti].

- Mussolini, B. (1976b). *Fascismo revolucionario. La República Social Italiana*. Buenos Aires: Editorial Milicia.
- Olivas Osuna, J. J. (2021). From Chasing Populists to Deconstructing Populism: A New Multidimensional Approach to Understanding and Comparing Populism. *European Journal of Political Research*, 60, pp. 829-853. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12428>
- Ortiz, Pablo y Jorge Ramos-González (2021). Derecha radical y populismo: ¿consustanciales o contingentes? Precisiones en torno al caso de VOX. Encrucijadas. *Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 21(2), a2111.
- Ostiguy, P. (2009). The High and the Low in Politics: A Two-dimensional Political Space for Comparative Analysis and Electoral Studies. *Kellogg Institute for International Studies, Working Paper* (No. 360).
- Padoan, E. (2019). «Part of the Elite»? Anti-Austerity Populism and Trade Unionism in Italy and Spain. *Revista de Estudios Políticos*, 186, pp. 137-170. <https://doi.org/10.18042/cepc/rep.186.05>
- Paxton, R. O. (2019). *Anatomía del fascismo*. Madrid: Capitán Swing.
- Plaza-Colodro, C., Gómez-Reino, M. y Marcos-Marne, H. (2018). ¿Condiciona la ideología de acogida las actitudes de los partidos populistas hacia la UE? Los vínculos entre populismo y euroescepticismo en el sur de Europa, *Revista Internacional de Sociología*, 76(4), e112. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.4.18.003>
- Popper, K. (1992). *Unended Quest*. Londres: Routledge.
- Poulantzas, N. (1979). *Fascismo y dictadura. La III Internacional frente al fascismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Ramos-González, J. (2021). Populismo y soberanía. Una aproximación a su relación desde un enfoque teórico-discursivo. *Azimuth. Philosophical Coordinates in Modern and Contemporary Age*, 17(1), pp. 151-165
- Ramos-González, J. y Ortiz, P. (2021). Populism and Radicalism. Do they always go hand by hand? A comparative ideological analysis of the radical left and the radical right in Spain. *Second Helsinki Conference on Emotions, Populism, and Polarisation (HEPP2)*, 4-8 May.

- Rico, G., M. Guinjoan, y E. Anduiza. 2017. The Emotional Underpinnings of Populism: How Anger and Fear Affect Populist Attitudes. *Swiss Political Science Review* 23, pp. 444-461. <https://doi.org/10.1111/spsr.12261>
- Roberts, K. M. (2015). *Changing Course in Latin America: Party Systems in the Neoliberal Era*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511842856>
- Rodríguez Sáez, A. (2021a). La génesis del populismo en España entre 2011 y 2013: un análisis desde la demanda. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 173, pp. 121-140.
- Rodríguez Sáez, A. (2021b). Un modelo analítico para estudiar las condiciones de posibilidad del populismo. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), pp. 897-928. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.4.60190>
- Rosanvallon, P. (2020). *El siglo del populismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Schulz, A., P. Müller, C. Schemer, D.S. Wirz, M. Wettstein y W. Wirth (2018). Measuring Populist Attitudes on Three Dimensions. *International Journal of Public Opinion Research*, 30(2), pp. 316-326. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edw037>
- Setien Escamendi, G. (2021). Mutación del corporativismo y surgimiento de narrativas populistas. Estudio comparado de los procesos de protesta en Portugal y España en los inicios de la «gran recesión». *Política y Sociedad*, 58(1), pp. 1-16. <https://doi.org/10.5209/poso.69139>
- Stavrakakis, Y., Katsambekis, G., Nikisianis, N., Kioupiolis, A., y Siomos, T. (2017). Extreme right-wing populism in Europe: revisiting a reified association. *Critical Discourse Studies*, 14(4), pp. 420-439. <https://doi.org/10.1080/17405904.2017.1309325>
- Tarchi, M. (2018). *Italia Populista*. Bolonia: Il Mulino.
- Van Hauwaert, S. M., Schimpf, Ch. H. y Azevedo, F. (2019). Public Opinion Surveys: Evaluating Existing Measures. En K. A. Hawkins, R. Carlin, L. Littvay y C. Rovira Kaltwasser C. (eds.), *The Ideational Approach to Populism: Concept, Theory, and Method*. (pp. 128-148) Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923-7>

Weber, M. (1978) [1904]. La 'objetividad' cognoscitiva de la ciencia y de la política social. En Max Weber: *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Wuttke, A., Schimpf, C. y Schoen, H. (2020). When the Whole Is Greater than the Sum of Its Parts: On the Conceptualization and Measurement of Populist Attitudes and Other Multidimensional Constructs. *American Political Science Review*, 114(2), pp. 356-374. <https://doi.org/10.1017/S0003055419000807>



¿IDEALIZA LA GENTE AL PUEBLO? CUESTIONANDO LA NOCIÓN DE PUEBLO EN LOS ESTUDIOS SOBRE DEMANDA POPULISTA. ANÁLISIS DEL CASO FRANCÉS

Do People Idealize the People? Questioning the Notion of People in Studies on Populist Demand. Analysis of the French Case

Arturo Rodríguez Sáez

Universidad Complutense de Madrid y Universidad Internacional de la Rioja (UNIR). España
arturorodriguezsaiez@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0003-0040-5297>

Fecha de recepción: 04/08/2021

Fecha de aceptación: 29/11/2021

Resumen: De acuerdo con la literatura, el populismo, entendido como un discurso binario que contraponen el pueblo a la elite, está presente en las sociedades en forma de actitudes políticas latentes. La estructura discursiva consta de dos polos. Uno negativo, la dimensión anti-oligárquica, y otro positivo, la idealización del pueblo. La ausencia de una de estas propiedades nos situaría fuera del discurso populista. La mayoría de los estudios disponibles, realizados mediante encuesta, muestran que el populismo está extendido en muchas sociedades, lo que significa que ambas condiciones discursivas se cumplen. El objetivo de esta investigación es probar si realmente esto es así. De forma específica, indagar si la gente tiene un discurso laudatorio hacia el pueblo, condición sacro-santa del populismo. Para ello se analiza el caso francés mediante una estrategia cualitativa basada en 9 grupos de discusión. Los resultados revelan que, lejos de existir una cierta fe en el pueblo, las personas recelan de las capacidades morales y epistémicas de los ciudadanos. Paradójicamente, se desea una mayor participación política, fundamentalmente vía referéndum, instrumento privilegiado de las ofertas populistas. Con ello están exigiendo cauces para que sus demandas sean atendidas, para que se cumpla, en definitiva, el ideal democrático de igualdad política. Los hallazgos de este estudio invitan a revisar de manera crítica presupuestos y conocimientos previos bien asentados respecto a cómo estudiar la demanda populista.

Palabras clave: populismo; demanda política; pueblo; participación.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Rodríguez Sáez, A. (2022). ¿Idealiza la gente al pueblo? Cuestionando la noción de pueblo en los estudios sobre demanda populista. Análisis del caso francés. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 61-100.
<https://doi.org/10.14201/fdp.27132>

Abstract: According to the literature, populism, understood as a binary discourse that opposes the people to the elite, is present in societies in the form of latent political attitudes. The discursive structure consists of two poles. One negative, the anti-oligarchic dimension, and another positive, the idealization of the people. The absence of one of these properties would place us outside the populist discourse. Most of the available survey studies show that populism is widespread in many societies, which means that both discursive conditions are met. The aim of this research is to test whether this is really the case. Specifically, to inquire if the people have a laudatory discourse towards the people, the sacrosanct condition of populism. For this, the French case is analyzed using a qualitative strategy based on 9 focus groups. The results reveal that, far from having a certain faith in the people, people are suspicious of the moral and epistemic capacities of citizens. Paradoxically, greater political participation is desired, mainly via referendum, a privileged instrument of populist political offers. With this, they are demanding channels so that their demands are met, so that the democratic ideal of political equality is ultimately fulfilled. The findings of this study invite a critical review of well-established assumptions and prior knowledge regarding how to study populist demand.

Keywords: populism; demands-side; people; participation.

Sumario: 1. Introducción; 2. El concepto de pueblo; 3. El estudio de la condición pueblo en el nivel de la demanda; 4. Metodología; 5. Resultados; 5.1. ¿Cómo se ven los ciudadanos a sí mismos?; 5.1.1. Introducción; 5.1.2. Un pueblo de individualistas; 5.1.3. Los Otros (inmigrantes) como gorriones sociales; 5.2. ¿Creen los ciudadanos que están en condiciones de tomar decisiones políticas?; 5.2.1. Todo empieza y termina con las elecciones: las clases altas; 5.2.2. Democracia es el poder del pueblo: más referéndum; 5.2.2.1. La gente no es capaz: militantes de izquierdas y estudiantes; 5.2.2.2. Ambivalencias: precariado, jóvenes de clase trabajadora, militantes de derechas y estudiantes; 5.2.3. Conquistar el interés general deliberando; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliográficas; 8. Anexo I; 9. Anexo 2.

1. INTRODUCCIÓN¹

Si hay un tema político relevante en el primer cuarto de siglo XXI es el populismo. Su expansión en los países occidentales ha captado la atención del mundo académico. La aparición exponencial de nuevos estudios es un indicador del interés que despierta. En poco tiempo ha pasado de ser un fenómeno periférico en las ciencias sociales a ocupar un espacio destacado (Rodríguez Sáez, 2018, p. 2). En este lugar de privilegio recién adquirido compiten diferentes perspectivas teóricas no solo por imponer una definición, sino también por habilitar una agenda de investigación. Una de las perspectivas más influyentes, fundamentalmente en el contexto latinoamericano, considera que el populismo es, en esencia, un tipo de estrategia para acceder al poder político (Weyland, 2001, pp. 12-14; 2017, p. 55). Tesis que es, en el

¹ Los datos que esta investigación utiliza forman parte del proyecto «Stealth Democracy: entre la participación y la profesionalización» (Plan Nacional I+D CSO2012- 38942).

fondo, extensiva al resto de agentes políticos, incluyendo, desde luego, también a los partidos políticos sistémicos que buscan mantener sus cuotas de poder, aunque eso suponga aplicar técnicas de cartelización que a la postre socavan la confianza de la ciudadanía haciendo favorable el retorno de los populismos (Mair, 2005, p. 36).

Pero los enfoques más descollantes en la actualidad se basan en una comprensión simbólico-lingüística del fenómeno populista. La Teoría del Discurso, desarrollada principalmente por el filósofo político argentino Ernesto Laclau (2016), ha adquirido cierta resonancia no solo en el mundo académico, sino entre los nuevos empresarios políticos del populismo de izquierdas. Esta teoría, tan sofisticada como compleja, defiende la tesis de que el populismo, antes que estar dotado de una *sustancia* propia, se trata de una *forma* de construcción de lo político. Un discurso performativo, en el sentido de la filosofía del lenguaje postanalítico de Austin, que contrapone de manera radical el pueblo a un Otro-élite. Una forma de construir una identidad colectiva basándose en la confrontación binaria. Un marco que busca construir un relato de buenos —nosotros— y villanos —ellos—. Una política de la enemistad donde el antagonismo constituye la piedra de toque.

Esta definición de mínimos es compartida en muchos sentidos por la Teoría Ideacional (Panizza y Stavrakakis, 2021, p. 22), si bien se aleja de los presupuestos ontológicos postestructuralistas que informan a aquella. La perspectiva ideacional, dominante dentro de los estudios sobre populismo en el contexto europeo, se postula idealmente, en sentido weberiano, como una teoría positiva. Concibe el populismo como un conjunto mínimo de ideas (Hawkins y Rovira, 2018, p. 3). Bajo la categoría de ideacional se incluyen muchas veces definiciones que guardan no solo relación de semejanza, sino también diferencias que invitan a realizar distinguos analíticos. Pero es igualmente cierto que en la práctica los investigadores que adoptan un punto de vista ideacional tienden a coincidir en las propiedades mínimas de la definición (Mudde, 2017, p. 31). Dentro de la etiqueta cabe la noción, en la línea de Freedon (2003), de ideología débil o delgada (Mudde, 2004), en contraposición a las ideologías densas, grandes relatos, en el decir postmoderno, o cosmovisiones de la vida pública. Pero también otros términos, no insertados o enclavados en visiones sustancialistas (Aslanidis, 2016), como discurso (Rovira, 2009), retórica política (De la Torre, 2017) o marco de acción colectiva (Aslanidis, 2016).

La falta de acuerdo teórico es un rasgo persistente dentro de los estudios sobre populismo desde sus orígenes. Sin embargo, es posible detectar un nexo, por débil o quebradizo que se nos presente, entre teorías tan dispares. Un lazo de unión que, en ocasiones, puede pasar inadvertido. Nos referimos a la idea prioritaria de pueblo. Una idea insistente que está contenida ya en la misma palabra populismo. En el libro recopilatorio coordinado por Ionescu y Gellner (1969), referencia seminal ineludible aún hoy, ya queda ubicado inexorablemente la noción equivocada de pueblo en el frontispicio de la cuestión populista. El pueblo es el centro de gravedad del populismo. Es el elemento que proporciona especificidad al hecho populista.

Algunos autores consideran que el pueblo es la quintaesencia del fenómeno que aquí se analiza (Canovan, 1999, 2005; Taggart, 2000). No obstante, el pueblo es algo más que una referencia constante. Es un elemento ineludible que objetiva el fenómeno. Esto es, *sin pueblo no hace acto de presencia el espíritu populista*. Al mismo tiempo, si nos situamos en el plano de la oferta política, por expresarlo en clave schumpeteriana, advertimos que los líderes populistas parecen sentir verdadera atracción por esta palabra. En sus discursos ensalzan las virtudes morales del pueblo llano, de los de abajo, etc. También su capacidad de juicio político. El pueblo populista se configura eventual e idealmente como *sujeto político, ético y epistémico, que brilla frente a unas elites corruptas y corruptoras de las esencias que habitan espontáneamente entre la gente común*. La elite es la contraimagen perversa de un nosotros-pueblo libre de mácula. Se podría dudar de la honestidad de estas loas dirigidas al pueblo. De hecho, es un lugar común señalar que estos emprendedores políticos halagan de manera demagógica y sibilina al pueblo con el objetivo de alcanzar el poder. Es decir, que en realidad no les importaría el pueblo. Quizá sea cierto, pero comprobar cuáles son las intenciones ocultas, los resortes invisibles que inspiran la acción política, no parece posible en la mayoría de los casos.

La perspectiva ideacional, a la que hemos hecho referencia previamente, ha puesto por primera vez el foco de atención en la demanda del populismo, dimensión que durante las décadas previas había sido marginada dentro de los estudios sobre populismo (Akerman *et al.*, 2014). Según esta teoría, el populismo se caracterizaría por tres elementos, dimensiones interrelacionadas que constituirían el núcleo duro invariante del fenómeno: *i) la denuncia de una elite a la que se le responsabiliza de no responder a las demandas del pueblo y de secuestrar la democracia, ii) la representación idealizada del pueblo y iii) una concepción monista de la voluntad popular*.

Una de las novedades de este enfoque es que no ciñe el discurso populista a la esfera de la oferta política. Acierta al ampliar el recinto populista hasta la misma ciudadanía. El populismo ya no sería únicamente cosa de líderes con un discurso mesiánico secularizado con mayor o menor densidad carismática, sino un elemento presente, aunque de manera más bien latente, contradictoria y difusa, en la sociedad (Mudde y Rovira, 2017, pp. 62-78). La defensa de que existen discursos populistas en la sociedad abre paso a una hipótesis atractiva para pensar las condiciones de éxito (o fracaso) de las ofertas populistas: *la demanda populista por parte de sectores amplios de la sociedad civil crea el terreno fértil para que puedan penetrar y resonar los discursos de los líderes del populismo* (Rodríguez Sáez, 2021, pp. 916-918). Una demanda que se materializaría en forma de disposiciones o actitudes políticas (Hawkins y Rovira, 2018, pp. 6-7). Este es hoy un punto de vista aceptado por la mayoría de los investigadores.

Esto significa que en esos discursos tiene que estar presente esta especie de *fe en el pueblo*. En consecuencia, *los ciudadanos con actitudes populistas también*

tendrían que participar de esta visión positiva e idealizante del pueblo presente en las ofertas políticas populistas. Ahora bien, ¿es realmente así? ¿confía la gente en las capacidades epistémicas de los ciudadanos? ¿creen los ciudadanos que ellos están hechos de otra pasta moral superior a la de las elites? Estas son las preguntas que nos formulamos, polemizando con las premisas teóricas hoy asentadas en los estudios sobre demanda populista, en esta investigación.

Lo que se propone en esta investigación es una hipótesis que desafía una teoría aparentemente bien establecida y confirmada. Queremos abrir un nuevo curso de interpretación. Sugerimos, como idea fuerza probable, que *los ciudadanos podrían recelar de la bondad o la sabiduría del pueblo*. Su concepción del pueblo sería negativa antes que laudatoria. Quizá ni siquiera piensen (con sus propias palabras, es decir, con su mundo de sentido) su propia realidad, ni el conjunto complejo de posiciones individuales (o grupales) en la sociedad, a partir de un concepto abstracto y unitario de pueblo. El énfasis en lo común es algo que se presupone, pero no un *sense data*. El objetivo final de este estudio es poner a prueba esta hipótesis contrainductiva. Para ello nos basamos en el análisis cualitativo de nueve grupos de discusión realizados en Francia en 2013.

En primer lugar, procederemos a analizar el significado de la categoría pueblo, piedra angular que recorre de principio a fin este estudio. A continuación, se realizará un mapa del debate que está teniendo lugar en torno a la cuestión de la demanda populista. En tercer lugar, se explicará la metodología que se ha aplicado. Después, se presentarán los principales hallazgos. Finalmente, se desarrollarán unas conclusiones donde se sugerirán algunas de las razones que parecen estar detrás de los resultados.

2. EL CONCEPTO DE PUEBLO

El pueblo es una categoría central de la política moderna. Pero encierra en su seno una genealogía histórica azarosa y compleja. Las huellas de su recorrido parecen tomar distintas sendas. En esa historia sobresalen dos discursos por encima del resto, lo que no resta relevancia a aquellos que quedaron en la penumbra. Silencios que deben ser rescatados en algún otro momento. En cualquier caso, esos discursos que despuntan en la historia política de occidente no son tampoco homogéneos. Su interior está sembrado de diferencias. No obstante, pueden entenderse como las dos grandes representaciones a partir de las cuales dimanaban imágenes irreconciliables de las masas populares.

Por un lado, un discurso romántico, pre-revolucionario, de estilo de herderiano, en el cual se glorifica al pueblo, el *Volksggeist*, apoteosis de un sujeto político reconciliado sin escisiones. Una unidad en marcha que trasciende el orden de las diferencias y los particularismos. Optimismo antropológico, pero sobre todo

comunitario-popular, que se hace patente con Rousseau. Una constelación política que cobra carta de naturaleza con la Revolución Francesa, período donde se terminan sentando las bases de la exaltación popular (Rosanvallon, 2020, pp. 180-181). Por el otro, un enfoque conservador, antítesis del anterior, cuyas raíces se pueden rastrear incluso en la antigüedad clásica, con especial énfasis en el mundo romano (Giner, 1971, pp. 27-56), donde predomina un recelo profundo sobre el papel que deben desempeñar las masas en política (Domènech, 2019, pp. 33-57). Los teóricos de las masas, imbuidos de prejuicio aristocrático, se caracterizan por establecer un relato negativo sobre la acción popular de las mayorías en la historia, como señala Laclau (2016, pp. 49-60). Dos concepciones que, con saltos y discontinuidades históricas, llegan hasta nuestro presente.

En todo caso, el pueblo, aunque en ocasiones pueda llegar a palidecer, es un símbolo político movilizador que parece incombustible. Sobre todo, en democracia, ya que *el demos*, el pueblo en nuestra intelección política moderna, es un *elemento matricial*. Basamento incuestionable que, en las últimas décadas de predominio de la razón neoliberal, ha estado sometido a un proceso de desgaste (Wendy Brown, 2016, pp. 94, 115). Un vaciamiento de soberanía política derivada, en parte, de la acción de los mercados transnacionales. Pese a los indicios, la ocultación del pueblo ha sido efímera. Lejos de encontrarse en claro retroceso, se halla en el presente en primer plano de la vida política. El populismo es una de las expresiones de su regreso. Seguramente una de las más intensas, aunque no por ello fiel a un proceso de verdadera profundización democrática (Ganuza y Mendihart, 2020:2 4).

Los populistas conocen bien la capacidad de agregación colectiva que suscita este símbolo. Lo emplean como una potencia generadora de fuerzas políticas. Sin embargo, el pueblo es una noción altamente elusiva. Su indeterminación sugiere la falta de un referente empírico delimitable. Los teóricos más refinados del populismo, como Laclau, no incurrir en interpretaciones ingenuas en las cuales el pueblo es verdadera encarnación de una totalidad. Para Laclau (2016, pp. 125-130), el pueblo es un significativo vacío. Un término polisémico en el cual caben distintos significados. En esta palabra habitaría un flujo de representaciones en liza. Es así porque no nombra una realidad preexistente. El pueblo no es un dato social objetivo previo a la espera de ser reflejado. Se trataría de una construcción discursiva contingente. Una forma de crear una identidad colectiva comunitaria. Símbolo que permitiría unir, en lo que es una forma de agregación atípica, intereses y valores en ocasiones contrapuestos.

No obstante, el vacío es relativo, nunca absoluto. En el término difícilmente podrán hospedarse (con éxito) sentidos que vayan contra el *espíritu de época*. El *sentido común*, por expresarlo en términos gramscianos, establece, si bien de manera más bien invisible y silenciosa, lo que es aceptable socialmente, lo que puede y no puede ser nombrado, en un contexto histórico concreto. Condicionamientos culturales imprescindibles para comprender los límites de la significación.

La des-sustancialización del pueblo es una premisa ampliamente aceptada dentro de la literatura internacional sobre populismo, también por parte de la perspectiva ideacional, que se inspira, en este punto concreto, en los desarrollos laclauianos (Mudde y Rovira, 2017, p. 9). El populismo es una forma, entre otras, de construir una identidad popular. Configuración basada en la proyección intensa de un antagonismo binario. Un enemigo que permita articular un nosotros. El populismo conecta directamente con una visión schmittiana de lo político. Una política de la enemistad. La constitución de la unidad del pueblo se hace a costa de la escisión y el desgarramiento de la totalidad numérica que sin abstracciones conforma la verdadera idea de pueblo. Ese Otro, representado por lo general, aunque no exclusivamente, como la elite o la oligarquía, los agentes que conforman el polo vertical de poder, es demonizado. En cambio, el pueblo es objeto de elogio. Las diferentes posibilidades de apelar al pueblo en términos populistas guardan al menos un par de rasgos en común. En primer lugar, se basan en una oposición nítida entre pueblo y elite. En segundo lugar, de esa oposición se *deriva una visión negativa del poder y otra positiva del pueblo. La idealización del pueblo es la propiedad que deseamos retener y analizar en este estudio.*

El pueblo es, por tanto, ontológicamente subjetivo. La filósofa política británica M. Canovan (2004, p. 297) sostiene que «*el pueblo es tan dúctil o flexible como el populismo precise que sea*». Una premisa que nos permite engarzar con la propuesta desarrollada por los politólogos Mèny y Surel (2000, p. 181), que han identificado tres formas de apelar al pueblo por parte de los líderes populistas. Una clasificación trinitaria que, en términos lógicos, aunque también históricos, no agota la posibilidad de que se den otras formas de representación:

- i) El pueblo entendido como *legítimo soberano en democracia*. Este tipo de apelación es recurrente en contextos en los que la ciudadanía percibe que sus gobernantes no son receptivos a las demandas;
- ii) La representación del *pueblo en términos socioeconómicos*. Se trata de un modo de articulación, de inspiración marxiana, pero sin trasunto escatológico, que apela a las clases populares, a los sectores de la clase trabajadora, a la gente común o a los de abajo, frente a los de arriba;
- iii) La tercera, es la construcción del *pueblo como nación*. Se trata de una apelación en clave nacionalista o étnico-cultural propia de los populismos de derechas. En este caso, el pueblo es representado a partir de una visión orgánica de la comunidad popular. Una comunidad cuyas esencias estarían a resguardo de la mudanza que impone el paso del tiempo. Es lo que algunos especialistas han definido como *heartland* (Taggart, 2000, pp. 95-96).

Algunos autores sugieren, por el contrario, que cuando lo que prevalece es la idea de nación como vector de agregación de las masas estamos en presencia de nacionalismos, siendo el populismo en todo caso un elemento periférico (De Cleen

y Stavrakakis, 2017, pp. 107-113). El nacionalismo, como el populismo, también se basa en una lógica antagónica de construcción de la identidad. Divide la sociedad en dos mitades irreconciliables. Pero lo que se excluye no son necesariamente las elites. La denegación nacionalista, sobre toda cuando es xenófoba, cuando se da en términos étnico-culturales se dirige, con especial énfasis, contra los sectores más desfavorecidos de las clases dominadas (Ortí, 1996a, pp. 130-133). Generalmente, los migrantes de un determinado signo racial y/o religioso (Mudde, 2021). También quedan fuera de *la frontera nacionalista* aquellos que son considerados una amenaza interior. Es por esta razón que algunos expertos consideran que *lo definitorio del populismo es su dimensión anti-elitista*. El rechazo de los de arriba, del polo de poder. El ser, en definitiva, una *reacción social esencialmente anti-oligárquica* (Ortí, 1996 b; Alemán y Cano, 2016; Laclau, 2016; Stavrakakis *et al.*, 2017).

Esta es una clasificación que no impide pensar en formas mestizas de representación donde se conjugan estos y otros elementos. Por ejemplo, el populismo de izquierdas en el contexto de la gran crisis económica iniciada en 2007 ha intentado fraguar una identidad comunitaria y popular a partir de una doble dimensión anti-elitista y soberanista. Su apelación a los de abajo tiene que ver con un compromiso con los excluidos del sistema, a los que J. Rancière (2011, pp. 233-234) se refiere como la parte que no tiene parte en el juego político. Sin embargo, tiende a ser respetuoso e integrador con las minorías sexuales y raciales, como demuestran algunos estudios empíricos (Stavrakakis y Katsambekis, 2014, pp. 132-135). En esto se diferencia del nacional-populismo, inclinado a promocionar una visión del pueblo excluyente con la diferencia (Eatwell y Goodwin, 2018, pp. 131-175). Una política de inmigración agresiva hacia determinadas minorías. El populismo de derechas, del cual el Frente Nacional francés es uno de los máximos exponentes, opera a partir de una doble exclusión constitutiva: *frente a las elites y contra los extranjeros considerados como amenaza* (Vallespín y Bascuñan, 2017, p. 69).

Evidentemente, encontramos fórmulas no populistas en la representación del pueblo. Incluso de negación de toda entidad colectiva, considerada como una abstracción. El politólogo J. W. Müller (2017, p. 14) cree, coincidiendo con Habermas, que el pueblo nunca es sustancia, sino número. El pueblo entendido como la suma total de ciudadanos de un país. El *cuerpo-cívico*, en palabras del historiador P. Rosanvallon (2020, p. 31). En cambio, el pueblo del populismo es una parte que se presenta —en ocasiones consciente de esta operación (cf. (Mouffe y Errejón, 2015))— como si fuera la totalidad, el Universal concreto.

No obstante, este tipo de clasificaciones, de mapas conceptuales, tienen como punto de referencia los discursos de los líderes del populismo. La lectura que hace Laclau continúa con una visión vanguardista -leninista- del poder. Los estudios disponibles hasta el momento han analizado cómo los líderes apelan al pueblo en sus discursos. Por el contrario, se ha prestado menor atención a las representaciones de la gente común, a las imágenes que los ciudadanos tienen de ellos mismos. Se viene

confirmando desde hace tiempo que los líderes enfatizan en sus discursos las cualidades positivas del pueblo. Lo que no es tan evidente, por paradójico que resulte, es que los ciudadanos, incluso los simpatizantes del populismo, reproduzcan esta clase de representaciones idealizantes. No se debe soslayar que las personas tienen una visión del mundo previo a la recepción de los mensajes. Este marco mental condiciona la forma en que se interpretan los discursos políticos. Representaciones que, por tanto, anteceden al intento de construcción identitaria de los emprendedores populistas.

La literatura especializada no ha abordado lo suficiente esta cuestión. No ha explorado en profundidad cuáles son esas representaciones. El análisis que emprendemos en esta investigación permite indagar en esos discursos. Y hacerlo en un contexto nacional, pero sobre todo temporal, donde el populismo ya ha logrado una presencia destacada, pero no ha terminado de explotar, permitiéndonos observar cuáles eran las representaciones de la ciudadanía antes de que las ofertas populistas lograran penetrar cultural y políticamente.

En el año 2013, cuando se realizan los grupos de discusión, el populismo no había alcanzado todavía en Francia la envergadura política que muestra en la actualidad. No obstante, a diferencia de otros países del entorno europeo, el populismo no era un completo desconocido, sino más bien un huésped incómodo que se sentaba desde hacía tiempo en el parlamento. En los años setenta del pasado siglo, en parte como reacción frente a los efectos que produjo la revuelta cultural de mayo del 68, surge una formación de corte (proto)fascista y tradicionalista, el Frente Nacional. Desde entonces ha ido, paulatinamente, ensanchando su base electoral. Sin embargo, de aquella mirada política melancólica y nostálgica hacia el pasado queda poco en el presente. Capitaneado por Marine Le Pen, hija del fundador del partido, el Frente Nacional, desde 2018 Agrupación Nacional (*Rassemblement National* (RN)), ha mutado ideológica y estratégicamente hacia una opción nacional-populista que se ha revelado tremendamente competitiva en el terreno electoral. Un giro cuyo objetivo fundamental ha sido sacudirse de la mala prensa que le acompañaba en el pasado (Rivero, 2017, p. 221).

El 6 de mayo de 2012, un año antes de realizarse los grupos, se celebró la segunda vuelta de las elecciones a la presidencia de la República. De aquellas elecciones salió vencedor el *Partido Socialista Francés* (Parti Socialiste, PS) con un 51,63 % de los votos. La segunda opción más votada fue la hoy extinta coalición de derechas *UMP*² con un 49,36 %. En aquellos comicios Marie Le Pen obtuvo la tercera posición en la primera vuelta, logrando un 17,90% de los votos. El candidato de izquierdas

² UMP, *Union pour un mouvement Populaire*, era una coalición de derechas fundada en el año 2002 para dar cobertura a la candidatura de J. Chirac. Ideológicamente diversa, en su seno convivían gaullistas (Agrupación por la República; RPA), liberales (Democracia Liberal; DL) y personas de centro derecha (Unión para la Democracia Francesa; UDF).

J.L. Mélenchon, por entonces líder del Frente de Izquierdas (FDG) y hoy líder de la formación populista de izquierdas *Francia Insumisa (La France insoumise (LFI))*, alcanzó un 11,10 % de votos en la primera vuelta. En la actualidad los partidos vencedores en aquellas elecciones han desaparecido (UMP) o están en aparente proceso de descomposición orgánica (PSF). El sistema de partidos francés se ha transformado radicalmente. Hasta el punto de que el segundo partido preferido por los franceses es hoy Agrupación Nacional³. En Francia parece cobrar sentido la afirmación, de inspiración hegeliana, de que asistimos al avance de un *Espíritu Populista*.

Se podrá objetar que el mundo político, así como la política francesa, ha cambiado rápidamente desde que se realizaron los grupos. Vivimos tiempos acelerados. Por ejemplo, en Estado Unidos se ha asistido a la victoria y derrota electoral de Donald Trump, campeón de la ultraderecha neoliberal. Entonces, ¿qué sentido tienen estos grupos? Ya se ha justificado la importancia que tiene en sí mismo el contexto de análisis: momento donde parecen desatarse las energías de los populismos en Francia. Pero, siguiendo con el ejemplo norteamericano, queremos sugerir la posibilidad de que los datos trasciendan el contexto temporal donde se llevaron a cabo. La salida de D. Trump no implica el final del trumpismo sociológico, un conjunto de actitudes políticas regresivas y populistas que trasciende la figura del expresidente. La retirada de la oferta no significa la desaparición de la demanda.

El descontento responde en Estados Unidos, como en el resto de los países occidentales, a factores estructurales de largo recorrido, como la dualización del mercado de trabajo, los procesos de desindustrialización, la cartelización de los partidos políticos o el retroceso del Estado de Bienestar, entre otros. Problemas que, lejos de resolverse, siguen generando las condiciones de posibilidad para que sigan surgiendo discursos populistas en la sociedad.

Si los cambios en las ofertas son fáciles de reconocer, no sabemos, en cambio, qué sucede en el nivel de la demanda. No abundan los estudios diacrónicos dentro de la literatura especializada. No sabemos cómo evolucionan las actitudes populistas. Mucho menos las razones. Este artículo no aspira a colmar esa laguna. Sin embargo, ofrece datos que podrían permitir realizar esa operación, bien de manera indirecta, cotejándolos con datos producidos por otras investigaciones en la actualidad, bien directamente, replicando la misma investigación. En cualquier caso, esta investigación propone una hipótesis novedosa, así como una ruta metodológica alternativa, que trasciende el contexto temporal de análisis. Propone, modestamente, una vía de indagación a futuro.

³ Mientras se escriben estas líneas, Éric Zemmour, un conocido polemista de los medios franceses, cuyo discurso de ultraderecha (tradicionalista, nacionalista, soberanista y antimigración) rivaliza en intensidad con el de Marine Le Pen, podría presentarse a las próximas elecciones francesas adelantando por la derecha, como sugieren algunos sondeos, a Agrupación Nacional.

En ese contexto, previo a la transformación de la política francesa, nos interesa conocer qué pensaba el pueblo francés de sí mismo, qué opinaban los ciudadanos de sí mismos antes de la extensión del populismo, de la glorificación del pueblo que suele acompañarle en sus discursos políticos.

3. EL ESTUDIO DE LA CONDICIÓN PUEBLO EN EL NIVEL DE LA DEMANDA

Los estudios dedicados a analizar la existencia de discursos populistas entre la población han proliferado durante la última década. Ya no se trata de una esfera de análisis olvidada, como solía sugerirse. De hecho, ha comenzado a surgir un debate metodológico —de segundo orden o crítico (Ibáñez, 1994)— en el cual se analizan las posibilidades y límites que presentan algunas de las principales escalas que se emplean para identificar y medir actitudes populistas (Castanho *et al.*, 2019; Wuttuke *et al.*, 2020).

Las investigaciones dedicadas al análisis de la demanda populista comparten tres rasgos. En primer lugar, conciben esta clase de actitudes como disposiciones políticas latentes (Hawkins y Rovira, 2018, pp. 6-7). Esto significa que no se trata de discursos políticamente estructurados, como sucede en el nivel de la oferta política. Carecen de articulación. Tienen un carácter amorfo y fluido. Son disposiciones que por sí mismas no generan un horizonte de acción. Tampoco un nosotros. Conforman un depósito simbólico de descontento social susceptible de ser activado políticamente en un sentido populista. Es el sustrato social que posibilita que pueda prosperar políticamente el populismo. Una de sus condiciones de posibilidad (Rodríguez Sáez, 2020, 2021).

En segundo lugar, el populismo en el nivel de la demanda ha sido analizado, casi con exclusividad, mediante el uso de encuestas. La escala-Likert impulsada por Hawkins *et al.*, (2012) fue pionera en este sentido. Sentó las bases para un análisis cuantitativo preciso del populismo a nivel social. Sobre la base de este estudio Akkerman *et al.* (2014) desarrollaron una batería de ítems que se ha convertido con el paso del tiempo en la más influyente de todas. Referencia ineludible para las investigaciones que en el presente se ponen en marcha. También para aquellas propuestas que se presentan en clave crítica.

Otras metodologías, como las de tipo cualitativo, usadas con frecuencia en el análisis de los discursos de las ofertas políticas, son orilladas. Planteamos a continuación algunas posibles limitaciones que invitan a pensar en lo cualitativo como estrategia complementaria de análisis. Los cuestionarios formalizados que se han diseñado establecen una estructura pregunta-respuesta cerrada. Son preguntas precodificadas, cerradas de antemano. Un test en clave binaria en el cual solo cabe responder sí o no. El sujeto entrevistado tiene que elegir si se identifica con el enunciado que se le propone (Ortí, 1986, p. 158). No puede reformular el enunciado con

libertad. Tampoco cabe que adopte una *posición fronteriza*. Una *actitud ambivalente o mestiza que rompe con el casillero clasificatorio*. Un espacio de grises marcado probablemente por la contradicción. La pregunta rígida de la encuesta bien podría coagular la espesura de la realidad que se pretende comprender. Encerrar al sujeto en un discurso que no es el suyo.

Solo existen algunos estudios donde se posibilita al sujeto adherirse a enunciados negativos (por ejemplo: Stanley, 2011; Castanho *et al.*, 2018). Pero ni siquiera se plantean la posibilidad de preguntas-respuestas abiertas al discurso del sujeto. Una pequeña ventana, por otro lado, de escasa apertura cualitativa, para que los sujetos puedan expresar, con su propio lenguaje, polisémico y socialmente condicionado, opiniones no anticipadas en el diseño de investigación (Ortí, 1986, p. 161). Algo que consideramos sería importante con un término tan ambiguo como el de pueblo. Lo que predomina en este tipo de técnicas es la imposición del lenguaje (Ibáñez, 1986, p. 44). Y con ello la forma de enmarcar la realidad social. Cuando se les pregunta a los entrevistados el significado pueblo se da por supuesto, como si fuera un implícito transparente. Pero, en realidad, su carga de connotación es muy elevada. Un enfoque cualitativo permitiría indagar en los lenguajes de los ciudadanos, en su forma de representar su mundo social. Explorar cómo representan el pueblo, cuáles son las imágenes contenidas en sus conciencias, los significados que ponen en circulación.

Finalmente, los estudios disponibles emplean la definición ideacional de populismo. Se trata de una definición de mínimos empíricamente contrastable. Los componentes de la definición constituirían la estructura subyacente en cualquier expresión populista. Brinda, en consecuencia, una *estructura de inclusión/exclusión*. En los discursos tienen que estar presentes esos rasgos. Son las condiciones que deben cumplir para ser englobados bajo la categoría de populismo. *Constituyen la frontera populista, el mecanismo para demarcar entre populismo y no populismo*.

La dimensión anti-oligárquica constituye el polo negativo del discurso populista. Bajo el nombre de elite se engloba un conjunto generalmente heteróclito. Es también un significativo vacío. Conforman el exterior negativo del populismo. Una referencia negativa necesaria para poder consumir la operación de construcción del nosotros-pueblo. Es su sombra constitutiva. El trazado de una frontera política excluyente es un paso esencial en el populismo. En el otro lado está el polo positivo de esta estructura discursiva, el pueblo. *Lógica dicotómica que escinde la sociedad marcando cada parte con un signo positivo y negativo*

Elite	Pueblo
-	+

No obstante, existen estudios que rebajan estas exigencias metodológicas. El populismo en el nivel de la demanda también se ha estudiado de manera unidimensional (por ejemplo: Akkerman *et al.*, 2014; Elchardus y Spruyt, 2016). Lo que significa que se analizan todos los ítems en una misma escala sin diferenciar entre condiciones (Schultz *et al.*, 2018; Castanho *et al.*, 2018), sin parcelar la perspectiva. Este análisis de conjunto hace que las puntuaciones altas en unos sitios puedan generar un efecto compensatorio. De modo que una intensidad muy alta en la dimensión anti-oligárquica podría finalmente ser suficiente para hablar de populismo. Esto ha atraído la crítica de aquellos enfoques que privilegian una aproximación multidimensional más exigente en términos de los criterios que se deben cumplir (por ejemplo: Stanley, 2011; Schultz *et al.*, 2018; Castanho *et al.*, 2018).

Sin embargo, sorprende que muchos estudios no hayan incluido entre sus preguntas criterios con los cuales analizar la condición idealizada del pueblo (Schultz *et al.*, 2018). En la medida que queda flotando esta cuestión los límites referenciales del populismo se vuelven porosos. La frontera o marca populista se desdibuja. Delimitar esta condición es necesario. De lo contrario, surge la duda de si estaríamos ante discursos populistas.

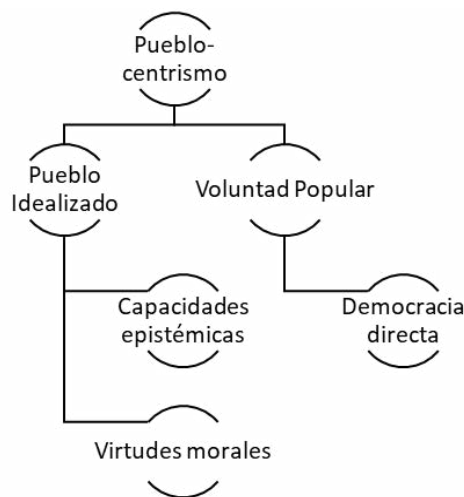
El pueblo en la teoría ideacional presentaría dos compartimentos o pilares hermanados sobre los que se yergue la concepción populista del pueblo. Por un lado, una determinada *fe en el pueblo*. Por el otro, la tesis de que su voluntad debe ser cumplida sin que se imponga constreñimiento no democrático alguno. Es la *mitificación popular* la que ha sido olvidada en ocasiones. En cambio, no sucede lo mismo con la *voluntad popular*. Esta dimensión ha cobrado mucha atención. Muchas de las baterías de preguntas constan de ítems que pretenden captar esta condición (por ejemplo: Akkerman *et al.*, 2014; Hobolt *et al.*, 2016; Castanho *et al.*, 2018; Schultz *et al.*, 2018).

Una dimensión que está relacionada directamente con el papel que debe desempeñar el pueblo en democracia. El populismo ha sido definido como un fenómeno que pretende poner en marcha una democracia calificada como iliberal (Pappas, 2014). Esto es, una democracia que sacraliza el pueblo y su voluntad política. Una voluntad que debería estar desprovista de las restricciones que suelen acompañar a los sistemas liberales (Müller, 2017). El populismo se presentaría, de acuerdo con los planteamientos dominantes (por ejemplo: Canovan, 2005; Urbinati, 2014), como partidario de una democracia más directa donde la gente se convertiría en el principal protagonista de la trama política. Un tipo de participación decantada principalmente, en oposición a modelos más deliberativos, hacia una lógica plebiscitaria basada en el uso de referéndums (Mudde, 2007; Rosanvallon, 2020).

Otras perspectivas, críticas con el modelo dominante, consideran que el nexo entre populismo e iliberalismo responde más a un prejuicio anti-populista que a una aproximación analítica rigurosa (Stavrakakis, 2017). El caso de Syriza en Grecia revelaría cómo el populismo de izquierdas, una vez llega al gobierno, es inclusivo

con las diferencias y respetuoso con la pluralidad de valores e intereses existentes (Stavrakakis y Katsambekis, 2014). La defensa de la voluntad popular no se haría en términos superlativos o absolutos, sino como una demanda históricamente contextualizada. El populismo, sobre todo en su versión de izquierdas, sería, según C. Mouffe (2019), una respuesta frente al déficit de democracia. Una reacción política que tendría entre sus objetivos devolver el poder al pueblo, agente soberano en democracia (Lefort, 1986; Rancière, 2011).

Muchas preguntas están relacionadas con esta cuestión. Entre los enunciados más frecuentes encontramos algunos referidos a si los ciudadanos desearían tomar directamente las decisiones políticas o ser consultados sobre cuestiones fundamentales vía referéndum (por ejemplo: Akkerman *et al.*, 2014; Boscán *et al.*, 2018; Castanho *et al.*, 2018; Schultz *et al.*, 2018), una pregunta que se retiene en este estudio. Son menos los estudios que han prestado atención al otro pilar del pueblo, del que se encarga esta investigación. Lo que no quiere decir que no haya investigaciones que han intentado capturar esa *visión romántica del pueblo* elaborando preguntas relacionadas con las *virtudes de la ciudadanía* (por ejemplo: Stanley, 2011; Elchardus & Spruyt 2016; Oliver & Rahn 2016; Schultz *et al.*, 2018). Virtudes en un sentido estrictamente moral, como si las capacidades epistémicas no estuvieran de algún modo relacionadas con esta cuestión. *El deseo participativo ligado a la dimensión de la voluntad popular entendemos que está también intrínsecamente relacionado con la percepción que tengan los ciudadanos de sí mismos, con la concepción que tengan del pueblo.* Es decir, si se cree que las personas están capacitadas para tomar decisiones políticas. Por tanto, la idealización del pueblo tiene que comprenderse también en clave epistémica. Una relación ausente dentro de los estudios internacionales especializados. El siguiente esquema clarifica la relación que se propone en este estudio y que servirá para fundamentar nuestra hipótesis de investigación a continuación:



Sin embargo, lo que sugerimos en esta investigación es que la ciudadanía podría carecer de confianza en sí misma. Los líderes populistas irrumpen con un discurso que halaga al pueblo. Pero *a nivel social estaría lejos de existir un optimismo entre la comunidad de iguales. No solo no se daría una visión idealizada de su urdimbre moral, sino que también existiría un profundo recelo respecto a la posibilidad de que los ciudadanos participen en política de una forma más directa.* También entre los simpatizantes del populismo. Una tesis con la que se desafía la hipótesis dominante, cuya formulación se fundamenta en indicios previos.

Tratando de comprobar la tesis de los *stealth-democrats*, es decir, si los ciudadanos, hartos del establishment, se decantan por expertos en la toma de decisiones, un estudio de carácter cualitativo llegó a la conclusión de que no se cumplía, aunque tampoco existía una predilección por procesos más participativos (García Espín *et al.*, 2017). La razón de fondo parecía ser la falta de confianza horizontal en las personas. Sobre todo, en relación con la formación y la capacidad de los ciudadanos para decidir en cuestiones que afectan a todos. Las representaciones que allí se analizaban dibujaban un clima de desconfianza generalizado, tanto hacia las elites como hacia la gente. Otra investigación, también basada en grupos de discusión, descubría, al indagar si existían discursos populistas entre la gente en el contexto previo a la irrupción de Podemos, que la condición de pueblo idealizado no se cumplía en ninguno de los 16 grupos que allí se analizaban (Rodríguez Sáez, 2020). La razón era la misma: la falta de fe en la capacidad de juicio político de las personas.

Lo que se plantea es retirar provisionalmente el signo positivo asignado al pueblo dentro de la estructura discursiva populista en el nivel de la demanda, pero no de la oferta. Ponerlo en duda para volver a probarlo. Proceder como si fuera todavía incógnita. Un trabajo en negativo que pretende cuestionar la certeza a la que se ha llegado mediante otras estrategias metodológicas distintas a las cualitativas. En esta estructura populista los contenidos son formales y vacíos. Todos los elementos están relacionados. El desvanecimiento de uno de ellos implica el desmoronamiento de la estructura. Sin pueblo idealizado no hay populismo. Esta indagación se expresaría, en forma de cuadro, de la siguiente forma:

Elite	Pueblo
-	+?

4. METODOLOGÍA

Hemos explicado que el objetivo principal de esta investigación es indagar qué piensa la gente del pueblo. Tanto de su comportamiento ético como de sus capacidades epistémicas. Hacerlo a través de sus discursos. Observar si las imágenes son favorables o desfavorables. O quizá contradictorias, ambivalentes, imposibles de encajar en un esquema netamente dual. Lo hacemos desde una hipótesis que se desmarca de la tesis dominante. Y para ello empleamos grupos de discusión. Una técnica de producción intensiva de datos (Morgan, 1996, pp. 130-131) que ha sido desatendida en este campo. Como hemos señalado en el anterior apartado, son todavía escasos los trabajos que emplean estrategias cualitativas (por ejemplo: Abts *et al.*, 2018; Rodríguez Sáez, 2020). Constituye una senda de análisis poco transitada. En esta investigación nos asomamos a esta otra forma de contemplar la cuestión del pueblo.

La encuesta estadística goza de una precisión, así como de un grado de representatividad, a la que no puede aspirar el grupo de discusión. Sin embargo, este constituye una vía significativa para analizar las representaciones sociales, las percepciones que tienen sobre un tema (Krueger, 1991, p. 24). Y permite hacerlo de manera focalizada, pero con cierta apertura. Generando las condiciones necesarias para que sean las personas las que libremente desarrollen sus discursos en una situación de comunicación interpersonal controlada (Ortí, 1986, pp. 153, 177). Lo que facilita el acceso a las posiciones discursivo-ideológicas de los participantes. También al lenguaje que se emplea. Sin que quepa la posibilidad de objetivar o formalizar cada término. En este sentido, es preciso, como hacemos en este estudio, observar los nombres que usan las personas para referirse al pueblo: *los nombres del pueblo*. O las ausencias y silencios, que también pueden revelar sentidos inéditos.

Las palabras no son neutras. Están *marcadas* ideológicamente. Bajo su apariencia subyacen sentidos en disputa. Significados donde están contenidos diferentes formas de entender el mundo (social), sea de forma consciente o inconsciente. Esos discursos expresan siempre algo del medio social del participante. Contexto social de partida que modula la forma de percibir la realidad social. Formas de conciencia que están, al mismo tiempo, condicionadas por la ideología, estructura oculta en la cual se encuentran instaladas las formas de ver el mundo. Los grupos pueden servir para constatar esto. Observando -foucaultianamente- el orden de lo que es permitido decir, los estereotipos aceptados a los que se adhieren los participantes o la censura estructural que se impone sobre ciertas ideas (Ortí, 1986, p. 159). También la concordancia en los discursos como síntoma del poder de ciertos esquemas de sentido. Aunque también es posible que se desencadene una *guerra de discursos*. Una división que revelaría -potencialmente- las grietas de esta estructura de valores invisible. Con los grupos deseamos explorar las distintas *constelaciones de opinión*.

En base a este objetivo se ha diseñado una muestra que incluye *posiciones sociales muy diversas*⁴. Posiciones que responden a criterios generacionales, económicos, laborales o políticos. Los estudios sobre populismo han observado que existe una mayor concentración de actitudes populistas en perfiles caracterizados por poseer menores niveles de renta y estudio (Rico y Anduiza, 2017; Boscán *et al.*, 2018). Recientemente, se ha observado que existe una conexión entre extremismo -como marco mental- y actitudes populistas en países como Francia y España (Marcos Marné *et al.*, 2021). Otras investigaciones sugieren que la base social del populismo es más heterogénea (Spruyt *et al.*, 2016; Rodríguez Sáez, 2020). Esos grupos, englobados generalmente dentro de la categoría de *perdedores de la globalización* (Kriesi *et al.*, 2008), están incluidos. Sin embargo, el foco muestral es más amplio. Lo que se pretende es generar un *mapa del universo de opiniones* sin reducir la muestra significativa a los posibles seguidores del populismo.

Lo que se ha introducido es un *vector de diferenciación basado en el grado de politización*. Se ha dividido la muestra entre personas politizadas (simpatizantes de partidos políticos, miembros de asociaciones o de movimientos sociales) y no politizadas (personas que no están adscritas a ningún partido o asociación política). Una frontera que responde a estudios previos donde se sugiere que podría existir una conexión entre confianza horizontal y participación política (García-Espín *et al.*, 2018). Subyacería la tesis de que las personas activas políticamente tendrían más fe en las cualidades de los ciudadanos para intervenir directamente en los asuntos públicos. En cuanto a los perdedores de la globalización, generalmente grupos sociales con cierta carencia de capital económico y cultural, por expresarlo en términos de Bourdieu, es de esperar un grado menor de eficacia política interna (sentimiento de impotencia política) (Spruyt *et al.*, 2016), pero también niveles más bajos de confianza horizontal que las personas implicadas activamente en la política.

La muestra se compone de nueve grupos de discusión o grupos focales celebrados en el año 2013. Cada grupo está compuesto entre cinco y nueve personas. Las sesiones tuvieron lugar en distintos sitios de la geografía francesa para habilitar ese *mapa de opiniones*. En zonas metropolitanas (Lyon y París), rurales (Nièvre), más deprimidas económicamente (Roubaix) o de alto nivel social (La Rochelle). Aunque faltaría por completar en futuros estudios la muestra con más representaciones del mundo rural, un espacio donde el populismo de derechas se ha revelado como agente político más competitivo.

Las sesiones fueron poco dirigidas y su duración de una hora y media. Los moderadores tuvieron que intervenir pocas veces, generalmente para aclarar algunos aspectos o reconducir la conversación hacia el tema de discusión cuando el grupo se dispersaba, siendo los participantes los verdaderos protagonistas de la narración. El escenario de la conversación, aunque producido, no impidió que

⁴ Ver tabla muestral en el anexo I.

los participantes se apropiaran de la misma. En todos los grupos los intercambios fueron fluidos. El hecho de que las personas se conocieran entre sí de manera previa fue decisivo en este aspecto. Se contactó con los participantes a través de las redes personales y académicas. Esto posibilitó que algunas personas que no hubieran participado en otras condiciones lo hicieran. Los grupos se inician con una pregunta general sobre la situación política (¿Qué opináis del funcionamiento del sistema político? ¿Qué os gusta y que no os gusta del sistema político?). Una pregunta indirecta que sirve para provocar o animar la discusión grupal. Pero la pregunta esencial, la que desvela la percepción que tienen los ciudadanos sobre los propios ciudadanos, se presenta, aunque no de manera exclusiva, con la cuestión de la participación (¿Creéis que la gente debería participar en política? ¿Podrían los ciudadanos tomar las decisiones políticas?). Cuestión que sirve como desencadenante, como tema que precipita que la gente comience a opinar sobre las capacidades que tiene la ciudadanía⁵.

El análisis de los datos se despliega en tres fases jalonadas entre sí. Una primera etapa de tipo *fenomenológico* en la cual se procede a leer los discursos sin imponer ninguna categoría de análisis previa. Una lectura sin teoría. Este procedimiento sirve para hacerse una impresión general de los grupos. Captar el espíritu que los atraviesa. Identificar elementos impensados desde nuestra perspectiva analítica de partida.

La segunda etapa es *analítica*. Se procede desde arriba, de forma deductiva. Se aplica una serie de claves analíticas en los discursos. En concreto, dos dimensiones relacionadas con la *condición de pueblo-virtuoso*: i) *las capacidades morales* y ii) *epistémicas*. De lo que se trata es de *comprobar si realmente existen representaciones positivas del pueblo*. El objetivo es registrar todos aquellos discursos donde esté presente esta esfera del pueblo. Para ello se procede marcando los discursos con un código alfabético. Descomponiendo los discursos en categorías delimitadas. De modo que, por ejemplo, cuando aparece un contenido que expresa una visión desfavorable sobre la capacidad de juicio político se indica con un signo negativo.

La tercera etapa es el paso de la *dimensión manifiesta* al *plano de la interpretación sociológica* (Ruiz, 2009). De la descomposición a la hermenéutica de conjunto. Atendiendo a la esfera intersubjetiva del lenguaje, ausente en los análisis textuales (Ibáñez, 1986, p. 38). Se procura comprender los discursos en su contexto social general. Porque las formas de conciencia se corresponden con la constelación histórica donde emergen. En este sentido, resulta imprescindible analizar los discursos a la luz de las condiciones sociales de los participantes.

⁵ Las dos grandes preguntas que sirven para estructurar el guion pueden verse en el anexo II.

5. RESULTADOS

Los grupos se inician con una pregunta general acerca del funcionamiento del sistema político. Con ello se abre una discusión cuyo mínimo común denominador es la crítica a los políticos. El énfasis y el contenido de esa crítica puede variar en función de la posición social, la orientación ideológica o el capital cultural. A pesar de las variaciones, el rechazo es unánime. Eso no impide que también juzguen con severidad el comportamiento cívico de la gente. Sobre todo, por la falta de interés e implicación en los procesos políticos. De manera no unánime, también algunos participantes cuestionan la capacidad de juicio de los ciudadanos. Lo que resulta paradójico teniendo en cuenta que casi la totalidad de los grupos desean procesos más participativos, generalmente vía referéndum, como medio para recuperar lo que consideran está en retroceso, cuando no amputada: la democracia.

Los grupos se van a estructurar a partir de dos objetivos: i) conocer qué opinión tienen del comportamiento político de la ciudadanía (dimensión moral) y ii) observar qué grado de confianza muestran hacia las capacidades epistémicas de la gente (dimensión epistémica).

5.1. *¿Cómo se ven los ciudadanos a sí mismos?*

5.1.1. *Introducción*

Todos los participantes opinan, sin que se les pregunte, elemento crucial para comprender la ideología espontánea que los atraviesa en ese momento, sobre el comportamiento político y moral de los ciudadanos. El reproche a los políticos es preludeo de la crítica a la ciudadanía. La confianza política, ya sea en el eje vertical o en el horizontal, brilla por su ausencia. Erosión dramática de un intangible vital para el buen funcionamiento de las energías democráticas depositadas en el fondo de las sociedades.

De manera sorprendente, en casi todos los grupos, aparecen los mismos posicionamientos discursivos. En su mayoría consideran que la raíz de los problemas es la apatía política de los ciudadanos: en una *falta de compromiso cívico-político*. No obstante, los grupos económicamente más vulnerables, los que definíamos, siguiendo la etiqueta clasificatoria de moda, como perdedores de la globalización, se presentan como una excepción. Lo que no significa, en cualquier caso, que la imagen general que tienen de la ciudadanía sea positiva. En ellos, la crítica no se dirige a la ciudadanía en general, sino a colectivos muy determinados, entre los que destacan los inmigrantes. Consumación del discurso que nutren las ultraderechas de cualquier signo, populistas incluidas. Les acusan de beneficiarse de las ayudas sociales sin contribuir al desarrollo económico del país. Quizá sea este perfil social

susceptible de conectar emocional e ideológicamente con los discursos de las ofertas populistas de derechas, como la de Agrupación Nacional. Por último, entre los grupos más a la derecha aparece un argumento catastrofista por cuanto es más determinista. Consideran que los problemas de la ciudadanía derivan de un supuesto carácter cultural francés (una especie de ousía aristotélica francesa) o de la misma naturaleza humana (pesimismo antropológico manifiesto).

5.1.2. *Un pueblo de individualistas*

El mal funcionamiento de la democracia no es únicamente un discurso de las elites, opinan en los grupos. Consideran que la relación es especular, que los políticos no son distintos de los ciudadanos, sino un reflejo. «*Es en lo alto y en lo bajo*», opinan los jóvenes (G. E. L.). Una divisa que expresa el sentir general.

No obstante, el sentido profundo de la crítica se relaciona con el deseo de transformación política. Un cambio que es en realidad una vuelta al pasado. Un discurso defensivo. Tienen la percepción de que las promesas sociales que cohesionaron la sociedad no se están cumpliendo. Por ejemplo, la igualdad política, fundamento normativo esencial de la democracia. Algunas causas arraigan en las condiciones históricas del capitalismo financiero. En este sentido, los mercados transnacionales terminan imponiendo, en muchos casos, sus intereses sobre la política económica, vaciando de este modo la democracia. Los políticos, con sus actitudes poco limpias, con su ensimismamiento cartelizador, también habrían erosionado, en opinión de los grupos de discusión, las bases democráticas. Pero no son cínicos. Desaprueban esta deriva porque tienen fe en la democracia. Por eso creen que quizá con nuevos partidos, con políticos más idealistas y comprometidos con la *res publica*, se podría estar más cerca de su ideal democrático. Para ello sería necesario más participación política, entendida en términos electoralistas, más interés por lo común y más compromiso cívico. Disposiciones que juzgan ausentes entre la ciudadanía francesa.

El diagnóstico compartido es que las personas van a los suyo sin preocuparse de lo común, por lo que la queja política resulta un gesto impotente, pura impostura. Los estudiantes de clases medias, especialmente críticos con la ciudadanía, sienten que los franceses «*cada vez somos más individualistas*» (G. E. R.). Y aunque la culpa la dirigen a todos los ciudadanos («*una falta de interés de la sociedad en general*»), se muestran más críticos todavía con ellos mismos, con su propia generación («*sobre todo de los estudiantes*») (G. E. R.). Sienten que ya no se mueven por ideales y que «*no hacen el esfuerzo de informarse, de mirar a quién votan*» (G. E. L.). Creen que el voto de su generación se vuelve acríptico. Una reproducción de la herencia política recibida. Uno de estos participantes llega a sostener que «*una democracia no puede funcionar con espíritu mezquinos*» (G. E. R.).

La idea de que la gente no se interesa por la política es transversal. En los perfiles ideológicos más a la derecha apenas existen diferencias. Los militantes de

derechas sostienen que «*hay quien pasa*» (G. M. D). Del mismo modo, las clases altas (G. C. A.) perciben que «*el ciudadano no hace su trabajo como debería, no participa*». Sin embargo, existe una singularidad de este grupo, un rasgo distintivo, su asociación entre falta de virtud cívica y herencia cultural. «*Somos latinos, no teutones*», proclaman los participantes, como si incumplir con los deberes políticos fuera algo inexorable del alma francés. Este punto resulta paradójico, ya que demandan una transformación que al mismo tiempo ponen en duda que sea posible. Pero las contradicciones, no el principio de identidad lógico, es lugar común en los discursos sociales.

Los grupos más a la izquierda ponen el énfasis en esa misma idea, pero asociada a la falta de cambio político. Básicamente, lo que sostienen es que el estado actual de las cosas es el resultado de sus elecciones. «*Son los franceses los que quieren eso*», opina la gente que participa en el mundo asociativo (G. A.). Los militantes de izquierdas (G. M. I.), en esa línea, juzgan con dureza las decisiones electorales de los franceses: «*es un poco la falta de los electores, porque cuando miramos lo que se ha elegido los últimos veinte años, siempre han sido los mejores comunicadores, nunca los mejores políticos*».

En estos discursos nadie parece salvarse de la denuncia. No obstante, las personas que están implicadas en la vida social y política de manera activa, ya sea de forma más o menos convencional, tiende a eximirse de esa sintaxis culpabilizadora. Por ejemplo, los militantes de UMP (G.M.D.) cuentan las renunciadas vitales a las que se ven abocados por estar en política («*el compromiso lleva su tiempo (...) veo muy poco a mis padres, no tengo mucho tiempo para mi vida*»). Entre la gente de las asociaciones de París (G. A. P.) explican que «*no somos muchos los que nos queremos comprometer (...) no ser solo un votante*».

5.1.3. Los Otros (inmigrantes) como gorriones sociales

En los grupos más precarizados social y económicamente el discurso del individualismo está prácticamente ausente. En cambio, cobra fuerza un discurso ligado a la cuestión social, a su propia experiencia de desamparo social. La situación personal es clave para comprender la naturaleza del discurso. Son hijos de la sociedad del descenso (Nachtwey, 2017). Son personas que han perdido en muchos casos el horizonte de futuro. No tienen esperanza en ascender socialmente. Carecen de estabilidad económica y social. Su vida está marcada por un clima de inseguridad constante. Por la sensación de falta de protección. Por eso, el grupo de precarios hace una defensa de los mecanismos de protección que ofrece el Estado de Bienestar francés, única malla de protección en muchos casos.

Sin embargo, algunas partes de los grupos se muestran críticos con determinados sectores de la población. Los sectores más a la derecha se posicionan en contra de determinados receptores de prestaciones sociales. Un discurso que lo que

revela, de manera subyacente, es la *lucha por la supervivencia dentro de las clases trabajadoras*. Quizá las estigmatizaciones de esos grupos son racionalizaciones de un resentimiento profundo originado por el temor a descender socialmente.

En el caso del precariado, los más conservadores sitúan el foco en los jóvenes de barrio. Opinan que *«hay muchas ayudas para los jóvenes y no intentan buscar trabajo»* (G. P.). Su situación laboral es una cuestión relacionada con el esfuerzo personal y la responsabilidad individual. Un posicionamiento que despierta el rechazo de la gran mayoría de participantes, más inclinados a pensar que el paro se debe a razones estructurales (*«también hace falta que tengan trabajo»* G. P.). Sin embargo, la otra fracción insiste en su argumento añadiendo que si no tienen un empleo es porque sus expectativas son demasiado altas (*«eso depende de lo que busquéis»* G. P.). Para esta parte los jóvenes tienen que estar dispuestos a cualquier trabajo. En el trascurso de esta controversia aparece por primera vez un argumento donde se conecta la precariedad con la cuestión racial. Una de las participantes trata de desmontar el mito del esfuerzo individual (meritocracia sin condiciones materiales que la aseguren). Para ello comenta su experiencia biográfica, la *«discriminación racial»* que ha sufrido cuando ha intentado optar a determinados empleos. Con su testimonio trata de explicar a la parte conservadora lo que significa sufrir una doble exclusión, por clase y raza.

El precariado social es diverso. En el confluyen visiones del mundo, intereses, posiciones de partida y cualificaciones laborales diversas. En el grupo de gente trabajadora (G.C.T.) se abre un debate acalorado también con relación a receptores de las ayudas sociales. En este caso, el chivo expiatorio de los participantes de derechas son los inmigrantes. Sobre ellos descargan su ansiedad de estatus. No sabemos si en el otro grupo (G. P.) este mismo discurso podía estar en latencia. Al estar compuesto por personas de diferentes razas constituía un tabú, a no ser que algún participante hubiera estado dispuesto a violentar a otros compañeros.

El grupo comienza denunciando a los gorriones sociales en genérico. Uno de los participantes insta al resto del grupo *«a hablar de aquellos que tienen las ayudas y no trabajan»*. Una opinión que es fuente de indignación. En este contexto es cuando una parte del grupo pone la diana sobre los inmigrantes. Lo hacen dejando caer el argumento: *«a menudo no son ni personas que han nacido en Francia»*. Pero después la crítica se hace explícita. Consideran que las ayudas sociales tienen que ser para los que ellos entienden son los verdaderos franceses (o heartland galo), para la comunidad -étnica- de iguales. Y no para extranjeros que se comportan como verdaderos gorriones: *«las personas que han trabajado durante veinte años y que están en paro porque su empresa ha cerrado (...) es normal que reciban una ayuda, pero las personas que vienen de un país, que no sabemos de dónde vienen, que tienen cinco hijos, que acceden a alojamientos, cosas así, que reciben ayudas, que le buscamos comida, que pagamos sus impuestos y que al mismo tiempo los discapacitados no reciben nada, pues bueno, no es muy normal»*.

La otra parte del grupo reacciona etiquetando ese discurso de racista, una palabra que ideológicamente constituye un estigma, una descalificación de la cual todo el mundo intenta huir: *«creo que ahí existe un problema de racismo, porque tú apuntas a las personas extranjeras, pero no es el extranjero (...)»*. Se suman argumentos dramáticos en los que se proyectan historias para terminar explicando que las ayudas que reciben muchos inmigrantes son puntuales: *«cuando se trata de refugiados políticos (...) han tenido bastantes dificultades. Cuando hablamos de una mujer, hablamos de violación (...). Han trabajado en condiciones y han viajado también en condiciones atroces. Cuando llegan a Francia y les facilitamos algo de alojamiento y algo de comida durante seis meses, yo estoy de acuerdo»*.

El término racista cumple su función de cierre ideológico obligando a la otra parte a matizar su postura. El rechazo del Otro no se plantea en clave étnico-cultural, sino que subyace el temor económico, la posibilidad de despeñarse socialmente (*“no digo que los franceses sean mejores, pero no llegamos a alimentar a los franceses»*). No obstante, en el discurso subyace una visión algo xenófoba. Siguen insistiendo que *«hay muchos que no quieren hacer una puta mierda (...) se benefician del sistema»*. Pero la clave de este proto-racismo latente se revela cuando uno de los participantes llega a afirmar que *«si se trata de un buen extranjero (...) no veo ningún problema»*. El buen extranjero es aquel que no compite económicamente *«cuando vemos un obrero francés que es (...) correctamente pagado y otro obrero que viene de Europa o de otro lugar, que no es francés, que viene a trabajar a Francia, en fin (...) y trabajan toda la semana sin parar, incluso por la noche, en horas impensables para nosotros en Francia, nosotros empezamos a las 7 de la mañana y terminamos a las 5 de la tarde, y ellos, por el contrario, empiezan (...) a las 7 de la mañana y terminan a 10 de la noche y son menos pagados, así que no podemos competir contra esta gente»*.

5.2. ¿Creen los ciudadanos que están en condiciones de tomar decisiones políticas?

Los expertos dividen la condición de pueblo-centrismo en dos propiedades: i) voluntad popular (asociada a la cuestión participativa) e ii) idealización del pueblo. En este trabajo se propone conectar ambos pilares: la percepción que tienen los ciudadanos sobre sus propias capacidades epistémicas para participar permite vincular ambas esferas.

En los grupos observamos que la democracia es un ideal que defienden todos los participantes. Evidentemente, no todos lo conciben del mismo modo. Aunque la mayoría secunda el actual modelo basado en elecciones, una minoría propone formas más participativas basadas en la deliberación. No obstante, todos comparten que en democracia el poder emana del pueblo. Y, precisamente, este es el problema. Los participantes perciben la fractura de este imperativo. Por eso, cuando se les pregunta si quieren procesos más participativos, la respuesta, con todas sus

ambivalencias, tiende a ser afirmativa. Por lo general, la gente parece privilegiar formas agregativas, como el referéndum, si bien algunas variables, como la experiencia previa en formas de participación no convencional, predispone hacia una lógica más deliberativa. Pero, paradójicamente, muchos creen que las personas no están en condiciones de tomar decisiones políticas.

En este apartado estructuramos los grupos en función de dos criterios: i) qué tipo de procesos participativos prefieren y ii) qué nivel de confianza muestran hacia la gente.

5.2.1. *Todo empieza y termina con las elecciones: las clases altas*

El único grupo que rechaza procesos más participativos son las personas de clases altas. Rechazan la vía preferida por el resto de los grupos, el referéndum. Creen que no se puede «*hacer un referéndum (...) sobre todas las decisiones que se tengan que tomar*» (G.C.A.). Defienden el modelo schumpeteriano vigente, aunque opinan que debería concurrirse más veces a elecciones: «*habría que votar todos los años para saber si las personas están de acuerdo*». Para ellos la participación directa es poco viable debido a dos razones. Una tiene que ver con la falta de competencias y la escasez de información de la ciudadanía («*el ciudadano no puede tomar la decisión*» porque carece de «*información*» y «*medios*»). El otro motivo es de escala («*podemos hacer eso en un municipio, pero no podemos hacerlo en un país*»).

Una parte de los participantes rebate el discurso dominante del grupo. Es optimista respecto a la capacidad de juicio político de la gente. Confía en que la ciudadanía «*puede tomar decisiones*». Incluso cree que «*son bastante más capaces*» que muchos políticos. Apuesta por «*la posibilidad de firmar peticiones o manifiestos*» o por realizar «*referéndums*». Fórmulas, todas ellas, que servirían para recuperar esa sensación de pérdida de poder político, de capacidad de influir en las decisiones fundamentales de la comunidad.

5.2.2. *Democracia es el poder del pueblo: más referéndum*

5.2.2.1. *La gente no es capaz: militantes de izquierdas y estudiantes*

Los estudiantes de la Rochelle y los militantes de izquierdas coinciden en que se debe «*dar la palabra al pueblo*» (G.M.I), recuperar las «*raíces de la democracia*» (G.E.R). La democracia es para ellos, en un sentido general, la expresión de «*la voluntad del pueblo*» (G.E.R). Pero choca con este deseo su profundo recelo respecto a las capacidades políticas de la ciudadanía. Opinan que no están «*suficientemente informados*» (G.E.R) y que «*les falta conocimientos*» (G.M.I). Los estudiantes son explícitos: «*no son competentes para tomar buenas decisiones*». De hecho, llegan

más lejos en la crítica al afirmar que «*en un mundo ideal haría falta devolver el cerebro a las personas*».

Ambos grupos sostienen también la falta de independencia de juicio político de la gente. Los militantes de izquierdas incorporan el discurso de la manipulación. Una revisión de las antiguas tesis hegeliano-marxistas de la alienación del proletariado. Culpan a los medios de reproducir la ideología de las clases dominantes: «*cada 15 minutos te lavan el cerebro*». Creen que es «*un problema de educación*» (G. E. R.). Algo que se solucionaría con «*educación cívica*» (G. M. I.), comenzando «*en los años más tempranos*» (G.E.R). Cunde el pesimismo en el presente y existe esperanza a través de la cultura en el futuro.

Pese a todo desean que sus demandas cuenten, ya que tienen «*la impresión de cuando voto no cuenta para nada*» (G. E. R.). Y creen que «*el referéndum es para nosotros la mejor manera de expresarse*», de «*someter*» las decisiones «al pueblo» (G. E. R). Mecanismo preferente que algunos miembros ponen objeciones. Incluso los que parecen más predispuestos entre los estudiantes sugieren acotar el ámbito de las decisiones a temas que no presenten complejidad técnica, «*todo lo que sean decisiones sobre ecología y economía*» (G.E.R) quedaría al margen. La militancia de izquierdas, continuando con la tesis de la manipulación, creen que «*si hiciéramos un referéndum (sobre «el derecho al voto de los inmigrantes»), puedes estar seguro de que hay tres reportajes en TF1 en los que vemos a personas de color que agreden a personas mayores y las personas van a decir no*».

Tampoco se hacen ilusiones respecto a una posible democracia realmente plebiscitaria en la cual la gente vote de manera vinculante sobre los temas cruciales para una sociedad. Tienen en la memoria el fracaso del referéndum de la Unión Europea, algo que también está presente en muchos otros grupos. «*En 2005 hubo un referéndum sobre Europa, los franceses dijeron no, el poder ha dicho sí, así que, finalmente...*» la regla de la mayoría fue relegada a los intereses sistémicos de las elites.

Otras posiciones no mayoritarias temen que la fuerza de la mayoría que subyace en los planteamientos plebiscitarios pueda socavar los intereses de las minorías sociales. La voluntad popular, celebrada por otros participantes como apoteosis de la democracia, tiene sus críticos también. «*Todos tenemos el derecho de pensar diferente y creo que si tuviéramos todo el tiempo referéndum nos encontraríamos con conflictos*», apunta uno de los estudiantes.

Otro dato relevante es el deseo deliberativo que subyace entre los militantes de la izquierda, rasgo común entre los participantes que participan activamente en la vida política. El bagaje participativo previo parece ser un factor que predispone positivamente. Pero también sirve para entender las reticencias. En este caso, la acumulación de derrotas imprime una atmósfera de pesimismo. Algunos cuentan cómo han intentado «*construir ciudadanía*» de este modo, pero han «*fracasado*» (G. M. I.) Creen que «*es un discurso que no tiene medios*» para materializarse, úni-

camente bellas promesas políticas vacías de recursos. En cualquier caso, una parte del grupo defiende que la deliberación es una oportunidad para hacer *«reflexionar a las personas en conjunto y hacer propuestas»*. De manera tímida, sin que termine de cuajar, llegan a sugerir la posibilidad de elegir a los gobernantes de los municipios mediante *«sorteos»*, siendo el azar, la contingencia, el medio más igualitario que existe, la esencia de una *«verdadera democracia»*.

5.2.2.2. *Ambivalencias: precariado, jóvenes de clase trabajadora, militantes de derechas y estudiantes*

En este conjunto heteróclito de grupos existe el anhelo de devolver el poder al pueblo a través de procesos participativos como el referéndum. Eso sí, como *«complemento a la democracia representativa»* (G. E. L), sin desbordar los cauces existentes. Para ellos el *«pueblo»* tiene que elegir en *«todo»* (G. M. D) porque democracia *«en su origen es el poder del pueblo»* (G. P.).

No obstante, existen posiciones ambivalentes respecto a las capacidades epistémicas de la ciudadanía. Se podría decir que los discursos se dividen entre optimistas y pesimistas. Entre el precariado predomina la confianza. Piensan que con *«información»* cualquiera puede tomar decisiones políticas correctas (G. P.). Los jóvenes de clase trabajadora se muestran también bastante confiados respecto a sus posibilidades. Intentando establecer cierta ecuanimidad, opinan *«que el ciudadano no lo va a hacer necesariamente mejor que un político, pero tampoco lo haría peor»* (G. C. T.). Uno de los participantes, en cambio, sí cree que la gente lo haría mejor, ya que conocerían la realidad social que ellos experimentan: *«los ciudadanos serían capaces de tomar las decisiones, porque se encuentran en la misma situación que nosotros»* (C. G. T.).

En el grupo de estudiantes algunos participantes sostienen que hay un *«gran potencial»* en la ciudadanía, que solo *«falta un impulso»*, pero que *«los ciudadanos son capaces de tomar decisiones»* (G. E. L.). Creen que *«serían buenas decisiones, pero habría que tener un debate antes»* (G. E. L.). Sobre todo, para evitar la *«manipulación»* (G. E. L.). En términos retóricos, una parte de la militancia de derechas se pregunta que *«¿por qué serían necesariamente los políticos los que tuvieran razón sobre esas cuestiones y no el pueblo?»* (G. M. D.).

Ahora bien, también hay sectores importantes dentro de cada grupo que cuestionan la capacidad de juicio colectivo. En el precariado únicamente uno de los participantes insiste en decir que *«no somos lo suficientemente inteligentes para reflexionar»* (G. P.). Una parte de los trabajadores también cree que *«no podemos meter a cualquiera al frente de un país»* (G. C. T.). Después de hablar constantemente del pueblo, de la gente común, de la clase trabajadora, opinan que *«el ciudadano normal no podría»* tomar buenas decisiones (G. C. T.). Los estudiantes no son tan duros en la crítica como los trabajadores, pero sí creen necesario restringir el umbral

de decisiones en función de determinados ámbitos, ya que entienden que hay cuestiones que dada su complejidad técnica *«se escapan al entendimiento de los ciudadanos»* (G. E. L.), argumento con el que coinciden los militantes de derechas.

El referéndum es defendido de forma más vehemente por los grupos con menos recursos económicos, aunque el resto también simpatiza con esta idea. Así, los precarios creen que es necesario *«que se escuche más al pueblo y que se hagan referéndum sobre las cuestiones importantes, que se consulte al pueblo»* (G. P.). Al menos, *«para las cuestiones más importantes»* (G. C. T.) o *«divisorias»* (G. M. D.).

No obstante, la defensa de la voluntad general rara vez se plantea en términos monistas, como si preexistiera una voluntad homogénea. Solo una parte de la clase trabajadora cree que *«las decisiones irían todas en la misma dirección»* (G. C. T.). Una afirmación que genera controversia en el interior del grupo. Otro de los participantes le reprocha que *«caes un poco en cierta dictadura, porque no existe la libertad de pensar diferente»* (C. G. T.). La mayor parte de los grupos asumen que en una sociedad compleja, como la francesa, coexisten, no siempre de manera pacífica, intereses y valores heterogéneos, lo que imposibilita cualquier expresión unitaria de la voluntad (*“no hay ninguno que tenga la misma opinión que otro”* G.P.).

Como sucedía con los militantes de izquierdas, entre la derecha también se atisba, de manera fugaz, casi más como una provocación, la posibilidad de avanzar hacia una democracia basada en el sorteo de cargos: *«me gustaría que volviéramos a experimentar el azar, como en la boulé antigua»*. Un tema que surge solo al final y por parte de un participante que oscila entre varias posiciones no siempre reconciliables, como tecnocracia y sorteo.

5.2.3. Conquistar el interés general deliberando

La experiencia de los siguientes grupos en el mundo asociativo es determinante para entender su apuesta por una democracia más horizontal basada en la deliberación entre iguales. *«la democracia no solo es expresarse»* mediante el voto (G. A. P.). Y, aunque creen que *«la democracia representativa no funciona»*, tampoco son capaces de idear *«cómo podríamos organizarnos sin partidos»* (G. A. P.). La deliberación la ven como una alternativa, aunque la perciben como una meta que hay que alcanzar en el futuro.

Casi todos piensan, entre la gente de las asociaciones de París, que las personas pueden tomar buenas decisiones políticas. Entre los altermundistas existen más grises en el discurso. A diferencia de lo que pasaba en muchos otros grupos, se defiende abiertamente que *«son elecciones pragmáticas, razonables, estables, a menudo bastante mejor que las que toman los políticos»* (G. A. P.). Entienden que se ha producido un cambio histórico en el acceso a la cultura, una democratización de la formación académica que ha elevado el nivel general de la ciudadanía (*“Esos tiempos han terminado con los sistemas de educación que tenemos y también con*

internet. *El nivel de comprensión y de capacidad intelectual del ciudadano de base ha aumentado enormemente*» G. A. P.). Con ironía, uno de los participantes sugiere que «*si votamos (...) estamos tomando una decisión, no entiendo el hecho de plantearse la capacidad de los ciudadanos*» (G. A.).

No obstante, existen algunos argumentos que cuestionan la capacidad de toma de decisión de la gente. De nuevo reaparece, si bien de manera marginal, la tesis de la falta de competencias: «*tú no has hecho veinte años de carrera (...) ¿cómo se hace si no es con profesionales?*» (G.A.). También, sin terminar de cuajar en el grupo, se opina, en clave antropológica, en línea con el discurso elitista de las clases altas, que «*no importa qué ciudadano quiera tomar una buena decisión (...) las personas son más bien egoístas*», lo que obstaculiza la conquista del interés colectivo (G. A. P.).

De forma menos categórica, asumiendo de entrada que la gente sí puede hacerse cargo de las decisiones políticas, explican que, debido al juego de la democracia electoral, basado en estrategias de marketing político, «*estás extremadamente manipulado*» (G. A. P.). En contraposición, plantean que la toma correcta de decisiones no depende de la formación académica de partida, sino de estructuras que fomenten una reflexión sin sesgos ideológicos: la deliberación. En el grupo de asociaciones de París se afirma que «*lo que impide la decisión catastrófica es el proceso deliberativo*». «*Es un lugar de constitución del interés general*» (G. A. P.). Rechazan la vía del referéndum, así como cualquier concepción dada de la voluntad general, la cual creen que tiene que ser conquistada mediante «*una conversación, un debate*»: «*lo que hace que una decisión sea buena es la diversidad de los que se expresan y así se construye el interés general*» (G. A. P.). La deliberación permitiría que «*cualquier francés*» tomara una «*buena decisión*» (G. A. P.). También se valoran, aunque sin profundizar demasiado, otras fórmulas, como el sorteo.

6. CONCLUSIONES

Decíamos al inicio de este estudio que los estudios que analizan el populismo en el nivel de la demanda se basan en una comprensión ideacional del fenómeno. Una perspectiva teórica que define el populismo como un conjunto de ideas que contraponen el pueblo a la elite. Un discurso dicotómico en el cual el pueblo constituye el polo moral positivo. La idealización del pueblo es considerada como una condición necesaria para hablar de populismo. La fe en el pueblo sería un rasgo definitorio. Por tanto, una visión negativa nos colocaría fuera del populismo. Sin ese elemento se descompondría su estructura binaria. Este estudio ha puesto el foco de atención en esta dimensión, orillando la clave anti-oligárquica.

Hasta el momento los estudios disponibles, basados casi todos ellos en técnicas de encuesta, parecen confirmar esta hipótesis. Lo han hecho, sin embargo, desatendiendo, algunos casos, el pilar romántico de la noción de pueblo. Lo que

nos hemos propuesto es poner en duda esta ecuación. Por ello, al comenzar el artículo nos preguntábamos si realmente los ciudadanos tienen una visión positiva del pueblo. Hemos sugerido, de forma contra-inductiva, que la gente no confía en el pueblo o no siempre. Un recelo que descomponemos en dos dimensiones: ética y epistémica. Para ellos hemos analizado el caso francés mediante la técnica de grupos de discusión.

En primer lugar, hemos observado una completa ausencia de discursos laudatorios respecto a las cualidades morales del pueblo. Se produce una inversión de la premisa populista. Las opiniones que tienen son desfavorables, si bien con matices. Es preciso destacar que los distintos perfiles sociales generan distintos posicionamientos discursivos. Responsabilizan del mal funcionamiento a la propia ciudadanía. Entienden que la crítica a las elites es indignación vacía. Un discurso impotente al que no le acompaña ninguna acción. Si esas elites siguen en el poder es porque ellos, con su indolencia, con su falta de compromiso cívico-político, lo han hecho posible.

No obstante, el problema de fondo tendría que ver con el predominio de una cultura individualista. Sienten que la gente no se preocupa por el bien común. Los jóvenes de clases medias no admiten excusas. En cambio, la gente de izquierdas, sobre todo aquellos que participan políticamente de forma no convencional, desplazan el origen del problema a las estructuras, a la cultura capitalista del consumo posesivo. El cambio de comportamiento no vendría tanto de un imperativo ético-personal como de una transformación de los valores dominantes. Subyace en este tipo de denuncia el deseo de un lazo social más comunitario y solidario. Recuperar una especie de plenitud perdida. Terminar con la escisión y el desgarro que parece entrañar la lógica disgregadora neoliberal. También hay quien, como entre los grupos de derechas, con especial énfasis entre las clases altas, sostiene que los déficits del pueblo francés se deben a una suerte de determinismo histórico-cultural, al hecho de tener un carácter latino.

En cambio, hay grupos en los que no surge este tipo de denuncia. No se produce ningún halago, pero tampoco una crítica de la ética del pueblo. Posición ambivalente que ni confirma ni falsa la categoría que analizamos. El rechazo se concentra en determinados sectores de la sociedad, como los inmigrantes. Es lo que observamos en una parte de los trabajadores precarios o gente de clase trabajadora, es decir, entre los sectores sociales que experimentan más inseguridad económica. Estos participantes acusan a estos colectivos de ser receptores de beneficios sociales sin contribuir al progreso del país. Creen, además, que son competidores directos en el acceso a los puestos de trabajo. El discurso está cargado, en ocasiones, de cierto resentimiento. Le acompaña el temor. Sin embargo, en relación con lo que sostiene E. Fassin (2018, pp. 85-97), esta pasión triste no está claro que sea sinónimo de xenofobia. Puede que la visión nativista del pueblo (el pueblo como nación) no se relacione tanto con prejuicios étnico-culturales como con el temor al descenso social.

Lo que no es acicate para pensar que pueda terminarse fraguando una conexión racista. Sin embargo, parece razonable sugerir que las consignas antinmigración y de defensa chovinista del Estado de Bienestar de la ultraderecha francesa encuentran un espacio de resonancia en esta clase de discursos.

En segundo lugar, queríamos comprobar si la gente opina que los ciudadanos pueden tomar decisiones políticas directamente. En nuestro estudio constatamos que no existen perfiles concretos entre aquellos que rechazan la capacidad de juicio político de las personas. El elitismo de las clases altas, su deseo orteguiano de una política liderada por los más capaces u «optimi», hace que denieguen cualquier expresión horizontal de participación. No confían en el ciudadano común. En el otro polo, las personas del mundo asociativo opinan que son capaces de tomar las riendas de la política de forma directa. Pero encuadran esta posibilidad dentro de los procesos deliberativos, que garantizan un igual acceso a la información y una discusión -habermasiana- en base a razones. Creen que la democracia deliberativa es el único antídoto frente a la deriva tecno-autoritaria que está tomando la política. Una forma de recuperar la raíz igualitaria de la democracia, en el sentido de Rancière (2011).

En el medio están el resto de los grupos, un conjunto heteróclito cuyo discurso no se ciñe a una clasificación sin contradicciones. Oscilan entre el optimismo y el pesimismo. Esto quiere decir que, a diferencia de lo que sucedía con el plano moral, la desconfianza epistémica no es unánime. Se produce cierta ambivalencia. Las personas que desconfían lo hacen por razones de información y de formación. El problema parece ser la falta de conocimientos. Entienden que existen temas cuya complejidad técnica escapa a sus competencias. Los optimistas, por su parte, sostienen que si a la gente se le suministra la información necesaria podrían tomar buenas decisiones políticas.

Lo más interesante, pero al mismo tiempo lo más paradójico, teniendo en cuenta que la mitad de la muestra no cree que la gente esté en condiciones de tomar decisiones políticas, es que existe un fuerte deseo participativo. Exceptuando los polos, clases altas refractarias a la participación y perfiles participativos proclives hacia la deliberación, el resto de los grupos quieren más referéndums, instrumento privilegiado, como decíamos, por el populismo (Rosanvallon, 2020, pp. 39-40). No obstante, la participación se contempla únicamente como complemento de la democracia electoral, no como posible vía para desbordarla. El deseo participativo es un síntoma del déficit democrático percibido por la gente. Creen que los políticos no son receptivos a las demandas del pueblo. El pueblo es una palabra que aparece de forma predominante entre los jóvenes, en oposición a los gobernantes que los representan, como cuerpo cívico-político. También aparece entre los sectores sociales más desfavorecidos, si bien construido en términos de clase social. El resto de los grupos, aunque no siempre de forma absoluta, se decantan por el término ciudadanía.

El referéndum es anhelado en la medida en que creen que con ello la voluntad del pueblo vuelve a escena. Una voluntad que pocas veces es definida en términos monistas. Al contrario, subyace un *ethos pluralista* donde la retórica de la voluntad popular cumple una función reivindicativa. *Democracia es para todos los participantes sinónimo de poder del pueblo. Lo que exigen es que se cumpla el ideal. Con ello se abriría un momento democrático susceptible de ser canalizado en términos populistas.*

Desde que se realizó el estudio el populismo en Francia se ha intensificado. Agrupación Nacional es hoy segunda fuerza política, seguida del populismo de izquierdas. El populismo galo ha cobrado un peso determinante en la política. Tiene capacidad de influir en la agenda política. En el resto del mundo se ha podido observar la caída de algunos líderes populistas, pero también al auge de otros. Parece que el espíritu populista continúa siendo espíritu de época. Esto puede deberse a que las condiciones sociales, económicas y políticas estructurales que dieron oxígeno para su aparición y desarrollo están lejos de haberse resuelto. Amplios sectores de la ciudadanía, en contextos nacionales muy diversos, sienten que no son protagonistas del proceso político, perciben que los políticos no son sensibles a sus demandas, que están vueltos sobre sus propios intereses, que generan dinámicas clientelares o que son impotentes frente a los poderes económicos. Esto no quiere decir, como trata de demostrar esta investigación, que la gente confíe en el pueblo. Sin embargo, existía un anhelo por recuperar autogobierno, por hacer que sus demandas, sus voluntades, heterogéneas y mestizas, no monistas como aventura el populismo, se hicieran efectivas. Esa tendencia parece seguir viva en la actualidad. Por eso, entre otras razones, los populismos de distinto signo siguen prosperando.

Como valoración global es posible sostener que la ciudadanía francesa, en el año 2013, no tenía una imagen demasiado positiva del pueblo. Cundía cierta desconfianza. No parecían tener una visión más positiva del pueblo que de las elites. En ambos perciben fallos morales. También epistémicos. Eso quiere decir que la condición sacrosanta del pueblo, imprescindible para hablar de populismo, no se cumple. En todo caso, los resultados que ofrecemos no pueden ser concluyentes. La muestra, aunque significativa, no es representativa de la población francesa. Es necesario seguir explorando esta vía de análisis en el futuro. Sumando otras estrategias metodológicas, como encuestas que incluyan en sus ítems preguntas con cierta apertura cualitativa que aborden esta hipótesis. También otros contextos espaciales y temporales. Constituye un indicio más que se suma a los que ya existen.

Cabe preguntarse si en este lapso se ha producido un cambio en las representaciones sociales. No tenemos datos que hayan comparado momentos de inicio de crecimiento del populismo con otros de expansión y consolidación. Podría ser que la diseminación de los marcos ideológicos populistas tuviera la capacidad de

reconfigurar los esquemas de percepción de una parte de la población. También cabe pensar que su capacidad de influencia no es tan grande. Las ciencias sociales llevan tiempo estudiando cómo cambian los valores en una sociedad. Si bien no existe consenso sobre los mecanismos causales, sí lo hay sobre la lentitud con la que ocurren.

Para concluir, consideramos que es necesario abrir un debate a futuro respecto a la naturaleza de la demanda populista. Hemos tratado de exponer como la condición de pueblo moralmente virtuoso no se cumple, lo cual abre un interrogante. ¿Puede seguir hablándose de demanda populista en ausencia de este requisito? Se podría contestar afirmativamente al precio de desposeer al pueblo de cualquier ropaje laudatorio. Bastaría con un discurso anti-establishment y una defensa de la voluntad popular. Otra opción, es contestar de manera negativa, en cuyo caso habría que reinterpretar la demanda en una dirección parecida a la de Laclau (2016). Es decir, como puro depósito de descontento social que puede ser articulado en un momento dado por los empresarios políticos en una dirección populista. Una opción que resulta plausible teniendo en cuenta el crecimiento de las fuerzas populistas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abts, K.; Kochuyt, T. y Van Kessel, S. (2018). Populism in Belgium: the mobilization of the body anti-politic. En K. A. Hawkins, R. E. Carlin, L. Littvay y C. Rovira Kaltwasser (eds.), *The Ideational Approach to Populism. Concept, Theory and Analysis*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923-15>
- Alemán, J. y Cano, G. (2016). *Del desencanto al populismo. Encrucijada de una época*. Barcelona: Ned.
- Akkerman, A.; Mudde, C. & Zaslove, A. (2014). How Populist are the People? Measuring Populist Attitudes in Voters. *Comparative Political Studies*, 47(9), pp. 1324-1353. <https://doi.org/10.1177/0010414013512600>
- Andreadis, I.; Hawkins, K. A.; Llamazares, I. & Singer, M. M. (2018). Conditional Populist Voting in Chile, Greece, Spain and Bolivia. In A. Hawkins, R. E. Carlin, L. Littvay & C. Rovira Kaltwasser (eds.), *The Ideational Approach to Populism. Concept, Theory and Analysis*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923-11>

- Aslanidis, P. (2016). Is populism an Ideology? A reflection and a new perspective. *Political Studies*, 64(1), pp. 88-104. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12224>
- Boscán, G., Llamazares, I. & Wiesehomeier, N. (2018). Populist Attitudes, Policy Preferences, and Party Systems in Spain, France, and Italy. *Revista Internacional de Sociología*, 76(4), e110. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.4.18.001>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso.
- Canovan, M. (2004). Populism for Political Theorists? *Journal of Political Ideologies*, 9, pp. 241- 252. <https://doi.org/10.1080/1356931042000263500>
- Canovan, M. (2005). *The People*. Cambridge: Polity Press.
- Castanho, B., Jungkunz, S., Helbing, M. y Levente Littvay (2019). «An empirical comparison of seven populist attitudes scales. *Political Research Quarterly*, 73(2), pp. 409-424. <https://doi.org/10.1177/1065912919833176>
- De la Torre, C. (2017). *Populismos. Una inmersión rápida*. Barcelona: Ediciones Tibidabo.
- Eatwell, R. & Goodwin, M. (2018). *National Populism. The Revolt against Liberal Democracy*. London: Penguin Books.
- Elchardus, M. & Spruyt, B. (2016). Populism, Persistent Republicanism and Declinism: An Empirical Analysis of Populism as a Thin Ideology. *Government and Opposition*, 51(1), pp. 111-133. <https://doi.org/10.1017/gov.2014.27>
- Errejón, I. & Chantal, M. (2015). *Construir Pueblo. Hegemonía y radicalización de la democracia*. Barcelona: Icaria.
- Freeden, M. (2003). *Ideology*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780192802811.001.0001>
- García-Espín, P., Ganuza, E. y Stefano de Marco (2017). ¿Asambleas, referéndums o consultas? Representaciones sociales de la participación ciudadana. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 157, pp. 45-64. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.157.45>

- Giner, S. (1971). *La Sociedad Masa. Ideología y Conflicto Social*. Madrid: Seminario y Ediciones.
- Hawkins, K. A.; Riding, S. y Mudde, C. (2012). Measuring Populist Attitudes. *Committee on Concepts and Methods. Working Papers Series Political Concepts*, 55, pp. 1-35.
- Hawkins, K. A. & Rovira Kaltwasser, C. (2018). Introduction: The Ideational Approach. In K. A. Hawkins, R. E. Carlin, L. Littvay & C. Rovira Kaltwasser (eds.), *The Ideational Approach to Populism. Concept, Theory, and Analysis*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315196923>
- Hobolt, S., Anduiza, E., Carkoglu, A., Lutz, G. & Sauger, N. (2016). *Democracy Divided? People, Politicians and the Politics of Populism*. http://www.cses.org/plancom/module5/CSES5_ContentSubcommittee_FinalReport.pdf.
- Ibáñez, J. (1986). Perspectivas de la Investigación Social: el Diseño de la Perspectiva Estructural. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alviria (eds.), *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI.
- Ionescu, G. y Gellner, E. (1969). *Populism: Its Meanings and National Characteristic*. London: Widenfeld and Nicolson.
- Kriesi, H.; Grande, E.; Lachat, R.; Dolezal, M.; Bornschier, S. & Frey, T. (2008). *Western European Politics in the Age of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790720>
- Krueger, R. A. (1991). *El Grupo de Discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Laclau, E. (2016). *La Razón Populista*. Madrid: Fondo de Cultura Económico.
- Lefort, C. (1986). *The political forms of modern society. Bureaucracy, Democracy and Totalitarianism*. Cambridge: Polity Press.
- Mair, P. (2005). *Party System Change: Approaches and Interpretations*. Oxford: Clarendon Press.

- Hugo M.-M., Llamazares, I. & Shikano, S. (2021) Left-Right radicalism and Populist attitudes in France and Spain. *Journal of Contemporary European Studies*.
- Moffit, B. (2016). *The Global Rise of Populism. Performance, Political Style, and Representation*. Stanford: Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9780804799331>
- Morgan, D. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, pp. 129-152. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129>
- Mouffe, C. (2019). *Por un Populismo de Izquierda*. Madrid: Siglo XXI.
- Mudde, C. (2004). The Populist Zeitgeist. *Government and Opposition*, 39(4), pp. 542-563. <https://doi.org/10.1111/j.1477-7053.2004.00135.x>
- Mudde, Cass (2007). *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492037>
- Mudde, Cass (2017). An Ideational Approach. In C. Rovira Kaltwasser, Taggart, P. Espejo, P. O. & Ostiguy, P. (eds.), *The Oxford Handbook of Populism*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.1>
- Mudde, C. & Rovira Kaltwasser, C. (2017). *Populism. A Very Short Introduction*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780190234874.001.0001>
- Müller, J.-W. (2017). *¿Qué es Populismo?* Ciudad de México: Grano de Sal.
- Mèny, Y. & Surel, Y. (2000). *Par le peuple, pour le peuple : Le populisme et les démocraties*. Paris: Fayard.
- Oliver, J. E. & Rahn, W. (2016). Rise of the Trumpenvolk: Populism in the 2016 Election. *ANNALS of the American Academic of Political and Social Science*, 667(1): pp. 189-206. <https://doi.org/10.1177/0002716216662639>
- Ortí, A. (1986). La Apertura y el Enfoque Cualitativo o Estructural: la Entrevista Semidirectiva y la Discusión de Grupo. En M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alviria (eds.), *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Alianza.

- Ortí, A. (1996a). Génesis anti-oligárquica y ambigüedad política de los populismos: entre el comunitarismo igualitario y la reconversión fascista. *Historia Social*, 2, pp. 75-98.
- Ortí, Alfonso (1996b). Para Analizar el Populismo: Movimiento, Ideología y Discurso Populistas. (El caso de Joaquín Costa: populismo agrario y populismo españolista imaginario). *Historia Social*, 2, 125-134.
- Panizza, F. y Stavrakakis, Y. (2021). Populism, hegemony, and the political construction of the people. En P. Ostiguy, F. Panizza y B. Moffit (eds.), *Populism in Global Perspective. A Performative and Discursive Approach*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003110149-3>
- Rancière, J. (2011). *El tiempo de la igualdad. Diálogos sobre política y estética*. Barcelona: Herder. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt9k53n>
- Rico, G. & Anduiza, E. (2017). Economic Correlates of Populist Attitudes: An Analysis of Nine European Countries in the Aftermath of the Great Recession. *Acta Politica*, 54, pp. 371-397. <https://doi.org/10.1057/s41269-017-0068-7>
- Rivero, Á. (2017). Populismo: ¿Cómo Destruir la Democracia en nombre de la Democracia? En Á. Rivero, J. Zarzalejos y J. del Palacio (eds.), *Geografía del Populismo. Un viaje por el universo del populismo desde sus orígenes hasta Trump*. Madrid: Tecnos.
- Rodríguez Sáez, A. (2018). El populismo: de intruso a problema relevante para la ciencia social. *Revista Internacional de Sociología*, 76(4), e114. <https://doi.org/10.3989/ris.2018.76.4.18.076>
- Rodríguez Sáez, A. (2020). La génesis del populismo de izquierdas en España entre 2011 y 2013: un análisis desde la demanda. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 173, pp. 121-140.
- Rodríguez Sáez, A. (2021). Un modelo analítico para estudiar las condiciones de posibilidad del populismo. *Revista Mexicana de Sociología*, 4, pp. 897-928.
- Rosanvallon, P. (2020). *El siglo del populismo*. Barcelona: Galaxia Gutenberg
- Ruiz, J. (2009). Análisis Sociológico del Discurso: métodos y lógicas. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10(2).

- Sartori, Giovanni (1970). Concept misformation in comparative politics». *American Political Science Review*, 64(4), pp. 1033-1053. <https://doi.org/10.2307/1958356>
- Schulz, Anne., Müller, P., Schemer, C., Wirz, D.S., Wettstein, M. y Werner Wirth (2018). Measuring Populist Attitudes on Three Dimensions. *International Journal of Public Opinion Research*, 30(2), pp. 316-326. <https://doi.org/10.1093/ijpor/edw037>
- Spruyt, B.; Keppens, G. y Van Droogenbroeck, F. (2016). Who Supports Populism and What Attracts People to It? *Political Research Quarterly*, 69(2), pp. 335-346. <https://doi.org/10.1177/1065912916639138>
- Stanley, B. (2011). Populism, nationalism, or national populism? An analysis of Slovak voting behaviour at the 2010 parliamentary election. *Communist and Post-Communist Studies*, 44, pp. 257-270. <https://doi.org/10.1016/j.postcomstud.2011.10.005>
- Stavrakakis, Y. y De Cleen, B. (2019). Populismo y nacionalismo: representando al pueblo como «los de abajo» y como nación. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 53, pp. 97-130. <https://doi.org/10.30827/acfs.v53i0.7427>
- Stavrakakis, Y. y Katsambekis, G. (2014). Left-Wing Populism in the European Periphery: The Case of Syriza. *Journal of Political Ideologies*, 19(2), pp. 119-142. <https://doi.org/10.1080/13569317.2014.909266>
- Stavrakakis, Y., Katsambekis, G., Kioupkiolis, A., Siomos, T & Nikos N. (2017). Populism, anti-populism and crisis. *Contemporary Political Theory*, 17(1), pp. 4-27. <https://doi.org/10.1057/s41296-017-0142-y>
- Taggart, P. (2000). *Populism*. Birmingham: Open University Press.
- Torre, C. de la. (2017). *Populismos. Una inmersión rápida*. Barcelona: Ediciones Tibidabo.
- Urbinati, N. (2014). *Democracy Disfigured: Opinion, Truth, and the People*. Cambridge: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674726383>
- Vallespín, F. & Martínez Bascuñán, M. (2017). *Populismos*. Madrid: Alianza.

- Weyland, K. (2001). Clarifying a Contested Concept: Populism in the Study of Latin American Politics. *Comparative Politics*, 34(1), pp. 1-22. <https://doi.org/10.2307/422412>
- Weyland, K. (2017). A Political-Strategic Approach. En C. Rovira Kaltwasser, P. Taggart, P. Ochoa Espejo y P. Ostiguy (eds.), *The Oxford Handbook of Populism*. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198803560.013.2>
- Wuttke, A., Schimpf, C. & Schoen, H. (2020). When the Whole Is Greater than the Sum of Its Parts: On the Conceptualization and Measurement of Populist Attitudes and Other Multidimensional Constructs. *American Political Science Review*, 114(2), pp. 356-374. <https://doi.org/10.1017/S0003055419000807>

8. ANEXO I

Precariado (G. P.)	- Roubaix, 2015 - Personas en situación precaria (personas que buscan empleo, un vigilante nocturno, un vendedor, un jubilado) - 9 (7 mujeres y 2 hombres) - 25-60 años
Personas de clase media-alta (G. C. A.)	- La Rochelle, 2015 - Personas con activos inmobiliarios e ingresos superiores a los ingresos medio (un ejecutivo bancario, un director de proyectos, un restaurador, un profesor-investigador, dos jubilados) - 6 (3 hombres y 3 mujeres) - 30-67 años
Estudiantes de la Rochelle (G. E. R.)	- La Rochelle, 2014 - Estudiantes universitarios - 9 (3 mujeres y 6 hombres) - 19-23 años
Estudiantes de Lille (G. E. L.)	- Lille, 2015 - Estudiantes universitarios - 9 (mujeres y hombres) - 18-25 años
Jóvenes de clase trabajadora (G. C. T.)	- Marzy, 2014 - Aprendices en un centro de formación de profesional (CFA) especializado en la industria de la construcción - 8 (hombres) - 18-20 años
Militantes de izquierdas (G. M. I.)	- Roubaix, 2014 - Activistas de PS (Partido Socialista) y EELV (Europa Ecología los Verdes) - 9 (3 mujeres y 6 hombres) - 23-75 años
Militantes de derechas (G. M. D.)	- Lyon, 2014 - Activistas juveniles populares y simpatizantes de la UMP (Unión por un Movimiento Popular) - 8 (4 mujeres y 4 hombres) - 19-42 años
Grupo de Asociaciones París (G. A. P.)	- Paris, 2014 - Asociacionismo vecinal - 6 (3 hombres y 3 mujeres) - 40-65 años
Grupo altermundista (G. A.)	- París, 2014 - Militantes de asociaciones altermundistas (ATTAC, CRID) - 4 (2 mujeres y 2 hombres) - 31-76 años

9. ANEXO 2

Pregunta general 1

- ¿Qué opináis del funcionamiento del sistema político? ¿Qué es lo que os gusta y lo que no?

Pregunta general 2

- ¿Creéis que la ciudadanía debería tener más peso en los procesos políticos? ¿Creéis que los ciudadanos tienen capacidad para intervenir en los procesos políticos y tomar decisiones?



EL POPULISMO FALANGISTA

Populism in the Spanish Falange

Miguel Ángel Ruiz Carnicer

Universidad de Zaragoza. España

maruiz@unizar.es | <https://orcid.org/0000-0002-2652-772X>

Fecha de recepción: 14/09/2021

Fecha de aceptación: 04/02/2022

Resumen: El artículo intenta reflexionar sobre el grado de populismo presente en el partido único de la dictadura franquista, Falange Española Tradicionalista y de las JONS. Para ello, se parte de una definición sobre populismo a partir de aportes clásicos y recientes para luego ver el peso del populismo en el fascismo histórico. Pero la especificidad del fascismo español es sobrevivir en un entorno democrático tras 1945. En el trabajo se hace una revisión de la evolución de una Falange que tiene poder político y presencia simbólica, aunque sus miembros y dirigentes perciben limitaciones para la imposición de un proyecto propio, dado el peso de los sectores más conservadores y católicos dentro del régimen. Esta contradicción produce un discurso de «revolución pendiente» que hace compatible la identificación total con Franco y su obra y a la par, desarrolla un discurso crítico con algunos aspectos del régimen, mientras Falange decía encarnar los valores del «pueblo» frente a sectores como el Opus Dei que estarían deformando los valores de la «revolución nacional» del 18 de julio por intereses espurios. Este discurso caló en los jóvenes socializados en la retórica ardiente del falangismo revolucionario en los años cincuenta y sesenta, pero la deslegitimación progresiva del franquismo acabó reduciendo al falangismo o bien a un búnker cerrado al cambio o a los sectores reformistas azules que se acabarían sumando a la necesidad de la adopción de medidas democratizadoras y de reconciliación, definitivamente impulsadas con la muerte del dictador.

Palabras clave: Fascismo; Franquismo; Populismo; Falange.

Abstract: This article reflects on the degree of populism present in the single party of Franco's dictatorship, the Spanish Traditionalist Falange and the JONS. It begins with a definition of populism based on classic and recent contributions and then assesses the weight of populism in historical

fascism. The specificity of Spanish fascism, however, is that it survived in a democratic environment after 1945. The paper reviews the evolution of Falange, whose members and leaders, in spite of the political power and symbolic presence that the party enjoyed, were aware of the limits that they encountered in the imposition of a project of their own due to the weight of the most conservative and Catholic sectors within the regime. As a result of this contradiction, they produced a discourse articulated around the idea of a «pending revolution» which allowed them to identify themselves fully with Franco and his work, while at the same time developing a critique of some aspects of the regime. They claimed to embody the values of the «people» against sectors such as the Opus Dei, which they regarded as distorting the values of the «national revolution» of July 18 due to spurious interests. This discourse was taken up by the young people who were socialized in the fiery rhetoric of revolutionary Falangism in the fifties and sixties. However, as Francoism was progressively delegitimized, Falangism either became a bunker closed to change, or else was transformed by the blue reformist sectors, which would end up supporting the adoption of democratizing and reconciliation measures that the death of the dictator definitely prompted.

Keywords: Fascism; Francoism; Populism; Falange.

Sumario: 1. Fascismo como populismo; 2. La peculiaridad del fascismo español; 3. Falange unificada, Falange traicionada; 4. Todo pareció posible; 5. La travesía del desierto de los falangistas; 6. Renacimiento falangista; 7. Solís Ruiz y la Falange de los años sesenta; 8. El populismo de la trayectoria falangista; 9. Referencias bibliográficas.

Hay una definición de los rasgos del populismo de José Álvarez Junco (1994) que sigue siendo válida a pesar de los años, aunque la han sintetizado y actualizado aportaciones más recientes como la de Federico Finchelstein (2019). Viene a decir que el movimiento que podemos calificar de *populista* se hace en nombre del pueblo para acabar con los privilegios de nacimiento o de casta, reclamando el establecimiento de una auténtica igualdad de trato para todos los ciudadanos. Pero ello no se hace partiendo del socialismo de la II Internacional, sino que apela a las clases medias, reivindica al hombre común y denuncia a los dirigentes sindicales y políticos, incluidos los socialistas y obreristas, como parte de esas mismas esferas de poder. Además, las promesas de bienestar para los desfavorecidos, ajenos a los privilegios, van unidas al factor nacional, pues el nacionalismo impregna el discurso de todo populismo: la igualdad sería una exigencia patriótica, no de clase. Esa bipolaridad de «pueblo» frente a «bloque de poder» es la clave del fenómeno populista, en un intento de lucha por algún tipo de profundización democrática que suponga un real empoderamiento de la masa popular supuestamente preterida hasta ese momento, pero que en la práctica critica una formalidad democrática o legal de carácter liberal que estaría viciada por los mecanismos de los poderosos para perpetuar su influencia. De ahí que sea necesario un corte histórico, la aparición de una figura singular o un hecho revolucionario que desencadene esa reacción del pueblo. Por ello mismo,

en todo movimiento populista hay un fuerte perfil autoritario y personalista, que facilita la aparición del caudillismo y del culto a la personalidad, y también un discurso excluyente del resto de movimientos, partidos o fuerzas, en la medida en que la propia sería la «auténtica» voz del pueblo. Todo ello supone un riesgo evidente para el pluralismo político y la convivencia democrática. Este eje pueblo/antipueblo, junto con la existencia de una personalidad decisiva y que dice encarnar ese impulso de justicia en nombre del pueblo, son las dos más claras trazas de populismo.

El populismo tiene una ambición totalizadora en la medida que estar al margen del nuevo movimiento supone estar en contra del pueblo, lo cual no quiere decir que todo populismo lleve a una dictadura o que elimine al resto de fuerzas. Pero la tensión siempre está presente y en América Latina hay una serie de casos clásicos que muestran esa dificultad de combinar movimiento de vocación integral con un efectivo pluralismo político, cada uno con sus peculiaridades y fases de evolución. En todo caso, el discurso de estos populismos se dice al servicio de la modernización y mejora de la nación y del pueblo que la integra. Una de las razones del fuerte apoyo popular de estos movimientos es porque recogen la aspiración de mejora de la gente y le prometen un nuevo horizonte, con lo que le proporcionan una perspectiva de cambio, a veces excesiva y sin base racional, que le hace sublimar la realidad actual y le dota de un potente objetivo, ligado a los valores de quienes promueven estas salidas.

Los movimientos populistas latinoamericanos del siglo xx están todos influenciados en su nacimiento por el fascismo, pero se desarrollan en un contexto en donde la presión de Estados Unidos deja poco avance al fascismo y singularmente a la influencia alemana, a partir de la llegada al poder de Hitler; y luego siguen existiendo tras 1945, cuando el fascismo ha perdido toda legitimidad política. De ahí que su camino se diferencie de los fascismos históricos, aunque quedara de ellos la retórica inicial contra los grandes propietarios y el capital, contra el poder establecido de las oligarquías y, en el terreno simbólico, el uso de los uniformes, el culto reverencial al líder y, en general, una fuerte componente emocional de la política que mantiene una dialéctica que intenta ser tercerista, ni de derechas ni de izquierdas, al margen de los grupos políticos tradicionales. De hecho, estos populismos pactan con los sectores establecidos para mantenerse en el poder, mientras mantienen una retórica de base social y antisistema.

Ernesto Laclau (2005) modernizó el análisis desde una perspectiva marxista y dio una visión positiva del populismo como una forma de movilizar a sectores de la población, concediéndole categoría de motor del cambio sociopolítico en determinados contextos. Federico Finchelstein, un reciente estudioso del fascismo y del fenómeno populista, presenta al populismo moderno como «una forma de democracia autoritaria que originalmente surgió como una reformulación de posguerra del fascismo» (Finchelstein, 2019, p. 115). Es decir, presenta al populismo como una adaptación del fascismo a un contexto de triunfo de las fórmulas democráticas liberales europeas de posguerra.

Es evidente que el moderno populismo guarda relación con el fascismo pues nace con este, pero difícilmente podemos encontrar en el fascismo italiano o en el nazismo alemán el momento inaugural de las fórmulas populistas. De hecho, el fascismo forma parte de un ciclo populista ligado al establecimiento de la sociedad de masas, pero difícilmente se puede calificar como «el populismo» por antonomasia. El fascismo está en otro plano histórico, el de la Europa de los años treinta, en donde triunfan fórmulas de totalidad, que no dejan nada al margen y que suponen la identificación entre el estado y la causa ideológica. En el populismo posterior a 1945 este afán se da en un contexto en que no es posible esta noción de totalidad, aunque la idea de monopolio de la encarnación de los intereses de la patria no es ajena en absoluto a la organización, ya que su desarrollo se produce más allá del periodo de los fascismos clásicos (Antón Mellon, 2012).

1. FASCISMO COMO POPULISMO

Podemos decir pues, a tenor de lo anterior, que de la lista de populismos históricos, uno de los clásicos es el fascismo: habla en nombre del pueblo; se erige contra el sistema y sin embargo nace o tiene sus conexiones con este, que le sirve para eliminar a sus competidores. Hace de la simbología de masas uno de sus elementos de referencia; utiliza uniformes, colores, ritos identificativos que suponen un mecanismo de atracción de la población y que crea lazos de interdependencia. Hace apelación a las emociones, haciendo de esa emotividad y el sentimentalismo un elemento de identificación con la nación, con los dirigentes y con los elementos ligados a la historia del país.

Es difícil que el populismo se pueda desarrollar como movimiento importante sin estar en un momento de movilización de masas, de alteración del *statu quo*, porque es una forma de encauzar la crisis. En el caso europeo, el impacto de la Gran Guerra por la experiencia bélica, pero también la implosión del viejo mapa imperial y nacional y la influencia de la revolución rusa y las expectativas y temores que levantó, explican esta tensión social, esta percepción de momento decisivo en la continuidad nacional y vital de las viejas naciones europeas (Gerworth, 2017).

El influjo, además, de los fascismos históricos va a dejar una huella importante porque el secreto del éxito del fascismo y de su ideología es «el simplismo y esquematismo de su fórmula, un instrumento de reducción de la complejidad de lo real, capaz de producir el milagro de reeducar las cosas más complejas e intrincadas en una unidad simple y eterna que daba la ilusión a los individuos de poder dominar la historia» (La Rovere, 2008, p. 281).

El fascismo era el instrumento político para resolver la crisis de entreguerras, el desgaste del viejo estado liberal, la movilización obrera y socialista y los temores que desencadenaba; también servía como rechazo ante la formidable amenaza de

un régimen como el soviético para las rancias estructuras sociales aún con rastros del antiguo régimen (Mayer, 1981). Además, se manifestaba como un movimiento joven, renovador, al hilo de la filosofía vitalista y organicista de la época, superador de las miserias y formalismos decimonónicos. De ahí que la expresión «nuevo estado» la encontremos en España, en Portugal o en Italia. Era lo nuevo frente a lo viejo; lo renovado frente a lo caduco; la juventud frente a la vejez periclitada. Parecía un mandato del nuevo tiempo superar el viejo orden burgués en el orden político, igual que hacían en el plano artístico o literario Marinetti o Ernesto Giménez Caballero, mientras se miraba a los valores del pasado, sobre todo nacionalistas, y la existencia de un enemigo exterior e interior se convertía en la razón de ser del país. De ahí que tuviera capacidad de atracción de socialistas y de gente muy distinta a la derecha conservadora porque muchos veían en él potencial, lenguaje y emoción revolucionaria (Saz, Box, Morant y Sanz, 2019).

El primer fascismo, el italiano, tiene la ambición de ser antisistema, ejemplificada en la *Marcia su Roma*, el desprecio a lo establecido. Pero a la vez se identifica con los valores nacionalistas, del orden y la propiedad, y despliegan un anticomunismo visceral, aunque manejen también gestos, banderas y vestimenta opuestos a la apariencia burguesa. La utilización desacomplejada de la violencia es otra manifestación más del desprecio hacia esa formalidad burguesa o liberal. La Gran Guerra, la crudeza de la toma del poder por los soviets o la intensidad de las luchas sociales hacía que no hubiera mucho espacio para un discurso contrario a la violencia. De hecho, la guerra se percibe como la partera de los grandes cambios, como el revulsivo frente a los adocenados y aún inmersos en el superado lenguaje del parlamentarismo decimonónico, percibido en ese momento como inane frente a grandes proyectos de reedificación del ser humano como el comunismo soviético o el propio fascismo que se construye como réplica ante el primero. En definitiva, el fascismo era un movimiento de su tiempo. Sin embargo, como quedó claro hace muchos años (Blinkhorn, 1990), su llegada al poder se hizo de la mano de las élites conservadoras y de orden, con su apoyo económico, y de ahí salieron sus principales apoyos electorales y sociales. La marcha sobre Roma, pero también la formación del primer gobierno con Hitler en la cancillería alemana, evidencian esa dependencia inicial de los conglomerados económicos, políticos y religiosos conservadores, acomplejados por los nuevos tiempos y temerosos de la *inevitabilidad* de la revolución *roja* predicada por Carlos Marx.

En este sentido, por tanto, podemos decir, sin mucha duda, que los fascismos históricos tienen elementos claramente populistas, y que estos son una de las claves de su avance en la calle y en las urnas (en el caso alemán). Desde luego, la identificación entre fascismo y nación muestra cómo el elemento nacionalista es central en el ideario del fascismo. De hecho, en el caso alemán, se llega a sustituir la bandera nacional por la bandera del partido, de tal forma que quien se opone al movimiento fascista, se opone también a la nación. En parecidos términos el

fascismo italiano se identifica con la Roma clásica pero también con el avance en la construcción de un eficaz estado italiano que restaure la grandeza nacional. Es, por lo tanto, una religión política utilizando esa sacralización de la política de la que habla Emilio Gentile (2007), con lo que queda grabado a fuego en amplias capas de la población. Haberse formado en el fascismo deja una huella que empapa los elementos básicos de una persona, algo seguramente ligado a la «sed de absoluto» (La Rovere, 2008, p. 361) que supone esta doctrina y que ofrece a las generaciones que despiertan en esos momentos a la vida política una noción de totalidad llena de atractivo y de fuerza, en un contexto de decadencia del viejo liberalismo político, de incertidumbre ante los cambios sociales y políticos, de desaparición y creación de naciones y de una fuerte sacudida social entre modelos contrapuestos. Ese sentido de aparente integridad (que esconde, sin embargo, la supresión violenta de una parte de los sujetos políticos y de otros relatos de la nación y de la sociedad) es quizá lo que también obliga a un discurso populista que reclama para sí la encarnación del carácter esencial de la nación. Quizá eso es lo que hace tan difícil tras 1945 transitar desde el fascismo hacia fórmulas democráticas y liberales de quienes fueron expuestos a esta doctrina.

Las organizaciones del encuadramiento fascista buscan socializar y controlar a sectores hasta el momento ajenos a quienes intervenían habitualmente en la vida política, es decir, hombres adultos mayoritariamente maduros. Se dirigen a niños y adolescentes, mujeres, y colectivos (obreros, grupos sectoriales-corporativos) a los que les prometen una nueva capacidad de influencia frente a la clase política urbana e identificada con lo establecido. Con ello profundizan en esa sensación de renovación de élites que es en parte real, aunque, por otro lado, siguen escogiendo entre los miembros de las clases altas o asentadas socialmente a una parte significativa de sus dirigentes.

Pero, en este contexto europeo, ¿cuál es la peculiaridad del fascismo español?

2. LA PECULIARIDAD DEL FASCISMO ESPAÑOL

El fascismo español de los años treinta es el que se da durante la República: el grupo de *La Conquista del Estado*, las JONS, Falange Española... es decir minorías de jóvenes radicalizados inspirados por el fascismo italiano y pronto por el movimiento nazi, subvencionados por los sectores monárquicos recalcitrantes para alentar la inestabilidad durante la República mediante el uso indiscriminado de la violencia callejera contra la izquierda y los sectores moderados o demócratas, siguiendo el ejemplo italiano. A esas minorías se unirán sectores progresivamente fascistizados provenientes, por ejemplo, de las Juventudes de Acción Popular de la CEDA (JAP) y que utilizan un mensaje difícil de diferenciar del de los fascistas europeos con los que comparten lenguaje y poses populistas. Son fascismos modestos, débiles,

pero que buscan el mismo tipo de progresión e influencia que las de sus colegas europeos. Ramiro Ledesma Ramos representa bien ese tipo de liderazgo: desde la modestia de su procedencia social, sectores intelectuales desclasados y proletarizados pugnan por crear una alternativa antimarxista y a la vez con vocación de barrer toda la miseria del viejo orden establecido. Por eso no son monárquicos; por eso desprecian el periclitado sistema de la Restauración y a sus hombres, pero el orden y el militarismo les fascinan. Algunos, los más mayores, provienen de la Juventud Maurista (Ruiz Carnicer, 2015), pero su entorno, parte de su militancia y de su amparo viene de los hombres de la dictadura primorriverista.

Es la violencia política el elemento nuevo, hecho al margen del Estado. Es Valle Inclán quien primero habla de unos «pollos de gabardina» en *Martes de carnaval*, que se dedican a aporrear a la gente en un tumulto. Posiblemente sean seguidores del Dr. Albiñana, el peculiar líder del Partido Nacionalista Español. Esa violencia es presentada como algo catártico, purificador, frente al adocenamiento del viejo modelo restauracionista. Es el predominio de la acción, algo también muy populista, pues la reflexión intelectual, la discusión parlamentaria, son presentados como parte de un liberalismo decimonónico que habría llevado a la ruina a las clases populares mientras los sectores establecidos se beneficiaban. Frente a ello, la emoción, la acción, la rapidez, el desafío.

Cuando José Antonio Primo de Rivera presenta en octubre de 1933 en el Teatro de La Comedia el nuevo partido Falange Española, en torno al cual se van a ir fusionando los movimientos previos comentados, se estaba manifestando el fuerte peso de la influencia del fascismo como fenómeno de moda en Europa. La fascistización de los sectores conservadores va a ser un hecho, y la capacidad de atracción de los jóvenes por el nuevo movimiento va a ser también evidente, lo que no quiere decir que el fascismo sea un movimiento de masas en España. De hecho, no es así, al no obtener nunca escaños como tal Falange (José Antonio será diputado por Cádiz en la segunda legislatura presentándose por un pequeño partido llamado Unión Agraria y Ciudadana). Los sectores que acabaron perpetrando el golpe del 18 de julio encuentran más apoyos en los sectores fascistizados de la CEDA y el Bloque Nacional de José Calvo Sotelo que en los escasos falangistas que, sin embargo, sí que lograron atraer en esos últimos meses la atención de quienes rechazaban el triunfo del Frente Popular. El estallido de la guerra civil llevó a la conversión de falangistas y carlistas en el referente entre el sector civil insurgente y transformó la escuálida organización en un aparato potente —aunque subordinado a los militares en lo que es la organización y despliegue del golpe y en las tareas militares de la guerra— y responsable de una parte significativa de los *paseos* y ajustes de cuentas desde el lado franquista de ese verano caliente de 1936.

El nacimiento de FET y de las JONS el 19 de abril de 1937 por el decreto de Franco como partido que unificaba todas las fuerzas políticas que apoyaban el levantamiento militar antirrepublicano del 17 y 18 de julio tiene un carácter ambivalente:

por un lado, supone el establecimiento de un partido único al que forzosamente eran incorporados los seguidores del bando rebelde, con lo que se diluía la componente original del partido; por otro, el nombre de Falange era el que absorbía al resto de fuerzas a la vez que se iniciaba la mitificación de la figura de su fundador, José Antonio, sobre todo tras su temprana muerte por fusilamiento en noviembre de 1936, quedando entronizada la Falange como vanguardia de ese Nuevo Estado pendiente de construir.

El nuevo partido, aderezado con la «T» del tradicionalismo, se convertirá en un imán para quienes querían hacer carrera dentro del Nuevo Estado aún en mantillas, además de conseguir un seguro de vida y un medio con el que participar en la situación ulterior tras la guerra. Mucho se ha escrito sobre la Falange unificada en el periodo de guerra (Thomàs, 2001; Gil Pecharrómán, 2013) y mi objetivo no es ver los rasgos de populismo ni en los años de la república previa la guerra, ni durante el devenir de esta última, en donde comparte doctrina e ideas del fascismo italiano y un creciente eco del potente modelo nazi, sino detectar y analizar los rastros de populismo en el que sería único partido legal a lo largo de toda la dictadura franquista, el que acabaría con el neblinoso nombre de Movimiento y que se extiende hasta abril de 1977, ya en el alborar de la recuperada democracia en España.

¿Podríamos hablar de un «populismo falangista» dentro del régimen de Franco? El caso del franquismo es curioso porque difícilmente se puede denominar en su conjunto como un régimen populista. En primer lugar, su líder, Franco, difícilmente entra en esta categoría, por su personalidad, frialdad política y contexto de nacimiento de su liderazgo, al margen de cualquier contienda electoral en la que haya que construir una imagen y utilizar recursos de atracción del otro. De hecho, como líder político es lo más contrario al fascista esencial, Mussolini, y también a Hitler, ambos con un enorme poder de comunicación y seducción. Los rasgos que le atribuyen biógrafos como Paul Preston (1994) o González Duro (2012) no son visibles para la comunicación política: astuto y taimado; callado y reservado; frío y calculador. Él, además, aunque le gustaran las demostraciones y las multitudes que le aclamaban, no era muy dado a ese tipo de acciones, sino que entendía que era el tipo de imagen que se debía dar como parte de su aparato de control y propaganda. En todo caso, es cierto que Franco no es diferente a sus colegas alemán e italiano en el uso de la imagen y propaganda, como lo demuestran su apelación como *Caudillo* y la construcción de todo un culto a la personalidad. Conforme se iba haciendo mayor irá mostrando su faceta más suave de «padre de la patria», «artífice de La paz», abuelo de todos los niños... pero siempre en la misma línea de encarnar en su persona el estado nacido de la guerra civil (Sánchez Biosca, 2002-2003).

El partido único, *el Partido*, como se le denominó en los años de la inmediata posguerra, tiene su peculiaridad al no ser el original, sino una criatura *Frankenstein* creada desde arriba con Franco a partir del partido de José Antonio, enriquecido por todos los movilizados en la guerra, con la doctrina falangista como referencia

pero en el que estaban los reaccionarios de Calvo Sotelo, los católicos más o menos conservadores, los fascistizados de la CEDA, los carlistas, los simplemente franquistas que se encontraron identificados con uno de los bandos y el resto de gente que acabó allí como parte del contexto de sangre y furia que propició su identificación política en ese momento. Esta amalgama de personalidades variadas y artificiosas las encontramos también en los casos italiano y alemán, pero la guerra y los rasgos de la procedencia política de Franco le dan unos rasgos específicos que no le alejan de los fascismos históricos, pero le dotan de peculiaridad, aunque la mayor sea su larga duración una vez terminada la guerra mundial.

En Falange encontramos una debilidad organizativa típica de un partido de aluvión constituido en circunstancias extremas, con el líder original muerto, como lo estaban una buena parte de los primeros dirigentes históricos. El nuevo jefe, ajeno a la tradición de Falange, no era sino un militar africanista, endiosado por la guerra y las circunstancias. Pero todo esto no impide que FET-JONS comparta los rasgos generales de los fascismos y, por lo tanto, el populismo estructural inherente a ellos.

Precisamente por estas circunstancias diferentes, por la tragedia de la guerra y la situación singular posterior a 1945, el sujeto del populismo no sea FET y de las JONS como aparato de partido y bloque oficializado de militantes, sino los llamados *azules*, los falangistas, los que se identificaban, fueran camisas viejas o nuevas, con la herencia joseantoniana y con los derrotados en la segunda guerra mundial.

Vamos a recorrer los distintos momentos en los que podemos considerar que aflora un populismo que a lo largo del tiempo desarrollan los falangistas y que está ligado a la peculiar relación con este de los que aparecían ante el exterior como principales inspiradores de la política franquista. De hecho, el franquista era un régimen oficialmente etiquetado como nacionalsindicalista pero en cuyo seno, desde casi los inicios, los falangistas sufrieron la contradicción de no poder desplegar su propio programa político, presionados —y a veces despreciados— por sus compañeros de viaje del 18 de julio, los monárquicos reaccionarios y los conservadores autoritarios que fueron el grueso de la contestación antirrepublicana, dependientes siempre de la voluntad de Franco, que se convirtió muy pronto en el árbitro entre los distintos sectores del régimen. Por todo ello, los falangistas alimentaron, como lo hicieron en parte los sectores radicalizados del fascismo italiano de los años treinta (Parlato, 2000), una sensación de «revolución pendiente», que es la expresión en que se materializó esa sensación de que les habían robado «el futuro», aunque desde luego no el pasado ni el presente, bien asentado y funcionarizado en muchos casos. Es decir, que el régimen del 18 de julio necesitaba una «segunda revolución», una transformación que culminara los objetivos sociales y políticos previstos por el discurso de la Falange de preguerra. Ahí aparecen los términos de la «vieja guardia», los «camisas viejas» y, en general, la contraposición entre los falangistas «de primera hora» y los que se sumaron tras el 18 de julio. Además, el hecho de que para hacer política hubiera que estar nominalmente afiliado a FET hizo que

incluso la militancia y el compromiso falangista se midiera no por la tenencia del carnet o el ejercicio de un cargo, por mucho que se vistiera la camisa azul, sino por las ideas que se manifestaban, los medios y entornos en que se desplegaban y la red de amistades o redes en los que uno se incluía. Los falangistas, a lo largo del régimen, no se sentirán meros afiliados al Movimiento, sino que se identificaban con José Antonio y los líderes históricos del fascismo de preguerra y, por ello, alentaban una tradición política propia, al margen o dentro de las estructuras de Movimiento. De ahí saldrán los movimientos puristas y de denuncia de la mediocridad y vaciedad del Movimiento de la segunda mitad de los años cincuenta y sesenta.

Esa sensación de fracaso de esa «minoría», era compatible con ocupar puestos de la administración, el control de muchos y destacados medios de difusión y la omnipresente simbología falangista en la calle, los uniformes y el formulismo del régimen: hasta avanzados los años sesenta los documentos oficiales del inmenso aparato movimentista concluían todos con la fórmula «Por Dios, España y su Revolución Nacional-Sindicalista». De ahí la dificultad de hacer compatible el discurso victimista de la Falange traicionada o aminorada o sometida o en sordina con esa omnipresente falangización formal del edificio del régimen. Los falangistas, tanto los históricos como los que se identificaban con esa tradición puramente fascista de un pasado que no fue, iban teniendo la creciente sensación de que eran incapaces de (o, mejor dicho, de que se les impedía) conseguir un régimen auténticamente fascista o, en todo caso, inspirado en los presupuestos falangistas, por culpa del peso de los sectores tradicionales como el Ejército, la Iglesia y la «derecha» que, identificada con los sectores políticos católicos, estaba decidida a frenar la «revolución» que los falangistas representaban (Gallego, 2014).

Esta actitud fue siempre la raíz última del populismo de los falangistas de Franco: la sensación de fracaso por no poder controlar todo el aparato del estado y la frustración de sus expectativas. La causa era el peso de los otros sectores del régimen y, de una manera relevante, las coyunturas internacionales (la pérdida de la guerra por el Eje en 1945; el aislamiento diplomático posterior que obligó a la desaparición casi total de la presencia pública del falangismo; luego los acuerdos con los Estados Unidos en 1953 y toda la dinámica de guerra fría que imponía una alianza con «los antiguos verdugos» de Alemania; a continuación la decisión del restablecimiento efectivo de la monarquía en la persona de Juan Carlos de Borbón...). Todo fue leído como una postergación de esa soñada fase ulterior, en la que esa *savia* auténtica del 18 de julio daría sus frutos. En definitiva, el caldo de cultivo perfecto para una apelación continua a la potencialidad de Falange como superador de las debilidades y carencias del régimen, que serían producto del resto de facciones que operaban en su seno, y que hacía que se presentaran ante la población como los sacrificados, las víctimas y, a la vez, la única promesa posible de futuro viable en torno a unos valores compartidos por el pueblo. Todo este argumentario dará pie a un discurso populista peculiar, que suponía un reconocimiento de la debilidad propia

y a la par un intento de reinención a lo largo del tiempo. No en vano, las distintas *falanges* que encontramos forman parte de un ciclo repetido de reinención-luchaderrota-reinención, que alimenta varias generaciones de quienes se dicen falangistas a lo largo del régimen franquista y que hace posible también su supervivencia y su adaptación a tiempos distintos. La razón fundamental para que un más que merecido descrédito no minara definitivamente la opción falangista es su pervivencia dentro del aparato del estado hasta el final, el mantenimiento de mecanismos de socialización dirigidos a las nuevas generaciones, una densa red de medios de comunicación y, por supuesto, la voluntad de Franco de no dar por cerrado el falangismo como opción política, ya que sabía que siempre le serían fieles y apoyarían todas sus decisiones, más allá de algunos pruritos críticos puntuales, ya que no tenían posibilidad de supervivencia alguna sin el apoyo del dictador.

Esta dinámica es el producto, pues, de la propia debilidad de las bases falangistas durante los años de la República, ya que su virulento crecimiento sólo se hizo posible con la guerra, con la enorme movilización y shock que supuso, y su consolidación fue producto de la ocupación del estado a muchos niveles y la protección del dictador. Y también por el discurso basado en la sentimentalidad producto de la guerra, en el que los Caídos, como decía la retórica falangista, velaban por ellos «desde los luceros» y les daban alimento político, cultivando un culto a la muerte también característico de los fascismos.

La Falange de Franco demostró en distintos momentos que era capaz de estar en el poder y, a la vez, elaborar un discurso de crítica hacia el propio régimen, salvado el hecho de la identificación con los triunfadores en la guerra y la posición indiscutible de la figura de Franco. En efecto, nunca se pone en tela de juicio a Franco, ni la victoria, ni la necesidad de colaboración con otros sectores alzados; pero siempre se mantendrá la idea de que era necesario completar esa hipotética conquista definitiva del poder, lograr la aplicación de una agenda propia y el control pleno del régimen por los joseantonianos. Vamos a repasar esos momentos, y lo que tienen de elaboración de un discurso populista, cuyo uso tiene también mucho de estrategia de supervivencia a veces, otras de lucha por la influencia y el poder. El objetivo era hacerse con el control absoluto de las políticas del franquismo que les permitiera demostrar que los falangistas eran los auténticos defensores de los intereses de la población y consolidar su posición cara al futuro.

3. FALANGE UNIFICADA, FALANGE TRAICIONADA

Ya durante la guerra, con motivo de la unificación del 19 de abril de 1937, sucede la primera defección de una Falange sometida al torbellino del conflicto, con sus líderes originales muertos o ausentes. Franco, consciente de la necesidad de unidad en el ámbito político para lograr la victoria militar, crea una estructura de

partido único, a la imagen y semejanza de los fascismos que le apoyaban, e impone una unificación de todas las fuerzas. Los falangistas la contemplaron como un triunfo nominal, pero a la vez como el inicio del sometimiento a los deseos de Franco y del nuevo estado naciente. Esa unificación forzada estará unida a la detención de Manuel Hedilla, Jefe Nacional de Falange —dando así también nacimiento a la mitificación de la Falange obrerista, pues Hedilla era de origen humilde y mecánico de profesión— y la purga, muerte incluida, de un militante falangista (Thomàs, 2014; también Morente, 2005). Hedilla y su condena y luego ostracismo de por vida en el franquismo sería la mejor representación de esa preterición de la Falange «auténtica», obrerista y revolucionaria y origen del mito romántico de la revolución pendiente: es decir, una Falange obrera, pura, que hubiera construido una revolución mucho más alineada con los nazis, por un lado, y con una clara veta social, por otro. Todo queda en manos de Franco. Como se gana la guerra, todos estos sentimientos contrapuestos van a quedar a un lado, pero es un claro momento de nacimiento de ese discurso doble. La eterna aspiración al poder completo. El régimen de Franco acaba siendo un compromiso en el que los falangistas se revuelven incómodos en la inmediatez posguerra, aunque ocupen poltronas y puestos sin mayor problema y sean unos beneficiarios políticos, económicos y sociales directos de la victoria.

También durante la guerra, el tema del salvamento de José Antonio será utilizado, como una demostración del escaso interés de Franco por proteger al fundador, luego convertido en Ausente. El mito del Ausente tiene todos los ingredientes del populismo: apelación a la emoción; la idea de alguien con gran potencia política e interés social que reaparecerá y que reconducirá la victoria obtenida por los militares hacia unos contenidos sociales y políticos mucho más ambiciosos. Se hacen coplas, circulan presuntas cartas de él, los rumores se extienden de que ha sido visto en distintos pueblos... hasta que se reconoce oficialmente su fusilamiento (Thomàs, 2017, pp. 393 y ss.).

Sin embargo, el impulso bélico lo es todo y la victoria calma toda la sed de poder, dispuestos a obtener ahora la recompensa por su papel de vanguardia en el desgaste del estado republicano y su protagonismo en la represión en la retaguardia.

4. TODO PARECIÓ POSIBLE

La Falange de posguerra está llena de grandilocuencia y altanería, de soberbia y de deseos de ocupar las mayores parcelas de poder posibles. La razón de ello está en la identificación con los fascismos europeos y sus rapidísimos avances militares por Europa desde el estallido de la guerra mundial en septiembre de 1939. Están del lado de los vencedores. La caída de París en el verano de 1940 será un momento especialmente relevante y el enconamiento hacia las embajadas

aliadas, especialmente la británica eran una demostración del deseo falangista de entrar en la guerra para participar ardientemente en la construcción de la victoria del fascismo europeo y recoger los réditos políticos quienes más próximos estaban al ideario triunfante en las trincheras. Esa es también la Falange de personalidades como Pedro Laín, Antonio Tovar y Dionisio Ridruejo, el *gueto al revés* que decía Laín (otra expresión que delata el victimismo soberbio de esos falangistas) o grupo de Burgos forjado en la guerra, que aparecerán como los guardianes de las esencias falangistas y cuya aspiración era definir intelectualmente, vertebrar políticamente y regimantar socialmente a España, como mejor encarnación del orden nuevo que se avecinaba. La revista *Escorial* (Morente, 2013; Sesma, 2017) era un buen ejemplo de este espíritu, pero también lo fueron *Vértice* o las primeras revistas del SEU de posguerra como *Haz* (Ruiz Carnicer, 1996). Frente a un autoritarismo conservador, al que se le reprochaba aún el accidentalismo de la CEDA, o el escasamente moderno clericalismo nacionalcatólico o, menos aún, el tradicionalismo decimonónico y monárquico de los forzados socios carlistas, los falangistas parecían encarnar la modernidad, el momento histórico, y eran la contraparte natural en España de las fuerzas que aparentemente dominaban o iban a dominar el mundo a esas alturas de la guerra. La estampa de esos dos primeros años de régimen es de una gran presión en la calle y en los despachos, especialmente de los falangistas más dinámicos (con figuras como Enrique de Sotomayor en el primer Frente de Juventudes o el sindicalismo de Gerardo Salvador Merino) y de los *mandos* que campeaban por hacerse fuertes frente al resto de sectores. Esa energía va a ser reorientada hacia la División Azul y hacia la construcción de las nuevas organizaciones de encuadramiento como el Frente de Juventudes, el aparato sindical vertical (Central Nacional Sindicalista), además de la configuración de una red en cada provincia de gobernadores civiles y jefes provinciales del Movimiento, que se conjugaba con la presencia azul en ayuntamientos y diputaciones, en dura competencia en muchas ocasiones con sectores procedentes del catolicismo político o del Ejército o las élites locales tradicionales.

La evolución de la guerra mundial es fundamental y marca los tiempos, especialmente desde 1943, cuando la caída de Mussolini y el claro giro de la guerra a favor de los aliados hace que los falangistas pasen a estar en una actitud defensiva en lo político y agresiva en la calle: es la época en que se les da aceite de ricino a los profesores e intelectuales monárquicos que firman manifiestos y cuando buscan reafirmar violentamente en las zonas más «rojas» el papel irrenunciable del Partido. En realidad, los falangistas se tomaron en serio las posibilidades de Falange y ese estado alineado con el Eje y ahora veían la dificultad de culminar el sueño. El recelo del resto de grupos, especialmente de la Iglesia y una parte del Ejército, la propia prudencia de Franco y, sobre todo, la evolución de los acontecimientos mundiales, frustraron esa convicción de que el tiempo siguiente era suyo (Thomàs, 2016). Desde ese otoño de 1943 en donde se evidencia el retroceso progresivo de Alemania, los discursos de los dirigentes falangistas toman distancia con los fascismos, no así sus bases, y van

asumiendo la necesidad de defender sus posiciones desde una mayor cautela, como demostrará en esos últimos meses de guerra José Luis de Arrese, el secretario general del partido hasta su cese en el verano de 1945. Las circunstancias de posguerra con la derrota de Alemania, la criminalización del fascismo, el triunfo de los aliados, la configuración de un nuevo orden mundial en torno a los vencedores, dejaron a Franco a expensas de los aliados y a los falangistas en una posición defensiva que evidenciará su nueva situación de debilidad, que ya nunca abandonaron.

El grupo de Burgos, con Laín a la cabeza, permanecerá desde entonces en un plano más discreto, consolidándose profesionalmente salvo Ridruejo, y van a estar desligados de la acción política directa, pero van a mantener siempre una actitud de cierta decepción y distancia, cultivando una sensación de «Falange en la espera», pero a la vez defensores del régimen de Franco y beneficiarios de sus privilegios e influencia. Su identificación con el estado de cosas de la dictadura es evidente y cuando los años cincuenta traigan una nueva oportunidad para estas personalidades de la mano del Ministerio de Educación Nacional de Joaquín Ruiz Giménez, la aprovecharán accediendo a puestos académicos de notable proyección política, como es el caso muy claro de Laín Entralgo desde su rectorado en Madrid. Su alejamiento se producirá desde finales de los cincuenta, frustrada la aventura aperturista, y se consolidará en los años sesenta, cuando el régimen muestre que carece de proyecto futuro y se utilice la represión contra los jóvenes, las nacientes organizaciones obreras, etc. Laín, de hecho, será uno de los símbolos de la transición y de la integración en el nuevo sistema político democrático a la muerte del dictador.

El resto de dirigentes y personalidades falangistas sobrevivieron también en sus ámbitos funcionariales y profesionales, viviendo ese clima de fin de época y de pérdida de sus ilusiones juveniles. Lo que sucede a continuación de 1945 se puede resumir en dos hechos igualmente sólidos y que van a marcar la actuación de los falangistas hasta 1975. En primer lugar, Franco salva al régimen del 18 de julio de caer junto con los fascismos europeos. El régimen sobrevive. Y aunque Falange se quede oscurecida, sin ministerio, en manos de un hombre sin carisma, Rodrigo Vivar Téllez, juez de profesión, ésta sigue existiendo y, lo más importante, los puestos de trabajo, bajos y altos, la presencia en los gobiernos civiles y el aparato administrativo sindical y político en cada rincón de España, y toda la infraestructura del partido sigue existiendo, en sordina hasta que de nuevo aumente su visibilidad desde 1951. Por ello, la Falange le debe todo a Franco y ello lo pagará aceptando aspectos que iban contra ese esencialismo y purismo de que hacía gala en los primeros años de la dictadura: conversión de España en reino en 1947; acuerdo con los EE. UU. en 1953, pero con los que hay conversaciones desde 1949; acuerdo con la Santa Sede, con lo que supone de reafirmación y autonomía de la Iglesia frente a las ambiciones del Partido; imposición de la presencia de hombres fuertes de catolicismo político en el gobierno, el más significativo de ellos Alberto Martín Artajo, pero también Joaquín Ruiz Giménez y Fernando María Castiella, en carteras muy importantes.

En segundo lugar, y por todo esto, Falange y los falangistas cultivaron en distintos momentos una actitud que, sin poner nunca en cuestión la fidelidad al levantamiento del 18 de julio y a la figura de Franco, intentaba marcar sus diferencias y reafirmar su proyecto político ante los españoles. Para ello se utilizarán la facilidad de acceso a Franco y los contactos en las alturas y, a la vez, la movilización de una base que trasladará el malestar o esa visualización de Falange como un elemento alternativo.

Estos dos elementos, dependencia de Franco y propósito de defensa de un programa propio en el seno del régimen son dos constantes en la historia de los treinta años siguientes de dictadura y ayudan a entender el papel de los falangistas y la tensión contradictoria que encontramos en distintos momentos en su seno, y que se manifiesta en el cultivo de un populismo que reivindica a Falange como la encarnación de la auténtica voluntad de los españoles. Los falangistas eran los únicos, como Solís argumentaba ante los opusdeístas en los años sesenta, que contaban con una base social propia de militantes.

5. LA TRAVESÍA DEL DESIERTO DE LOS FALANGISTAS

Los años 1945-51, especialmente el bienio 1947-48, son los años de preterición formal de Falange. Con unos presupuestos redimensionados hasta el mínimo, permitiendo solo la estricta supervivencia, sin liderazgo político, con la condena internacional contra el régimen y contra los falangistas en particular, con una situación económica del país desesperada, los sectores falangistas van a defender su propio perfil, especialmente frente a los sectores católicos representados por Martín Artajo. Quedaban los medios como *Arriba* y la prensa local del Movimiento, aunque aquí el margen era escaso ante una censura de prensa ahora en manos de los sectores católicos del Ministerio de Educación; quedaban las revistas juveniles y universitarias donde protestar y defender ese perfil propio; quedaban los actos en donde, modestamente, se enviaba a jóvenes flechas a silbar y maullar ante los ministros católicos, como le sucedía a Martín Artajo cuando llegaba o se iba de los sitios; manifestaciones contra el coste de la vida o protestas ante panaderías denunciadas, como parte de ese afán justiciero que se arrojan los falangistas (Ruiz Carnicer, 1999). Se quiere trasladar que Falange está con el pueblo y contra los intereses de los usureros y empresarios entregados a la corrupción y al robo en el peso de pan. Fundamentalmente es una estrategia para que Falange no pierda peso popular y presencia. Hay iniciativas de algunos sectores juveniles disgustados con el escaso relieve de Falange. Fernández Cuesta, secretario general del Movimiento desde 1949, aunque sin categoría ministerial, intenta controlar estos grupos de base, en la medida en que también hubo episodios de crítica a los dirigentes, a los que se acusaba de no defender los intereses de las bases del partido, aunque se les

hubiera utilizado en los momentos duros del bloqueo, 1946 y 1947, en los despliegues de manifestantes contra la ONU y los países democráticos del entorno, como Francia y Gran Bretaña.

6. RENACIMIENTO FALANGISTA

El periodo que va entre 1951 y 1957 supone la reconstrucción de la fuerza y presencia de Falange. Aquí inicialmente el discurso victimista es sustituido por una gran movilización política, buscando hacerse notar mediante hechos simbólicos. Además de toda la política general de estos años desde el Ministerio Secretaría General del Movimiento, que es de impulsar a sectores juveniles y la recuperación de un discurso ambicioso, hay un hecho fundamental: el I Congreso Nacional de Falange en octubre de 1953, y especialmente la clausura grandiosa en el estadio de fútbol de Chamartín en Madrid, que supone una especie de renovada *Marcia su Roma*, como lo presenta *Arriba*, que intenta reverdecer laureles del pasado. Franco, frente a sectores políticos activos en esos años, como la llamada Tercera Fuerza, estructura en torno al juanista conservador y opusdeísta Calvo Serer y los propios propagandistas de la ACNDP, con su propia agenda, como demostró Javier Tusell (1984) hace muchos años, intentaba mantener su papel arbitral promoviendo el renacimiento falangista como forma de neutralizar a estos sectores y reafirmarse ante el exterior al permitir volver a la presencia activa a los antiguos compañeros de armas de los fascistas derrotados en Europa.

Esta Falange restaurada de principio de los años cincuenta es una Falange menos prepotente que en la posguerra, dispuesta a ganar presencia política en el régimen mediante el uso de los mecanismos de encuadramiento y la defensa de un discurso propio. Gana mucha presencia pública, volviendo a ocuparse la cartera de la Secretaría General del Movimiento en la persona de Raimundo Fernández Cuesta. Hace colosales operaciones de propaganda como el referido congreso de Falange de 1953, pero sobre todo intenta dinamizar los sectores militantes, singularmente el Sindicato Español Universitario y también la Sección Femenina y el sindicalismo hecho desde el Ministerio de Trabajo de Girón, con la extensión de las Universidades laborales, la creación de los Colegios Menores, un nuevo brío a las publicaciones e influencia social del Movimiento y todo el rearme político de esa primera mitad de los años cincuenta. Girón, ministro de Trabajo, hace un populismo directo mediante enormes subidas salariales, que enseguida eran embebidas por la inflación, y encarna, con sus desafiantes visitas a las zonas mineras y sus ardientes discursos sociales, que tan bien ha recogido Carme Molinero (2005), ese espíritu populista. Los falangistas también intentaron capitalizar el avance en las políticas sociales como la creación y despliegue del Seguro Obligatorio de Enfermedad, especialmente la creación de una amplia red de grandes hospitales en las principales

ciudades españolas que, en muchas ocasiones, tenían nombres identificados con la tradición falangista. Así intentaban patrimonializar esos avances sociales que serían el embrión parcial del futuro estado de bienestar que se desarrolla de forma efectiva ya con el nuevo régimen democrático tras 1977 (González Madrid y Ortiz Heras, 2020). En ese sentido también, no es banal la creación del Ministerio de la Vivienda, en 1957, cuando Arrese deja la Secretaría General del Movimiento tras su intento de imposición de unas leyes que iban a asegurar la influencia falangista en el diseño del régimen. Arrese es desplazado de la dirección del Movimiento, pero se crea a propósito para él el nuevo Ministerio de Vivienda, desde el que se encarnó una vez más ese ideal de políticas sociales, mediante un programa de viviendas de protección oficial que se presentaba como una acción de justicia social. La propaganda no se dejó de lado, pues esos grupos de viviendas y modestas urbanizaciones, con sus nombres, símbolos y peculiaridades comunitarias, evidenciaban públicamente esa voluntad social falangista. No es menor legado ese omnipresente símbolo en tantas casas acogidas al carácter de protegidas, en donde se insertaba una chapa metálica con el yugo y las flechas, quizá uno de los elementos estéticos más perdurables del régimen franquista.

En ese sentido, hay un mensaje muy claro en estos años, dirigido a los sectores populares y obreros, sobre el carácter social del falangismo y, por lo tanto, el intento de alimentar el discurso populista de los falangistas frente a los sectores elitistas y ligados a los intereses económicos de los poderosos, también presentes en la dictadura (Sanz Hoya, 2020). Esa idea de antielitismo será vendida por los falangistas, desde este momento, pero cada vez más definida y agrandada a lo largo de los años sesenta, una vez que el desarrollismo es una realidad ya en los años sesenta.

Esa apropiación de las políticas sociales en este periodo como aporte propio dentro del régimen tiene mucho que ver con el carácter de mutualismo parasitario que los falangistas desarrollan respecto al régimen que les acoge y al que explicitan como propio mientras denuncian su escaso margen de actuación dentro de este. Parte de esta apropiación también se hará en el futuro.

Todo el proceso que lleva hasta los sucesos de febrero de 1956 es una mezcla también de cierta radicalización de las bases y de inquietud por realizar una mayor política social. Esos primeros años cincuenta asisten a la aparición de nuevas levas de jóvenes que mostraban una inquietud marcada por la aparente mediocridad y ausencia de salidas a los problemas sociales que tenía el país. Es el propio Laín, además de otras voces académicas y universitarias, quienes señalan el cambio de atmósfera entre los jóvenes, y cómo demandan éstos liderazgo y maestros a quien seguir, y muestran inquietud sobre todo social, pero también política y cultural, frente a la falta de horizontes de un régimen cerrado y que no daba a los jóvenes oportunidades de expresarse, ni siquiera dentro de la ortodoxia. En las revistas universitarias se leían artículos con un lenguaje lleno de pasión social; se hacían representaciones de teatro universitario con obras de García Lorca o Bertold Brecht, y el

SEU daba a los universitarios canales para llegar a la realidad de la vida obrera o de la España profunda del mundo rural, como ocurre a través del Servicio Universitario del Trabajo, SUT, desde inicios de esta década (Ruiz Carnicer, dir., 2021). En todo ello se podía identificar una gran inquietud de los jóvenes, la ausencia de canales políticos de expresión y en conjunto, se podía percibir la decepción con el régimen, aunque difícilmente se podía hablar de crítica política directa. Los jóvenes socializados en los valores del falangismo rechazaban una práctica política conservadora y sin perspectiva tanto como un discurso vacío sin acciones. El famoso grito de uno de los jefes de centuria (Fernando Elena) ante Franco («Franco, traidor») es un buen ejemplo de cómo desde los ámbitos ingenuos y puristas de estas generaciones, se culpaba a Franco de la inanidad, de la frustración de lo que se les había presentado como una revolución nacional. Las víctimas del populismo falangista eran los propios jóvenes socializados en el seno del régimen.

Los sucesos de 1956 (Hernández Sandoica, Ruiz Carnicer, Baldó, 2007, pp. 124 y ss.), con el cercenamiento de los sectores renovadores falangistas y católicos localizados en el Ministerio de Educación Nacional y la constatación de la existencia de una juventud alejada del régimen, supone la primera crisis profunda de la dictadura, porque se experimenta la ruptura de valores entre quienes hicieron la guerra y quienes se incorporaron después, creyentes en un discurso cuya falsedad iba a hacerse patente a ojos de muchos.

Es en estos momentos, cuando el hombre que había sucedido a Fernández Cuesta, el resucitado Arrese, va a hacer una última apuesta u órdago por el poder completo, al plantear ante el Caudillo unas leyes que transformaban a Falange en el elemento vertebrador de la política del régimen. Es una jugada en el vacío, parada por la Iglesia y por el propio Franco, pero que señala los límites del viejo proyecto falangista.

Eso no significó la desaparición del partido, pero sí su reestructuración y la preeminencia de un enfoque mucho más difuso de la vieja Falange, dentro de un Movimiento que se quiere identificar con todos los que en su momento apoyaron el 18 de julio y la implantación del estado franquista. Eso no significó, como veremos, que los falangistas renunciaran a mantener y reforzar su influencia.

7. SOLÍS RUIZ Y LA FALANGE DE LOS AÑOS SESENTA

En los años sesenta, la Falange no desaparece, sino que sobrevive a expensas sobre todo del enorme aparato sindical, pero pierde claramente el protagonismo ante unos sectores católicos autoritarios ligados al Opus Dei que configuran el desarrollismo tras los planes de estabilización. Aquí hay que poner en valor la figura de José Solís Ruiz, responsable de Falange desde la salida de Arrese en 1957 hasta octubre del 69, cuando el «gobierno monocolor» de los opusdeístas le orilla. Aun

volverá al puesto entre junio y diciembre de 1975, en los meses finales de la dictadura. Entre medio, estuvieron Torcuato Fernández Miranda y, brevemente, José Utrera Molina y Fernando Herrero Tejedor.

Solís tenía un plan para que Falange, con todo el apoyo del entramado sindical, que era el medio en que mejor se movía, fuera un elemento de normalización del régimen español a nivel internacional. A los sindicatos verticales españoles los compara con el Trade Union Congress inglés y quiere presentar a Falange como «la izquierda del régimen» frente a la «derecha» que sería el Opus Dei. Hay todo un programa exterior de presencia en muchos ámbitos, con vista a presentar a Falange como «la parte social» del 18 de julio frente a los sectores más cicateros socialmente.

Obviamente, no quiere saber nada con la izquierda de verdad, con los partidos clandestinos ni con los derrotados en la guerra. Pero se juega a una especie de bipartidismo, o «pluralismo limitado» que recogería Linz en su seminal estudio sobre la naturaleza del régimen, que busca influir y caracterizar el final del régimen y su sucesión, para asegurar sus opciones.

De ahí que haya sectores que, al margen del falangismo oficial, jueguen hasta 1969 con la idea de un republicanismo *light*, con una regencia en manos de un falangista mientras se denuncia el carácter explotador y capitalista de la derecha del régimen. Publicaciones como *Revista SP*, *Diario SP* (entre 1967 y 69) y otros medios estudiantiles ligados al SEU a principio de los sesenta (por ejemplo, *Nosotros*, 24 o *Marzo*) se dedicaron a publicar artículos contra la banca, denunciando el poder de la iglesia, la defensa de la enseñanza pública frente a la privada y religiosa (así se hará famoso José Miguel Ortí Bordás, por ser el *enfant terrible* de los falangistas en estos temas). Algunos tendrán querencia con la revolución cubana y con el anticolonialismo tercermundista. Es también de destacar la peculiar revista *Índice*, que, de la mano de Juan Fernández Figueroa, hizo compatible una evidente inspiración falangista con una posición crítica y abierta, que acogía a sectores de la izquierda marxista y que mostraba un interés claro por los procesos de cambio político de la izquierda internacional. *Índice* tuvo muchos problemas con la censura precisamente porque a través de sus páginas se vislumbraba una España políticamente más compleja, con propuestas diferentes y dibuja unos sectores falangistas que son diferentes a la estampa inercial de quienes ocupaban la Secretaría General del Movimiento. Episodios y hechos como éstos muestran cómo el aparato de Falange, sus muchos registros, lleva aparejada una concepción populista que hace que, aun estando en posiciones de gobierno, poder y privilegio, haya bases o sectores de los falangistas que siguen cultivando esa especie de utopía de una Falange pura. Junto a la Falange oficial, habría que hablar también de grupúsculos como los Círculos José Antonio (Ellwood, 1984) o las Falanges auténticas más o menos clandestinas o consentidas, con Arsenio Perales siempre de urdidor, y también grupos como las Falanges Juveniles de Franco, la Guardia de Franco, o la Asociación de Antiguos Miembros del Frente de Juventudes, que mantuvieron siempre una dinámica de

denuncia de las insuficiencias del régimen, siendo de hecho la base para una actitud de superación del franquismo en gente procedente de la Centuria 20 como Francisco Eguiagaray o Eduardo Navarro (Ruiz Carnicer, 2019a; Lazo, 2015).

Esta Falange es la que se autodenomina Falange de izquierdas por emular la idea de los «fascistas de izquierdas», como los califica Giuseppe Parlato (2000), y que fueron los que defendían una salida social y preocupada por la situación de los más desfavorecidos en la España de la segunda mitad de los sesenta, frente al modelo de la “derecha” del régimen, desarrollista y muy ligado a los intereses del capital. En medios como los citados podemos encontrar multitud de reportajes que denuncian la rapacidad del capitalismo, el fraude del modelo yanqui y la necesidad de proteger a quienes han pagado los platos rotos de todo el proceso de crecimiento económico.

Obviamente, ninguno de estos actores va a romper con el régimen, pero va a quedar ahí ese poso de denuncia, en unos momentos en que se había perdido ya la inocencia de esa juventud de los años cincuenta y difícilmente una propuesta falangista, oficial o alternativa, podía tener credibilidad en círculos de la oposición ni exterior por supuesto ni interior.

Algunos de los hombres que luego acompañan a Suárez en su desmontaje del Movimiento, se valen como argumento interno para ellos de la «traición» que el régimen impuso sobre el legado joseantoniano y la necesidad de ir a una reconciliación nacional que dé por superada una etapa que tuvo más de renuncia y de vergüenza para esos ideales «prístinos» del falangismo primigenio (Navarro, 2014).

¿Se puede hablar de populismo en este periodo? Sí en el sentido en que los falangistas insisten en que hay una agenda social aún pendiente de ejecutar que “fuerzas oscuras” no les han dejado llevar adelante. Franco va a ser siempre el hombre providencial al que no pueden renunciar y que les ha dado todo y, a la par, quien ha impedido ese ideario social y político soñado, en realidad una fantasmagoría que bebe aún de las expectativas de la guerra y de la inmediata posguerra.

Como dice Muñoz Soro (2013), el populismo de los años sesenta es el producto de una crisis política por parte de las posiciones falangistas y un intento de mantener cuotas de poder político. Ello se ve sobre todo en tres aspectos: la defensa de la vía asociacionista como forma de reforzar el régimen, el aperturismo sindical (Amaya Quer, 2013) y la Ley de Prensa e Imprenta de la mano de Manuel Fraga que, aunque no sólo era un producto azul, podía reclamar al menos parcialmente su paternidad.

Vale la pena destacar todo lo relacionado con los distintos proyectos de asociaciones políticas, porque va a ser el último gran debate político dentro del franquismo y estaba íntimamente relacionado con la renovación política del sistema y una apertura controlada de a participación. De hecho, van a ser los falangistas quienes protagonicen la discusión sobre el asociacionismo frente a los sectores más opus-deístas que veían con menos entusiasmo —era el caso de Carrero— esa presunta

apertura. Esta idea de un aumento de los canales de participación ya se había evidenciado en todo el proceso ligado a la Ley Orgánica del Estado, aprobada en referéndum en diciembre de 1966 que instauraba la elección popular de una parte de los procuradores. Los falangistas «avanzados» en torno al *Diario SP* dirigido por Rodrigo Rojo, saludaron como un avance muy importante la elección de procuradores por el tercio familiar. Y fueron bastantes los falangistas que se presentaron a dicha elección, especialmente la primera, la de 1967, como una demostración del carácter participativo del régimen. Los problemas con la gestión de estas elecciones, sus resultados y sobre todo, la actitud crítica de algunos de los elegidos (especialmente los llamados diputados trashumantes, que se reunían al margen de las Cortes para coordinar sus actuaciones) hacen que la elección de 1971 sea mucho menos ilusionante y menor la participación (Domper Lasús, 2020, pp. 192 y ss.). Pero son precisamente los falangistas los que defendieron un proceso de participación mayor siempre dentro de los cauces «orgánicos» del régimen, aunque algunos de sus miembros más conspicuos acabaron en las filas inmovilistas al filo de la muerte de Franco. Es también singular que sean falangistas como Herrero Tejedor o el propio Adolfo Suárez quienes sigan la vía «asociacionista» a partir de su aprobación en 1974 con más aplicación, como lo demuestra la puesta en marcha de la Unión del Pueblo Español (UPDE) que congregaba a los falangistas partidarios de un proceso reformista, y una de las más importantes asociaciones, además de la presencia de otros falangistas en asociaciones más identificadas con el mantenimiento del franquismo sin cambios. El asociacionismo puede verse ahora como una pura añagaza destinada a ganar tiempo, pero era otra demostración del carácter populista de ese falangismo que pugnaba por mostrar el carácter «popular» y comprometido con la población de los sectores falangistas, frente al autoritarismo elitista y frío de los sectores en torno a Carrero, López Rodó y lo que suele calificarse como sectores del Opus Dei en el gobierno.

En ese mismo sentido, y en la línea que Muñoz Soro (2013) apuntaba en su trabajo sobre el republicanismo de los falangistas y que también analiza Nicolás Sesma (2006), la lucha por influir en el futuro del régimen tras la muerte del dictador empujó a los falangistas a defender un republicanismo que no tenía relación alguna con el legítimo legado republicano del exilio, sino que era una ensoñación de los sectores reformistas y gironistas del falangismo, deseosos de controlar el futuro político del régimen, al contraponer esta fórmula con el efectivo nombramiento como sucesor de Franco del joven Juan Carlos de Borbón. Ese nombramiento se entendía que era un triunfo político de los sectores «derechistas» identificados con el bloque Carrero/Opus y con el viejo monarquismo histórico que se hacía carne en la persona del escritor José María Pemán que, con sus artículos sobre la monarquía en la página tercera de *ABC*, despertaban la furia de estos sectores (Ruiz Carnicer, 2014 y 2019a) ante lo que se consideraba una regresión histórica, de vuelta al espíritu de la Restauración y de una monarquía cortesana.

En este sentido, el tardofranquismo es un momento en que la tentación populista está también presente en estos sectores que buscan diseñar, o condicionar al menos, la sucesión de Franco. Los falangistas fueron derrotados en su pseudo-rrepublicanismo de búsqueda de una regencia de inspiración falangista, aunque su implicación en el proceso asociacionista muestra una vez más que no tiraban la toalla. De hecho, era la época en que uno de los más destacados falangistas reformistas, Manuel Cantarero del Castillo, defendía la cercanía entre socialismo y tradición falangista (Ruiz Carnicer, 2019b). Era, sin embargo, evidente el deterioro de la situación política y la actitud defensiva del régimen (Ysàs, 2004), el aumento de la incertidumbre por el deterioro físico del dictador y lo imparable de la movilización política antifranquista. El resultado será la división entre sectores cerradamente unidos a la suerte del régimen que adoptaban posturas inmovilistas, entre los cuales hay muchos falangistas veteranos, y los sectores reformistas, en donde hay también una presencia importante de falangistas más jóvenes, sobre todo de la gente de la UDPE, que van a ser los que intenten preservar su posición política y parcialmente la continuidad del legado del 18 de julio a través de un proceso de transición controlado. Pero ya no había margen para una enésima «renovación» del mensaje de los falangistas, sino la elección entre la opción del inmovilismo o el seguir un proceso de cambio que acercara España a Europa y sobre todo que superara la guerra civil mediante una efectiva política de reconciliación, lo cual era realmente incompatible con la permanencia de un falangismo que necesitaba del victimismo pero también de la existencia y protección del aparato del estado para poder pervivir (Gil Pecharromán, 2019). La rápida creación de la Unión de Centro Democrático debe mucho también a las redes azules de los falangistas reformistas en los gobiernos civiles y distintos puestos de la administración que apostaron por la adaptación al inevitable cambio político y pondrán a disposición del presidente Suárez y del nuevo sistema que estaba naciendo sus contactos y su personal político (Navarro, 2014).

Pero ese talante victimista residual se va a manifestar una vez más en la transición, cuando la desaparición del otrora partido único en abril de 1977 dé lugar a la reaparición de FE y de las JONS, la Falange Española Auténtica y otros grupúsculos que intentaban recoger para sí la referencia de un falangismo social que, diferenciado del franquismo, algunos aún creían que podía dar réditos políticos. Una parte significativa de los votantes de opciones nostálgicas —también falangistas— apoyó la opción de Alianza Popular, que dirigida por Manuel Fraga encarnaba el franquismo de la última época y representaba una forzada aceptación de la democracia pero cargada de recelo ante el proceso de cambio político (Gallego, 2008). Tras esas primeras elecciones, los sectores autodenominados falangistas no ahorraron críticas hacia la democracia de 1978 y sus insuficiencias, se condenó a Suárez como traidor a su origen y se buscó también cierta distancia respecto al franquismo buscando conseguir algunos votos. La herencia del búnker se plasmó en Fuerza Nueva,

donde había falangistas pero sobre todo sectores reaccionarios identificados con la herencia de Franco y jóvenes ultraderechistas radicalizados. No había sin embargo ya ningún receptor para estas ideas y, sin el soporte del aparato del Estado, obtuvieron un sonoro fracaso todos estos intentos de resucitar el ideario falangista (Madueño Álvarez, 2021). Hoy día, sus muy escasos seguidores siguen presentando un victimismo muy marcado y una gran dificultad para conectar con unas bases que son meramente ultras y que cuentan con opciones más eficientes a la hora de trasladar sus emociones políticas.

8. EL POPULISMO DE LA TRAYECTORIA FALANGISTA

La naturaleza populista de la práctica política de los falangistas españoles, como hemos ido relatando, es el producto, por un lado, del carácter estructural del componente populista en el discurso del fascismo, del que participa Falange y los falangistas como un movimiento producto también de los años treinta e inicios de los cuarenta. La peculiaridad del populismo falangista radica en la elaboración de un relato de los sectores falangistas dentro de la dictadura franquista que incide en la frustración de los objetivos previstos, por la peculiar composición del bloque de poder surgido tras la guerra civil, en donde Falange era sólo una sensibilidad más, aunque tuviera un predominio simbólico y aparente y, por otro lado, por el cambio en las circunstancias en Europa tras 1945, lo que convertía a los fascistas españoles en unos socios complicados para un régimen que buscaba por encima de todo su supervivencia. Por otro lado, era evidente la dificultad de construir un proyecto político de raíz fascista en un contexto de rechazo total del fascismo y de construcción del nuevo modelo democrático que se forja entre 1945 y 1955 (Conway, 2020).

Esta situación llevó a los falangistas a posiciones victimistas y a la perpetua lucha contradictoria entre la defensa cerrada del régimen y la denuncia de los aspectos que se alejarían del proyecto original falangista. La debilidad de los cuadros y dirigentes falangistas, el control que Franco siempre tuvo de la situación y el predominio de los sectores católicos en el centro del poder desde 1945, primero acenepistas y luego opusdeístas, hicieron que Falange pudiera fabricar un discurso de identificación con el pueblo y sus aspiraciones sociales. Así se presentó a lo largo de casi cuarenta años, con distintos acentos y fórmulas, como una renovada opción de modernización y conexión con una población que habría apostado por «los hombres» del 18 de julio, la peculiar «revolución nacional» que el falangismo vivió como fuente de su legitimidad, sacrificada siempre, —dirán— en aras de un régimen mucho menos generoso con ella de lo que ella lo había sido con él. Varias generaciones de jóvenes, como consecuencia de la potencia de la mitificación de José Antonio y de otros líderes históricos como Ramiro Ledesma Ramos reinterpretaban la doctrina falangista de tal forma que para muchos fue un inicio político que se avenía bien

a sus pretensiones radicalizadas y exigentes, sustentadas por el ideario original de los fascismos de los años treinta, y que permitirá a muchos hacer que aflorara su rechazo a lo existente, un desarraigo desde el que en bastantes casos pasarán luego a posiciones críticas con el franquismo o directamente antifranquistas. No es corta la relación de jóvenes antifranquistas cuyo inicio tiene sello joseantoniano y del fascismo *revolucionario* de entreguerras, y que partía de la crítica hacia el capitalismo y la democracia liberal y que coherentemente van a verse atraídos por la revolución cubana, interesados por la revolución cultural china o todas las formulaciones que van a canalizarse a partir de los propios mecanismos de socialización de la dictadura (Lazo, 2015; Ruiz Carnicer, 2019b.)

Por todo ello, Falange utiliza a lo largo del tiempo factores y elementos que además de ser populistas por estar ligados al fascismo histórico, lo son porque su posición en el régimen franquista siempre va a estar a caballo entre la identificación con el régimen, la reivindicación de un mayor peso en este, la activación de fórmulas aparentemente participativas que intentaban poner en valor la supuesta base popular del falangismo, —encarnación del pueblo verdadero frente a la frialdad de los tecnócratas—, frente a los partidarios del capital o la influencia norteamericana. Por eso, los falangistas nunca se pudieron despegar de restos de ideología populista y de estrategias populistas de hacer política, aunque con diferentes acentos, circunstancias y contextos a lo largo del régimen de Franco.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Junco, J. (1994). El populismo como problema. En Álvarez Junco, J. y González Leandri, R. (comps.), *El populismo en España y América* (pp. 11-38). Madrid: Catriel.
- Amaya Quer, A. (2013). *El acelerón sindicalista. El aparato de propaganda de la organización Sindical Española entre 1957 y 1969*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Antón Mellón, J. (coord.). (2012). *El fascismo clásico y sus epígonos. Nuevas aportaciones teóricas*. Madrid: Tecnos.
- Blinkhorn, M. (1990). *Fascists and Conservatives. The radical right and the establishment in twentieth-century Europe*. Londres: Unwin Hyman.

- Conway, M. (2020) *Western Europe's Democratic Age 1945-1968*. Princeton: Princeton University Press. <https://doi.org/10.23943/princeton/9780691203485.001.0001>
- Domper Lasús, C. (2020), *Dictatorship and the Electoral Vote. Francoism and the Portuguese New State Regime in Comparative Perspective, 1945-1975*. Brighton: Sussex Academic press.
- Ellwood, Sh. (1984). *Prietas las filas. Historia de Falange Española, 1933-1983*. Barcelona: Crítica.
- Finchelstein, F. (2019). *Del fascismo al populismo en la historia*. Madrid: Taurus.
- Gallego, F. (2014). *El evangelio fascista. La formación de la cultura política del franquismo (1930-1950)*. Barcelona: Crítica.
- Gallego, F. (2008). *El mito de la transición. La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*. Barcelona: Crítica.
- Gentile, E. (2007). *El culto del Littorio. La sacralización de la política en la Italia fascista*. Buenos Aires: Siglo XXI Argentina.
- Gerworth, R. (2017). *Los vencidos. Por qué la Primera Guerra Mundial no concluyó del todo (1917-1923)*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.
- Gil Pecharromán, J. (2013). *El Movimiento Nacional (1937-1977)*. Barcelona: Planeta.
- Gil Pecharromán, J. (2019). *La estirpe del camaleón. Una historia política de la derecha en España 1937-2004*. Madrid: Taurus.
- González Duro, E. (1992). *Franco. Una biografía psicológica*. Madrid: Temas de Hoy.
- González Madrid, D. A. y Ortiz Heras, M. (coords.). (2020), *El estado del bienestar entre el franquismo y la transición*. Madrid: Sílex.
- Hernández Sandoica, E.; Ruiz Carnicer, M. A. y Baldó, M. (2007). *Estudiantes contra Franco. (1939-1975). Oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- La Rovere, L. (2008). *L'eredità del fascismo. Gli intellettuali, i giovani e la transizione al postfascismo 1943-1948*. Turín: Bollati Boringhieri.

- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lazo, A., (2015). *Historias falangistas del sur de España. Una teoría sobre vasos comunicantes*. Sevilla: Espuela de Plata.
- Mayer, A.J. (1981). *The Persistence of the Old Regime. Europe to the Great War*. New York: Pantheon Books.
- Madueño Álvarez, M. (2021). *El falangismo en la España actual (1977-2020). Historia de una escisión continua*. Madrid: Sílex.
- Molinero, C. (2005). *La captación de las masas. Política social y propaganda en el régimen franquista*. Madrid: Cátedra.
- Morente, F. (2005), Hijos de un dios menor. La Falange después de José Antonio. En Gallego, F. y Morente, F. (eds.), *Fascismo en España. Ensayos sobre los orígenes sociales y culturales del franquismo*. Madrid: El Viejo Topo.
- Morente, F. (2013). Los falangistas de *Escorial* y el combate por la hegemonía cultural y política en la España de la posguerra. *Ayer*, 92(4), pp. 173-196.
- Muñoz Soro, J. (2013). «Presos de las palabras». Republicanismo y populismo falangista en los años sesenta. En M. A. Ruiz Carnicer (ed.), *Falange. Las culturas políticas del fascismo en la España de Franco (1939-1975)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Navarro, E. (2014). *La sombra de Suárez*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Parlato, G. (2000). *La sinistra fascista. Storia di un progetto mancato*. Bolonia: Società Editrice Il Mulino.
- Preston, P. (1994) *Franco, Caudillo de España*. Barcelona: Grijalbo.
- Ruiz Carnicer, M. A. (1996). La voz de la juventud. Prensa universitaria del SEU en el franquismo. *Bulletin Hispanique*, Tome 98, n.º 1, Janvier-Juin, pp. 175-199. <https://doi.org/10.3406/hispa.1996.4903>
- Ruiz Carnicer, M. A. (1999). Falange en la penumbra: FET y de las JONS entre la rebelión y la resignación, 1945-1951. En *Tiempos de silencio. Actas del IV Encuentro de Investigadores del franquismo. València, 17-19 de noviembre de*

1999, Valencia: FEIS/Departament d'Història Contemporània de la Universitat de València, pp. 257-264.

Ruiz Carnicer, M. A. (2014). Fascistas 'de izquierdas' en los años sesenta. La búsqueda de las bases populares para el proyecto de una izquierda nacional en la España de Franco. *Rúbrica Contemporánea*, 3(5), pp. 71-87.

Ruiz Carnicer, M. A. (2015). La modernidad retorcida: Raíces y origen de la cultura política fascista. En C. Forcadell y M. Suárez Cortina (coords.), *La Restauración y la República 1874-1936*. Madrid-Zaragoza: Marcial Pons Ediciones de Historia/Prensas Universitarias de Zaragoza, Vol III de M. Pérez Ledesma e I. Saz, (dirs.), *Historia de las Culturas Políticas en España y América Latina*.

Ruiz Carnicer, M. A. (2019a). Late Spanish Fascists in a Changing World: Latin American Communists and East European Reformism (1956–1975). *Contemporary European History*, 28(3). <https://doi.org/10.1017/S0960777319000079>

Ruiz Carnicer, M. A. (2019b). The Blue Factor: Falangist Political Culture under the Franco Regime and the Transition to Democracy, 1962-1977. En M. A. Ruiz Carnicer (ed.), *From Franco to Freedom. The roots of the Transition to Democracy in Spain, 1962-1982*. Sussex Academic Press: Brighton.

Ruiz Carnicer, M. A. (dir.); Muñoz Soro, J.; Sesma Landrin, N; Criado Herrero, E.; González de Aguilar, A. y Ruiz Va, A. (2021). *Una juventud en tiempo de dictadura. El Servicio Universitario del Trabajo (SUT) 1950-1969*. Madrid: Los Libros de La Catarata.

Sánchez-Biosca, V. (2002-2003). Materiales para una iconografía de Francisco Franco. *Archivos de la Filmoteca. Vols. I y II*, n.º 42-43 (octubre 2002-febrero 2003).

Sanz Hoya, J. (2020). Fascismo después del fascismo. El proyecto falangista en los años cincuenta. En M. A. Del Arco Blanco, C. Hernández Burgos y G. Román (eds.), *Los años cincuenta: la década olvidada de la dictadura franquista* (pp. 161-186). Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.

Saz, I.; Box, Z.; Morant, T. y Sanz, J. (eds.). (2019). *Reactionary Nationalists, Fascists and Dictatorships in the Twentieth Century: Against Democracy*. Palgrave McMillan: Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-22411-0>

- Sesma Landrin, N. (2006). El republicanismo en la cultura política falangista. De la Falange fundacional al modelo de la V República francesa. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 18, pp. 261-283. <https://doi.org/10.5944/etfv.18.2006.3133>
- Sesma Landrin, N. (2017). Modernism and Falangism. The journal *Escorial* and its Authoritarian Modernizing Project. En F. Gallego y F. Morente (eds.), *The Last Survivor. Cultural and Social Projects Underlying Spanish Fascism, 1931-1975*. Brighton: Sussex Academic Press.
- Thomàs, J. M.^a (2001). *La Falange de Franco. Fascismo y fascistización en el régimen franquista (1937-1945)*. Barcelona: Plaza&Janés.
- Thomàs, J. M.^a (2014). *El gran golpe. El «caso Hedilla» o cómo Franco se quedó con Falange*. Barcelona: Debate.
- Thomàs, J. M.^a (2016). *Franquistas contra franquistas. Luchas por el poder en la cúpula del régimen de Franco*. Barcelona: Debate.
- Thomàs, J. M.^a (2017). *José Antonio. Realidad y mito*. Barcelona: Debate.
- Tusell, J. (1984). *Franco y los católicos. La política interior española entre 1945 y 1957*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ysàs, P. (2004). *Disidencia y subversión. La lucha del régimen franquista por su supervivencia, 1960-1975*. Barcelona: Crítica.

ESTUDIOS





AMPLIANDO CAMPOS DE ESTUDIO. REVISIÓN SISTEMATIZADA PARA EL IMPULSO ACADÉMICO DEL FEMINISMO ANDALUZ

*Expanding the Fields of Study. A Systematized Review to Boost
the Academic Momentum of Andalusian Feminism*

Victoria Chacón Chamorro

Universidad Pablo de Olavide

vchacha@alu.upo.es | <https://orcid.org/0000-0002-0301-7823>

Teresa Terrón-Caro

Universidad Pablo de Olavide

mttercar@upo.es | <https://orcid.org/0000-0003-4177-0346>

Marian Pérez Bernal

Universidad Pablo de Olavide

mdperber@upo.es | <https://orcid.org/0000-0002-6186-6188>

Fecha de recepción: 14/07/2021

Fecha de aceptación: 04/02/2022

Acceso anticipado: 04/03/2022

Resumen: Desde 2016 asistimos a una producción bastante fructífera de trabajos fuera del ámbito académico sobre feminismo andaluz, entendiendo este como una forma diferente de entender y vivir el feminismo determinado por su territorialidad. Pretendemos en este artículo analizar si el feminismo académico ha prestado o no atención a esta nueva corriente con anterioridad, con el fin de alcanzar dos objetivos. En primer lugar, aclarar si el feminismo andaluz existe solo desde su categorización como tal o si ya existía con anterioridad, aunque no se emplease esta denominación. En segundo lugar, dilucidar si se podría considerar feminismo andaluz a toda la literatura sobre feminismo producida desde o sobre Andalucía, o si esta debería cumplir una serie de rasgos propios.

Para analizar estas cuestiones, tras realizar una breve genealogía del feminismo académico en España y, sobre todo, en Andalucía, realizamos una revisión sistematizada en las bases de datos WoS, Scopus, Dialnet e ÍnDICES-CSIC desde el año 1975 hasta el 2020 en busca de las posibles raíces académicas del feminismo andaluz. En esta revisión constatamos que, si bien se han hecho trabajos sobre cuestiones feministas en Andalucía, estos no han sido realizados desde la perspectiva del feminismo andaluz. De este modo, el feminismo andaluz puede ser un nuevo reto para la epistemología feminista.

Palabras clave: Feminismo académico; Feminismo andaluz; Epistemología; Epistemología feminista; Estudios sobre las Mujeres; Revisión sistematizada.

Abstract: Since 2016 we have witnessed a rather fruitful production of works outside the academic sphere on Andalusian feminism, understood as a different way of understanding and experiencing feminism as determined by the specificities of that territory. In this article, we intend to analyse whether academic feminism has paid attention to this new current before, with the aim of achieving two objectives. Firstly, to clarify whether Andalusian feminism exists only since its categorization as such, or whether it already existed before, even if that denomination was not used yet. Secondly, to clarify whether all the literature on feminism produced in or about Andalusia can be considered Andalusian feminism, or whether in order to qualify as such it must fulfil a series of specific characteristics.

To this end, after a brief genealogy of the academic feminism in Spain and, above all, in Andalusia, we have carried out a systematized review of the WoS, Scopus, Dialnet and ÍnDICES-CSIC databases, from 1975 to 2020 in order to find the possible academic roots of Andalusian feminism. In this review, we have found that, although there have been works on feminist issues in Andalusia, these have not been done from the perspective of Andalusian feminism. Thus, Andalusian feminism may be a new challenge for the feminist epistemology.

Keywords: Academic Feminism; Andalusian Feminism; Epistemology; Feminist Epistemology; Women's Studies; Systematized Review.

Sumario: 1. Introducción; 2. Evolución del feminismo académico en España; 3. Evolución del feminismo académico en Andalucía; 4. Acogida del feminismo andaluz en la Academia española y andaluza; 5. Método de revisión sistematizada; 5.1. Planificación; 5.2. Ejecución; 5.3. Resultados; 6. Discusión de los resultados; 7. Conclusiones; 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Los *Women's Studies* surgieron en Estados Unidos a finales de los años setenta con la finalidad de aplicar la perspectiva de género a todos los ámbitos del conocimiento para cuestionar su supuesta objetividad y neutralidad y poner de manifiesto sus sesgos androcéntricos. Estos estudios se materializaron en España, primero, como «Estudios de la Mujer», aunque fruto del debate interno feminista de

la tercera ola en torno a su sujeto político y las reivindicaciones de los feminismos periféricos por su reconocimiento, pasaron a ser «Estudios de las Mujeres». También se los conoce como «Estudios feministas». Estos estudios conforman lo que conocemos como feminismo académico y son llevados a cabo por compañeras del movimiento feminista cuya actividad se desarrolla sobre todo en el ámbito de la teoría y la práctica universitaria (Ballarín Domingo, 2000; De Torres Ramírez, 2000).

El movimiento feminista presenta «una producción teórica como ningún otro movimiento social en el último medio siglo» (Sendón de León, 2003, p. 122). Su teoría tiene la particularidad de que, como apunta Celia Amorós en la entrevista que le hace Stella León (2008), su «hacer ver es inseparable de un irracionalizar las relaciones jerárquicas entre los sexos en multitud de ámbitos», por lo que promueve una transformación epistemológica y sociopolítica a la vez. Así, el feminismo académico se presenta como otra forma de actuación feminista.

Es interesante señalar cómo se han ido desarrollando con los años tensiones entre el movimiento feminista de la calle y el feminismo académico. Se ha considerado que el feminismo académico en parte se olvida de los problemas del día a día de las mujeres, reflexionando cada vez más sobre cuestiones muy alejadas de los problemas reales de estas. Por este motivo, según Pilar Ballarín, ha surgido cierta reticencia hacia el feminismo académico debido a que se le asocia a «una élite y por tanto [a] un pequeño grupo alejado de las discriminaciones comunes» (Ballarín Domingo, 2000, p. 257).

En esta línea, surge la crítica al acercamiento del feminismo académico al feminismo institucional. En sus inicios, el feminismo académico en España, como en cualquier parte del mundo, no se podía entender sin su vinculación con el movimiento social, pues iban de la mano tras el franquismo. Poco a poco, el feminismo fue ampliando su campo de actuación del ámbito político y social al académico para generar conocimiento a partir del desarrollo de las epistemologías feministas. Pero una vez que se comenzaron a asentar en la Academia los estudios de las mujeres y la perspectiva de género a finales de los años 80, su contacto con agentes externos se fue limitando al feminismo institucional a través de los organismos de igualdad (Ortiz Gómez, 2005).

El feminismo institucional nace para impulsar la igualdad real entre mujeres y hombres a través de cambios estructurales en la legislación a partir de las políticas públicas de igualdad, que pueden o no venir de agencias oficiales, pues se dan en diferentes niveles de gobernanza. A este feminismo se le critica haberse acomodado a los intereses de los Estados y demás niveles de gobernanza a través de propuestas acríticas y tecnocráticas y, por tanto, haber perdido su objetivo principal: la igualdad entre mujeres y hombres (Reverter Bañón, 2011).

Bien es cierto que, en ocasiones, el feminismo académico y el feminismo institucional han trabajado de la mano a partir de proyectos o investigaciones específicas, pero ello no significa que ambas materializaciones del movimiento sean lo

mismo. Como es de esperar, dependiendo de la posición ideológica dentro del feminismo y su posición social y territorial, se tratarán con prioridad unos temas u otros desde el feminismo académico, sin que esto signifique que se esté desarrollando un feminismo excluyente. Asimismo, todas las tensiones y disputas que puedan aparecer, internas y externas, no son más que un impulso a su desarrollo y mejora, como lleva haciendo desde su nacimiento.

Dentro de este feminismo académico y la evolución de la Teoría feminista, en este artículo planteamos una revisión sistematizada que tiene como objetivo analizar la existencia o no de un feminismo andaluz en la Academia para comprobar si en ella se puede ver una corriente similar a la que se está dando en el resto de la sociedad. Esto es, nos interesa ver si el auge que está tomando el feminismo andaluz en ámbitos ajenos a la Academia se está viendo también reflejado de algún modo en lo académico. Asimismo, dada la reciente categorización del feminismo andaluz, otro de los objetivos es establecer el estado de la cuestión del mismo, y poder ahondar en sus raíces desde la producción académica en las universidades españolas.

2. EVOLUCIÓN DEL FEMINISMO ACADÉMICO EN ESPAÑA

Las cuestiones feministas que hoy se tratan abiertamente en la Academia española no siempre fueron reconocidas como merecedoras de un espacio en ella. En las bibliotecas universitarias españolas, los temas relacionados con las mujeres solían localizarse entre las obras de folclore y costumbres, ya que no existía un espacio específico para ellas. Mary Nash (2006), a partir de la documentación relacionada con la historia de las mujeres, señala que se encontró archivos clandestinos en algunas bibliotecas y que sin estos todo hubiese desaparecido bajo el franquismo. A partir de entonces fue cuando se empezaron a encontrar materiales sobre organizaciones de mujeres.

Fruto, en parte, de una importante censura en las bibliotecas para mantener muy vivo el estereotipo de la mujer dependiente del varón a lo largo de la dictadura, hasta después de la Transición no se encontraron en España libros ni revistas de teoría o metodología feminista que ya eran manuales básicos a nivel internacional (Barrera López, 2016). Es por ello por lo que fue casi imposible el desarrollo de proyectos institucionales por la igualdad en el ámbito académico, como sí ocurría en otros puntos de Europa.

Aun así, y aunque como excepciones, en 1953 ya surgió la Asociación de Mujeres Universitarias (Bernárdez Rodal, 2017) y, en los años sesenta, María Laffite y otras ocho mujeres crearon el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (SESM) con el propósito de «despertar las conciencias especialmente somnolientas de las mujeres españolas» (Barrena, 2016, p. 612), así como de estudiar colectivamente

“la cuestión de la mujer”, ya que hasta entonces los pocos estudios que se habían hecho eran de carácter individual¹.

Toda esta situación de invisibilización del movimiento feminista comienza a cambiar a mediados de los años setenta coincidiendo con el Año Internacional de la Mujer (1975) y el inicio de la Transición en España. En estos momentos renace el movimiento feminista en el país, cuyas seguidoras comienzan a trabajar de forma incansable hasta nuestros días. Son numerosos los estudios que se han realizado sobre los orígenes del feminismo académico en España, sobre todo a finales del siglo XX (véase Ballarín Domingo, 2000; Birriel Salcedo, 1992; Bernárdez Rodal, 2017; De Torres Ramírez, 2000; Flecha García, 1999, 2017; Grana Gil, 2001; Ortiz Gómez, 1999, 2005; Ortiz Gómez *et al.*, 1999). Basándonos en dicha bibliografía, exponremos aquí los principales hitos.

Una vez iniciada la Transición, las mujeres en las universidades comienzan también a incorporar paulatinamente una perspectiva crítica y feminista en sus investigaciones. De forma paralela, también desarrollaron estrategias de asociación y encuentro intelectual, a pesar de que el medio académico “no suele ser especialmente propicio a este tipo de cambios”² (Bernárdez Rodal, 2017, p. 47), además de que el reconocimiento del feminismo académico tardó mucho más que el del social (Nash, 2006). Así, debido a la escasa representación en las instituciones y la falta de legitimidad y reconocimiento, los primeros pasos del feminismo académico español fueron sobre todo el resultado de acciones voluntarias —individuales y grupales— que no siempre estaban respaldadas por las universidades. Es más, en ocasiones, quienes participaban en grupos universitarios de estudios de la mujer o de las mujeres tenían que hacer una “doble jornada científica”, esto es, debían compatibilizar su investigación en el ámbito del feminismo con su investigación en la disciplina que sí era académicamente respetada (Ballarín Domingo, 2000; De Torres Ramírez, 2000; Ortiz Gómez, 2005; Flecha García, 1999).

No fue hasta los años 1979 y 1982 cuando se establecen los primeros Seminarios de Estudios de las Mujeres en cuatro universidades situadas en Madrid, Barcelona y País Vasco (Ortiz Gómez, 2005). En 1979 surge el Seminario de Estudios de la Mujer en la Universidad Autónoma de Madrid, fundado y dirigido por María Ángeles Durán, y considerado el primer centro de investigación de España dedicado a los estudios de la mujer; actualmente es el Instituto Universitario de Estudios de

¹ La propia María Laffite había escrito ya textos claramente feministas como *La secreta guerra entre los sexos* (1948), *La mujer como mito y como ser humano* (1961), *La mujer en España: cien años de su historia* (1964). En 2008 se fundó en su honor en Sevilla, ciudad donde nació y vivió su infancia, la Federación de Mujeres María Laffite.

² Véase, por ejemplo, cómo todavía la Real Academia Española, una de las instituciones con más prestigio en el ámbito académico, no ha incluido en las acepciones de la palabra «género» su uso que designe «desigualdad social», como tampoco ha incluido «estudios de género» a pesar de su vasto bagaje académico.

la Mujer (IUEM). Este primer instituto nació con el objetivo de reflexionar sobre el papel de la ciencia en la vida de las mujeres y viceversa, siendo su primera aparición en un Curso de Humanidades Contemporáneas con una conferencia titulada «La Mujer en la Universidad: mil años de ausencia» (Durán Heras, 2000). En Cataluña surgieron el Seminari d'Estudis de la Dona en la Universidad Autónoma de Barcelona en 1980 y el Centre d'Investigació Històrica de la Dona en 1982, conocida hoy como Duoda, en la Universidad de Barcelona. En la Universidad del País Vasco, en 1981, se fundó el Seminario de Estudios de la Mujer. Igualmente, surgieron otros grupos como, por ejemplo, la Asociación Universitaria para el Estudio de los problemas de la Mujer (AUPEPM), fundada en Madrid en 1976 y que abrió secciones en Málaga, Granada y Cádiz (Ramos Palomo, 2001).

Pero no fue hasta los años ochenta, con mayor impulso en los noventa, cuando las feministas comenzaron a organizarse en el ámbito académico, comprometiéndose con la transformación de la ciencia para librarse de los sesgos androcéntricos y visibilizar a las mujeres «no solo como objeto de conocimiento sino también como sujeto del mismo» (Flecha García, 2007, p. 80). Sobre todo, en la década de los ochenta se consolidó la voluntad de querer cambiar la Academia. Esto se materializó en la creación de una terminología propia que permitiera recuperar la tradición de pensamiento y categorizar lo que estaba ocurriendo. El papel de Celia Amorós y Amelia Valcárcel en esta labor fue muy destacado (León Hernández, 2008). Por ejemplo, en 1987, la filósofa Celia Amorós creó el Seminario Feminismo e Ilustración en la Universidad Complutense de Madrid que se convirtió en 1995 en el Proyecto I+D Feminismo, Ilustración y Postmodernidad. Como grupo fundacional encontramos investigadoras como Alicia Puleo, Ana de Miguel, Rosa Cobo, Concha Roldán, Luisa Posada, e invitadas como Cristina Molina (León Hernández, 2008; Madruga Bajo, 2020). Como resultado de las investigaciones y estudios del curso Historia de la Teoría Feminista de este Seminario, inaugurado en 1991, Celia Amorós y Ana de Miguel publicaron como coordinadoras el libro *Teoría Feminista. De la Ilustración a la globalización* (2005) en tres volúmenes que siguen siendo literatura de referencia en el ámbito. Asimismo, a partir de 1983, la creación del Instituto de la Mujer supuso la aparición de un espacio institucional que serviría para desarrollar un mayor número de proyectos de investigación académica con perspectiva de género (Bernárdez Rodal, 2017).

Todo ello permitió el impulso de la organización y desarrollo de investigaciones y grupos de investigación. Muchas investigadoras y profesoras del ámbito universitario comenzaron a incorporar en sus disciplinas la perspectiva de género, además de reflexionar sobre las posibilidades y límites de sus trabajos, logros y derrotas de la implantación de esta perspectiva en la Academia. En torno a organizaciones y seminarios que buscaban un hueco oficial en las universidades, se fueron desarrollando talleres, jornadas, títulos propios, enseñanzas complementarias, revistas, libros y un largo etcétera. En este primer periodo también se crearon redes de centros de

estudios de género aún vigentes como la Asociación Universitaria de Estudios de la Mujer (AUDEM) en Madrid o la Asociación Española de Investigación Histórica de las Mujeres (AEIHM) en la Universidad de Málaga, ambas fundadas en 1991. En esta misma línea, nace ya en 2016 la Plataforma Interuniversitaria de Estudios Feministas y de Género (EUFEM) a nivel nacional, compuesta por numerosas asociaciones, cátedras, centros y grupos de investigación de todas las universidades españolas.

En apenas treinta años se ha acumulado y multiplicado la producción de conocimiento en los estudios de mujeres, las publicaciones, cursos, conferencias, seminarios, asociaciones, centros de estudio, etc., por parte del personal universitario, pero casi siempre en colaboración de profesionales y estudiosas externas, tratando temas interdisciplinarios (aunque las áreas con mayor producción e influencia teórica parecen seguir siendo las Ciencias Sociales y las Humanidades) e incorporando la perspectiva de género de forma generalizada.

Es importante añadir que, a pesar de estos grandes avances, con la implantación del Plan Bolonia en el sistema universitario español en 2007, sin embargo, los estudios de género no se integraron de forma normalizada o sistemática, ni se crearon departamentos específicos que los reconozcan como un área de conocimiento independiente, tal y como ocurre a nivel internacional. Es por ello por lo que, en la enseñanza superior, la existencia de seminarios, grupos de investigación, congresos, etc., sigue dependiendo del voluntarismo o del interés del profesorado (Nuño Gómez y Álvarez Conde, 2017). Como avance a esta situación sí encontramos que estos estudios están comenzando a ser evaluados por un sistema que los contempla como un área específica de conocimiento. Ejemplo de ello es que a partir de 2020 se incluye la perspectiva de género en la acreditación universitaria, fruto del acuerdo entre la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) y la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) (ANECA, 2020)³.

3. EVOLUCIÓN DEL FEMINISMO ACADÉMICO EN ANDALUCÍA

Grana Gil (2001) sitúa la etapa inicial del feminismo académico organizado a nivel nacional desde 1974 a 1981, mientras que en la comunidad autónoma andaluza la identifica en el segundo lustro de la década de los ochenta. Sin embargo, no podemos olvidar contribuciones anteriores, que además fueron pioneras en el Estado español, como la Tesis de licenciatura de Rosa María Capel, *El sufragio fe-*

³ Asimismo, la normativa vigente obliga a las universidades españolas a tener Unidades de Igualdad, colaborando entre sí con redes como la Red de Unidades de Igualdad de Género para la Excelencia Universitaria (RUIGEU), además de la posibilidad de la creación de observatorios de género o igualdad.

menino en la II República, leída en 1975 y realizada en el Departamento de Historia Contemporánea en la Universidad de Granada; tesis que, junto a la Tesis Doctoral *La mujer en las organizaciones políticas de izquierda en España 1931-1939* de Mary Nash, leída en 1977 en la Universidad de Barcelona, abrió camino en la Academia a las investigaciones de género.

La organización del feminismo académico en Andalucía, como en el resto del país, va ligada a la creación de seminarios y espacios de reflexión a nivel universitario en la década de los ochenta. En la Universidad de Granada comenzaron a trabajar en el curso 1984-85 profesoras y alumnas en el núcleo originario del que poco después sería el Seminario de Estudios de la Mujer, constituyéndose en 1988 como el primer grupo de investigación de Estudios de las Mujeres a través de la primera convocatoria del Plan Andaluz de Investigación. Años más tarde, en el curso 1995-96 pasó a ser Instituto Universitario, llamándose hoy Instituto Universitario de Investigación de Estudios de las Mujeres y de Género. Por su parte, en la Universidad de Málaga nació el Seminario de Estudios Interdisciplinarios de la Mujer (SEIM) en 1988 con el objetivo de impulsar la docencia, investigación, difusión, debates y reflexiones sobre los estudios de las mujeres, de género y feminista (Ramos Palomo, 2014). También en la Universidad de Málaga se constituyó legalmente en 1986 la Asociación de Estudios Históricos sobre la Mujer (AEHM).

En la década de los noventa se crearon otros Seminarios de Estudios de la Mujer. En Cádiz se creó en 1990, dándose de alta como asociación cultural sin ánimo de lucro con el nombre de Seminario de Estudios de la Mujer de la Facultad de Filosofía y Letras. En 1992 se funda el Seminario Interdisciplinar de Estudios de la Mujer de la Universidad de Sevilla (SIEMUS). Además, se fundaron otros espacios de reflexión y estudios feministas como el Aula Interdisciplinar de Estudios de Género de la Universidad de Córdoba en 1994, fusionándose en 2002 con la Cátedra Leonor de Guzmán de la Diputación de Córdoba, dando lugar a la actual Cátedra de Estudios de las Mujeres Leonor de Guzmán. En esta misma década también se creó el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Almería, el Seminario Permanente Mujer Latinoamericana-Mujer Andaluza de la Universidad Internacional de Andalucía, el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad de Jaén y el Seminario Estudios de la Mujer de la Universidad de Huelva.

A principios del siglo XXI, en toda Andalucía se contaba con once Seminarios y Centros de investigación en estudios de las mujeres, de género y feministas, creándose a principios de siglo el Seminario Multidisciplinar «Mujer, Ciencia y Sociedad» de la Universidad de Jaén. Como último ejemplo encontramos que la Universidad Pablo de Olavide, tras contar prácticamente desde sus inicios —finales de los años noventa— con un Aula de Género, dedicada a la formación y sensibilización en este ámbito, puso en marcha en febrero de 2021 el Centro Interdisciplinar de Estudios Feministas, de las Mujeres y de Género (CINEF) para consolidar y potenciar

su compromiso con la igualdad, coordinando y asesorando estudios y perspectivas científicas en este campo⁴.

En todos estos centros de estudio se puede observar el carácter interdisciplinar que siempre ha ido ligado a este tipo de organizaciones feministas para la investigación, aunque haya habido áreas con una mayor producción. Específicamente, en la década de los noventa, predominaban en Cádiz las aportaciones desde el Derecho, en Granada desde la Medicina, en Málaga desde la práctica historiográfica y en Sevilla desde la Historia de la Educación (Grana Gil, 2001).

Este carácter interdisciplinar se puede advertir también desde que el Seminario de Estudios de la Mujer de Granada llevó a cabo en 1988 el primer encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer titulado «La mujer en Andalucía», al que acudieron cerca de trescientas investigadoras e investigadores y en el que se presentaron más de ochenta comunicaciones (Ortiz Gómez y Ballarín Domingo, 1990). Este encuentro fue el impulso para posteriores reuniones similares como el «II Coloquio de Historias locales» de Cádiz en 1990; «La Mujer en la Historia de Andalucía» en Córdoba, en 1991; el «II Encuentro Interdisciplinar de Estudios de la Mujer en Andalucía» y el «Congreso Internacional El trabajo de las de las mujeres. Pasado y presente», ambos celebrados en Málaga en 1992; el «Encuentro de Seminarios de Estudios de la Mujer en Andalucía» en Sevilla; y el «Encuentro Internacional 'Del patio a la plaza'. Las mujeres en las sociedades mediterráneas» en Granada, ambos en 1994, entre otros (Grana Gil, 2001).

A día de hoy, los estudios feministas se han expandido transversalmente a casi todas las disciplinas, pero su presencia sigue siendo mayor en los ámbitos de Historia, Filología, Antropología, Arte y Literatura, etc.; es decir, en los recogidos en las Humanidades y Ciencias Sociales. Esta tesis se ve refrendada si analizamos los grupos de investigación del Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (PAIDI). Los grupos PAIDI son el principal instrumento de la Junta de Andalucía para la programación, dinamización y evaluación de la política científica en Andalucía. Entre los grupos PAIDI encontramos dieciséis que tienen los temas de género o los estudios de las mujeres como su eje central, quedando esto explicitado en sus nombres. A estos habría que añadir los grupos que, a pesar de no ser el tema principal, contemplan estas cuestiones en sus líneas de investigación, lo que podría multiplicar la cifra.

Igual de importante para el impulso de los estudios de las mujeres en Andalucía fue la apertura de líneas editoriales como la colección de Estudios Históricos sobre la Mujer de la Diputación de Málaga en 1986, la del Instituto Andaluz de

⁴ Con anterioridad, en 2006, en la Universidad Pablo de Olavide se había creado el Seminario de Estudios de Género de la Facultad de Humanidades Beatriz Cienfuegos o el Seminario de investigación de género y estudios culturales del Departamento de Traducción e Interpretación, creado en el 2011.

la Mujer y la colección *Feminae* de la Universidad de Granada, ambas creadas en 1989, la colección Atenea de la Universidad de Málaga creada en 1990 o la Revista *Arenal*, creada en 1994, promovida por la por la AEIHM y editada por el Instituto de la Mujer y la Universidad de Granada. Muchos de los trabajos presentados en los encuentros nombrados anteriormente fueron publicados en estas colecciones (Grana Gil, 2001). Cabe apuntar que fue la Universidad de Granada la que se encargó de recoger, organizar y analizar la producción científica feminista a nivel nacional desde 1975, cuando los estudios los desarrollaban ciertas pioneras, hasta la década de los noventa, momento en el que la producción era más extensa y estaba más asentada (Flecha García, 2007). Esta recopilación la encontramos en Ortiz Gómez (1999).

Nos podemos dejar de recordar también la revista *Mujeres del Sur* creada en 1984 y que se publicó durante cuatro años consecutivos. Este proyecto se conformó alrededor de la librería Fulmen de Sevilla, y en él se implicaron, entre otros, la Asamblea de Mujeres, el GRUPO 7 o el colectivo de opinión Las Cigarreras. Entre sus páginas se podían encontrar artículos de actualidad realizados con perspectiva de género y noticias relacionadas con las mujeres y el feminismo. Su impresión se realizaba en los talleres de la Diputación de Sevilla.

Al igual que a nivel nacional, a partir de la década de los noventa los estudios de las mujeres o de género se consolidaron en Andalucía. Es de destacar que, en ese momento, las universidades andaluzas junto con la asturiana fueron las más productivas en España en cuanto a estudios de las mujeres, facilitando la creación de un marco teórico y el asentamiento de un conocimiento feminista. Además, las universidades de Málaga, Sevilla, Cádiz y Granada fueron de las trece que más aportaciones hicieron a la Academia a nivel nacional, siendo esta última la que más (Ortiz Gómez *et al.*, 1999).

Este incremento productivo se debe a diversos motivos como la oferta de enseñanzas relacionadas de forma directa o transversal, la creación de redes nacionales e internacionales, la consolidación de colecciones y editoriales específicas que ayudan a la publicación y divulgación, así como a los organismos de igualdad y la convocatoria de premios y ayudas. Todo ello se viene desarrollando en un ambiente intercultural, de movilidad interuniversitaria, de pluralismo teórico, interdisciplinariedad y amplia oferta de enseñanzas. Asimismo, no podemos dejar de apuntar que el incremento de la producción se debe a la demanda de la sociedad y al interés cada vez mayor hacia el feminismo, pero también al incremento de la presencia femenina en las universidades, ya no solo como alumnas, sino también como pensadoras dentro de los “estándares de excelencia” (Ballarín Domingo, 2000; Ortiz Gómez, 2005).

4. ACOGIDA DEL FEMINISMO ANDALUZ EN LA ACADEMIA ESPAÑOLA Y ANDALUZA

Hasta aquí hemos visto cómo fue el desarrollo del feminismo académico a nivel estatal y andaluz y cómo cada vez ha conseguido un mayor espacio en la Academia y en un mayor número de disciplinas. El feminismo como movimiento social siempre ha estado en la vanguardia y, como tal, no ha dejado de avanzar desde su nacimiento (Varela, 2019). Esto nos ha llevado a la creación de una Teoría feminista cada vez más fructífera, dialogante e inclusiva.

En los últimos años, en el sur de España se ha comenzado a desarrollar lo que en 2016 Mar Gallego⁵ denominó feminismo andaluz con el fin de darle nombre a aquello que la oprimía, pero no era capaz de describir. Por primera vez usó este término en su proyecto «Como vaya yo y lo encuentre»⁶. Acuñando la expresión «feminismo andaluz», Mar Gallego pretende que se visibilice y se deje de silenciar la realidad palpable de Andalucía que vivimos diariamente, desde una perspectiva feminista y desde un enfoque interseccional que atienda a nuestros orígenes y cultura para entender nuestras idiosincrasias, necesidades y opresiones.

Sobre esto se ha reflexionado desde más allá de las fronteras académicas, por ejemplo, en fanzines como *Salmorejho Majhao* de Carmela la Candela, *Mujeres andaluzas que hacen la revolución* de Virginia Piña o *Feminismo andaluz* de Labio Asesino, desde redes sociales como @Feminismoandaluz, en revistas alternativas como *La Poderío*, en espacios radiofónicos como La Toterá o en asociaciones como La Medusa Colectiva o Comando Sororidad. Además, encontramos otras revistas y portales en los que también se publican artículos relativos al feminismo andaluz,

⁵ Mar Gallego estudió Periodismo y cursó el Máster en Género, Identidad y Ciudadanía de la Universidad de Huelva y la Universidad de Cádiz. Ha recibido diferentes premios como el Premio Nacional de Ensayo Carmen de Burgos en 2013 por su obra *Dueñas del silencio* o el Premio Nacional de feminismo Carmen Goes por su artículo «Al Carnaval de Cádiz con toitos mis respetos» (Gallego, 2017), entre otros. Escribe artículos en diferentes medios de comunicación como *Pikara Magazine* o *El Salto Andalucía* y en 2020 publicó *Como vaya yo y lo encuentre*, donde reflexiona sobre el feminismo andaluz «y otras prendas que tú no veías». A sí misma se considera contaora y psicofolclórica: «entiendo por esto último que el folclore tiene una dimensión espiritual, cultural y antropológica que me interesa como persona que habita una sociedad concreta. Representa las prácticas culturales, las miradas y las diferentes formas de crear y sentir el mundo. Contaora en honor a ser hija de una cultura que cuenta que siempre ha usado diferentes lenguajes para hacerlo» (Gallego, s. f.).

⁶ Con esta alegoría, Mar Gallego quiere recordar la expresión que las madres andaluzas utilizan cuando se tiene algo justo delante y no se es capaz de ver hasta que vienen ellas y te lo encuentran rápidamente, solucionándote cualquier problema. Recuerda así la invisibilidad de estas figuras básicas para el desarrollo de nuestras vidas, reivindicando nuestras raíces, de dónde venimos.

con cierta regularidad, aunque no se autodenominen como tal. Es el caso de revistas como *Pikara Magazine*, *El Topo* o *El Salto Diario*.

De igual forma, se ha reflexionado sobre feminismo andaluz en diferentes espacios no académicos. Algunos ejemplos son las IV Jornadas por la Constitución Andaluza donde participó Pura Sánchez, entre otras, en la mesa «Feminismo andaluz y trabajo», en 2018 en Huelva; las II Jornadas Feministas Andaluzas «Feminismo y Olé» con la participación de Mar Gallego y su conferencia «Barruntando un Feminismo Andaluz» en 2018; la charla sobre «Feminismo andaluz: Un feminismo para las mujeres andaluzas» impartida por Pastora Filigrana y organizada por el Sindicato Andaluz de Trabajadores/as; o la «Charla sobre feminismo andaluz», organizado por Nación Andaluza y Andaluzas en Pie en septiembre de 2020. Asimismo, no son pocas las asociaciones o bares alternativos que, como iniciativa individual, también reflexionan sobre la temática e invitan a algunas mujeres a participar, como por ejemplo la presentación del fanzine *Salmorejho Majaho* junto a la charla de Carmela la Candela, «Juntiña sobre feminismo andaluz» en el bar Akelarre de Sevilla en enero de 2020 o la participación de Virginia Piña sobre «Pandemia en femenino» en el marco de la actividad «Feminismo en andaluz» en marzo de 2021, organizado por Defender Andalucía.

Algunas universidades andaluzas ya se han hecho eco de esta nueva corriente de pensamiento dentro de la epistemología feminista y se han presentado Trabajos de Fin de Máster o se han organizado charlas y ponencias en esta línea. Algunos ejemplos de esto último lo tenemos en 2017, en la Universidad de Granada, donde la Facultad de Ciencias de la Educación organizó el Conversatorio «Hacia un feminismo andaluz: saberes contra-hegemónicos, territorio y prácticas feministas». En esta misma universidad, en marzo de 2019, en el marco del I Seminario Pensamiento Decolonial y Estudios Andaluces, se presentó la ponencia «Género, Mujer, Interseccionalidad y Feminismo Andaluz». También se trató en los Encuentros Feministas de la Universidad de Almería en el 2019 con el nombre de «Feminismo andaluz: descolonizando y despatriarcalizando Andalucía». En 2020, el Seminario Género(s), Cultura(s) y Mundo Actual de la Universidad Pablo de Olavide, en su ciclo virtual de conferencias «¿Tiene sentido hablar de feminismos dentro del Feminismo? ¿Enriquece o resta fuerzas?», dedicó un apartado específico para el feminismo andaluz entrevistando en una sesión a Mar Gallego y en otra a dos de las fundadoras de la revista virtual *La Poderío*. A pesar de actividades como estas, debemos decir que la atención que se le presta a este tema es todavía escasa en las universidades, siendo bastante más prolífera fuera del ámbito universitario.

El feminismo andaluz nace en un momento de reconocimiento de los feminismos, en plural, del reconocimiento de diferentes identidades dentro del movimiento, así como del asentamiento de la teoría de la interseccionalidad. Este se presenta como una respuesta a la invisibilización de las discriminaciones múltiples y cruzadas que sufren las mujeres andaluzas por su posición subalterna, derivada de

su categoría como mujer y su situación doblemente en el sur: sur de España y sur de Europa (Pulpillo, 2018).

En la misma línea que el resto de los feminismos periféricos, el feminismo andaluz, además, cuestiona cuál ha sido su posición dentro de un feminismo:

hegemónico, blanco, occidental y privilegiado que ha construido el relato de la historia de las mujeres desde una única perspectiva geopolítica, cultural, social y económica. Un feminismo que no ha sabido responder ni darnos todas las herramientas que necesitamos para analizar la materialidad y las contradicciones que nos rodea como mujeres andaluzas. (Santos Gil, 2020).

Siguiendo lo planteado por Gayart Spivak (2003), entendemos por sujeto subalterno a quien pertenece a los grupos oprimidos y no tiene voz, es decir, no tiene un lugar de enunciación. Podríamos ver de este modo al proletariado, al campesinado o a las mujeres. Así, uno de los retos a los que debería enfrentarse el feminismo andaluz sería denunciar la construcción subalterna y periférica de Andalucía, enfrentándose a la imposición de un modelo cognitivo uniformador por parte de la globalización, que ha relegado Andalucía a la marginalidad folclórica y a su mercantilización (Martínez, 2017). El siguiente reto sería denunciar «a ese feminismo adormidera, de retórica y porcentaje, que reproduce y construye espacios excluyentes desde los que no se puede configurar sino una identidad excluida» (Sánchez y Filigrana, 2017).

Lo que pretende el feminismo andaluz es crear un espacio donde autonombrarse, no como una reacción contra el feminismo hegemónico, sino como una reflexión crítica y alternativa en la que se tenga en cuenta la categoría de territorialidad. Se debe buscar «nombrarse desde el territorio sin caer en esencialismos ni fundamentalismos» (Pulpillo, 2018), pero reconociendo que ser andaluza y vivir una territorialidad es más que una simple categorización, pues es una cuestión política y, como tal, necesita de una herramienta para su análisis (Piña Cruz, 2019; Santos Gil, 2020).

Dicho esto, debemos tener en cuenta que autonombrarse, situarse y repensarse epistemológicamente desde el territorio no implica que todo el feminismo producido en Andalucía sea feminismo andaluz, sino que tiene que ver con una forma de entender y vivir el feminismo desde dicho territorio: tener presente la situación geográfica y sus especificidades, tener una visión crítica con el feminismo hegemónico, reconocer la pluralidad dentro del territorio, etc.

El feminismo andaluz tiene por objetivo la revalorización y resignificación de Andalucía y su gente, así como el análisis de su postura de otredad situando la producción de su conocimiento. Se trataría de «sacar del pozo de la oscuridad nuestras diferencias históricas y nuestras particularidades dentro de los propios feminismos y transfeminismos y empezar a dar voz a las violencias que recibimos también por nuestros orígenes» (Gallego, 2019), poniendo en valor sus especificidades como resistencia y como herramientas de acción, creando un feminismo con acento an-

daluz propio y sin complejos (Gallego, 2016; Filigrana, 2019; Martínez, 2017; Pulpillo, 2018; Sánchez y Filigrana, 2017).

Por todo lo expuesto anteriormente, el feminismo andaluz no debe hacerse solo un hueco como movimiento social en la práctica, sino también en los centros de producción del conocimiento, construyendo teorías que tengan presente las variables «género» y «Andalucía», y que reflejen de forma más fiel este movimiento social. Pero es necesario matizar que la variable «Andalucía» debe llevar intrínseco el concepto de territorialidad abordado como apuntan algunas de las primeras teóricas del feminismo andaluz. Como ya presentamos, se deben tener en cuenta las especificidades del territorio desde el punto de vista social, económico, político, cultural, identitario, etc.; es decir, se tratarán los aspectos que explican que Andalucía presente una realidad paralela y subalterna que se pierde en la universalidad estatal. Se pretende hacer un feminismo que «mire hacia dentro»; por tanto, los estudios del feminismo andaluz han de analizar las idiosincrasias de Andalucía, no solo de forma descriptiva, sino también analítica, planteándolas como un posible eje de opresión más, que ha provocado en el pueblo andaluz un desempoderamiento histórico (material e inmaterial), la desposesión de su autoestima como pueblo y la expropiación de sus elementos culturales propios (Burgos, 2019; Filigrana, 2018; Piña Cruz, 2019; Santos Gil, 2020).

Teniendo en cuenta todas estas consideraciones, con la siguiente revisión sistematizada se analizará en la producción académica española, en la que está incluida la andaluza, cómo, en caso de que se diera, se han tratado ambas variables de forma transversal, y en qué ocasiones podría clasificarse dentro de esta nueva corriente feminista que venimos presentando. El objetivo será conocer el estado de la cuestión del feminismo andaluz para ahondar en sus raíces desde la Academia en dos sentidos. El primero para ver su temporalización y comprobar si el feminismo andaluz es un movimiento que cuenta ya con una tradición o es enteramente novedoso, convirtiéndose en un nuevo reto para la epistemología feminista. En segundo lugar, se pretende ver la localización geográfica e institucional de sus producciones, así como su contenido, para establecer una diferencia entre los estudios desde o sobre Andalucía y lo que se consideraría feminismo andaluz.

5. MÉTODO DE REVISIÓN SISTEMATIZADA

Una revisión sistematizada de la literatura sobre un tema, al igual que la revisión sistemática, sirve para identificar, evaluar e interpretar toda la literatura existente y relevante de un tema de investigación concreto. De esta forma puede establecerse un estado de la cuestión sobre dicho tema (Kitchenham, 2004). Ambas pretenden ser rigurosas, informativas, exhaustivas y explícitas a través de la utilización de un método formal que reduzca la posibilidad de sesgo (Codina, 2018; González de Dios, Hernández Alicante y Balaguer Santamaría, 2007).

Sus diferencias derivan principalmente de sus ámbitos de aplicación. Las revisiones sistemáticas se enfocan en la biomedicina y la salud evaluando la eficacia de un tratamiento o intervención a partir del análisis de resultados, por lo que serán principalmente cuantitativas. Por su parte, las revisiones sistematizadas se centran en las Ciencias Humanas y Sociales con la finalidad de identificar las tendencias y corrientes principales en un área determinada, así como los huecos y oportunidades de investigación. Es por ello por lo que esta última no se puede limitar a una metodología concreta como la revisión sistemática, sino que cada revisión presenta especificidades en función de sus objetivos y características, además de ser una revisión más cualitativa (Codina Bonilla, 2018).

Teniendo esto en cuenta y para asegurar el cumplimiento de criterios de calidad y rigurosidad, se ha llevado a cabo la consecución de cuatro fases, dos de ellas estandarizadas en las revisiones sistemáticas y sistematizadas (búsqueda y evaluación), así como otras dos sujetas a variación (análisis y síntesis). A lo largo de estas cuatro fases se ha desarrollado la justificación de la revisión, la creación de preguntas de investigación, el planteamiento de los objetivos, el establecimiento de la cadena de búsqueda y las fuentes de información, la descripción de los criterios de elegibilidad, la presentación del diagrama de flujos y la organización, síntesis e interpretación de los resultados. Todas ellas se pueden clasificar en el proceso de planificación, de ejecución y de resultados (Codina Bonilla, 2018; González de Dios, Hernández Alicante y Balaguer Santamaría, 2007; Kitchenham 2004; Ramírez Villegas *et. al*, 2018; Urrútia y Bonfill, 2010).

5.1. Planificación

La primera fase es la de la planificación [Tabla 1], en la que se especifican las estrategias de búsqueda que permitirán la recopilación de artículos de forma sistemática.

En un primer momento se elaboró la *cadena de búsqueda*. Se construyó la cadena de búsqueda en base a los conceptos claves para nuestro estudio. Actualmente se hace un uso indistinto de los términos «estudios de género» y «estudios sobre la mujer/mujeres», esto, sumado a que tanto a nivel estatal como autonómico no existen unos indicadores que sigan unos criterios específicos para la clasificación de los estudios de género/de las mujeres, hace que debamos tener en consideración términos paralelos como género, mujer* y feminis*. Dicho esto, la cadena de búsqueda resultó de la siguiente manera: andalu* AND (mujer* OR feminis* OR género). Esta cadena de búsqueda se traducirá para las bases de datos internacionales resultando: Andalus* AND (wom* OR feminis* or gender).

Posteriormente, se eligieron los *motores de búsqueda*. En un primer momento, la búsqueda se enfocó en dos bases de datos generales y relevantes a nivel internacional, Scopus y Web of Science (WoS). Tras esto, al no existir un archivo único

específico de la producción feminista, aun habiéndose presentado ya alguna propuesta (Codina-Canet y San Segundo, 2016), se realizó la búsqueda en dos bases de datos específicas en Humanidades y Ciencias Sociales a nivel nacional, Dialnet e ÍNDICES-CSIC. Los *campos de búsqueda* en estas bases de datos han sido el título, las palabras clave y el resumen. Es importante resaltar la parcial digitalización de los artículos publicados atrás en el tiempo, lo que condiciona la recuperación de resultados.

A continuación, se establecieron los *criterios de elegibilidad*. Por un lado, se adoptaron unos *criterios de inclusión*. Como queríamos saber qué se ha hecho en la Academia española, establecimos como criterio lingüístico el español y como país de publicación España. Como criterio temporal, los años comprendidos entre 1975 y 2020, coincidiendo con el final del franquismo e inicio de la Transición. Establecimos acotar la búsqueda solo en artículos publicados en revistas y, siguiendo el criterio temático, seleccionamos las revistas de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte, y los campos afines (Historia, Estudios de mujeres, Cultura, Antropología, etc.). Como *criterios de exclusión* establecimos dos. Desechamos aquellos artículos repetidos en las diferentes bases de datos y aquellos cuyas sub-áreas no se correspondían con la especificidad de la presente investigación (medicina, psicología, farmacia, deporte, matemáticas, etc.).

Tabla1. Fase de planificación

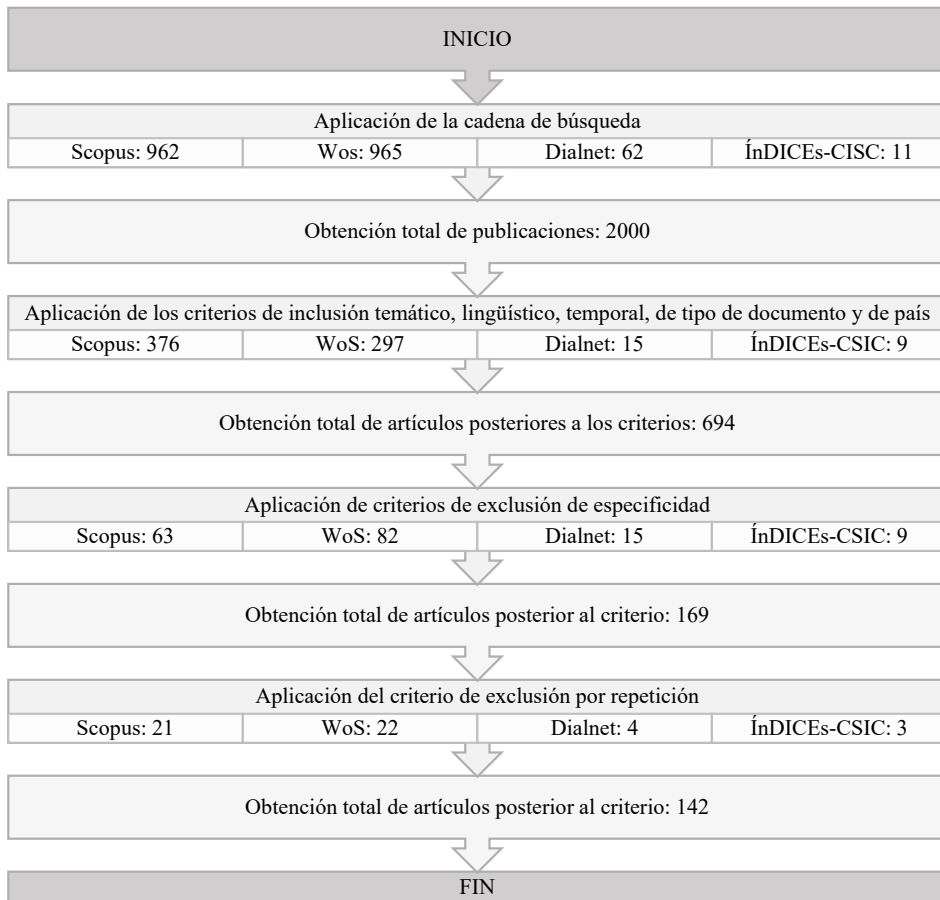
Cadena de búsqueda	Andalu* AND (mujer* OR feminis* OR género)	
	Andalus* AND (wom* OR feminis* or gender)	
Motores de búsqueda	Generales e internacionales	Scopus y WoS
	Nacionales y específicos	Dialnet e ÍNDICES-CSIC
	Campos de búsqueda	Título, palabras clave y resumen
Criterios de elegibilidad	Criterios de inclusión	Lingüístico: español
		País: España
		Temporal: 1975-2020
		Tipo de documento: artículo
		Temático: Ciencias Sociales y Arte y Humanidades, más campos afines
	Criterios de exclusión	Repetición
Especificidad		

Fuente: Elaboración propia

5.2. Ejecución

Una vez hecha la planificación, comienza la fase de ejecución del protocolo de búsqueda en cada una de las bases de datos a través de búsquedas avanzadas. El proceso se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Ejecución del protocolo de búsqueda



Fuente: elaboración propia.

Una vez se obtuvieron los resultados finales, para poder gestionar toda la información, los artículos se ordenaron a partir de su título, autoría, institución y resumen. En un primer momento se utilizó el *software* Mendeley y, posteriormente, se realizó una gestión final con el *software* Excel.

5.3. Resultados

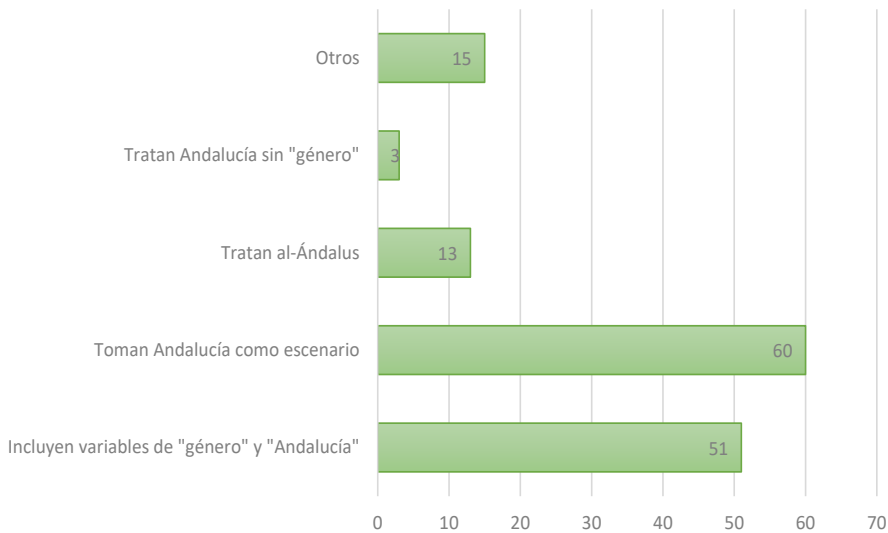
Este último apartado está destinado a presentar una síntesis de los resultados que cumplieron con todos los criterios de inclusión y exclusión aplicados en el proceso cuantitativo de la revisión. Estos resultados se irán analizando cualitativamente, a partir de una lectura pormenorizada del título, resumen y palabras clave, para poder realizar subclasificaciones aplicando el criterio de especificidad, teniendo en cuenta los objetivos de la revisión. Con ello se pretende seleccionar únicamente los estudios primarios válidos para nuestra revisión y desechar todo aquello que no entraría en los parámetros de lo que consideramos feminismo andaluz para poder realizar de ellos un análisis de contenidos más exhaustivo.

El total de la muestra cuantitativa coincide con el carácter interdisciplinar de los estudios feministas, siendo las áreas temáticas más repetidas Historia (n = 34), Educación (n = 30), Sociología (n = 17) y Filología y Lingüística (n = 16). Como veremos, no todos podrían ser categorizados como parte del feminismo andaluz.

Una de las primeras premisas que establecimos para poder clasificarlo así era que los estudios aplicasen de forma paralela las variables «género» y «Andalucía», y esto se da en menos de la mitad de los resultados [Figura 2]. Una parte sí tratan temáticas relacionadas con Andalucía aplicándole la perspectiva de género, pero la mayoría de ellos son estudios con perspectiva de género situados en Andalucía como mero escenario. Asimismo, también ha habido casos en los que, a pesar de cumplir con los términos de nuestra cadena de búsqueda, el artículo no tiene nada que ver con lo que buscábamos. Dentro de estos últimos hemos incluido los estudios que toman Andalucía únicamente como origen de quienes participan en las investigaciones entre otras procedencias, estudios que no incluyen la perspectiva de género, los que no incluyen a Andalucía (al solo nombrar a la Junta de Andalucía), o los referidos a Al-Ándalus. Este último no lo hemos incluido ya que este comprende unos territorios diferentes a lo que actualmente concebimos como Andalucía; para poder enmarcarlo en estudios del pasado de Andalucía habría que especificar a qué zona concreta de Al-Ándalus se refiere.

Centrándonos en los que utilizan las dos variables (n = 51), pues son realmente los que interesan en la presente revisión sistematizada, las áreas de conocimientos más repetidas son Historia (n = 10), Antropología (n = 5) y Sociología (n = 4). Dentro de todos estos ámbitos, lo que más se ha realizado es una revisión del pasado en búsqueda de una genealogía propia, además de tratar el papel de la mujer en el mundo laboral, en el ámbito agrario o turístico, y tratar aspectos de la cultura andaluza (habla, musicología, estereotipos, etc.).

A priori, estos resultados parecen coincidir con los intereses del feminismo andaluz, pero para poder realizar dicha afirmación debemos analizar cualitativamente y de forma pormenorizada cómo se trata la territorialidad dentro de la variable Andalucía, aplicando de nuevo el criterio de especificidad y consiguiendo así cumplir

Figura 2. Artículos por uso de las variables «género» y «Andalucía»

Fuente: elaboración propia.

con el criterio de validez, lo que nos llevará a unas conclusiones adecuadas. Para ello, de manera dicotómica, clasificamos los resultados con «sí» o «no», dependiendo de la adecuación del trato de la territorialidad de acuerdo a las características expuestas anteriormente. A continuación, en la Tabla 2 se presenta la clasificación de artículos que sí consideraríamos parte del feminismo andaluz.

Tabla 2. Artículos dentro del feminismo andaluz

Código	Título	Autoría	Institución	Área Temática
T1	Las mujeres en el olivar andaluz. Nuevas y viejas formas en el trabajo agrícola	Anta Félez y Peinado Rodríguez(2019)	U. Jaén	Antropología e Historia social
T2	La literatura como Historia alternativa de las mujeres rurales andaluzas: El caso de Hijas de un sueño.	Rodríguez Salas (2018)	U. Granada	Literatura
T3	Género y <i>commuting</i> en las regiones urbanas andaluzas	Torrado, Romaní y Susino (2018)	U. Granada y U. Barcelona	Sociología

Código	Título	Autoría	Institución	Área Temática
T4	El sector artesanal en Andalucía: caracterización y principales retos	Manjavacas Ruiz (2018)	U. Córdoba	Antropología
T5	La importancia de la formación para minimizar las brechas digitales en Andalucía	Santiago Segura y Fernández Castaño (2015)	U. Granada y U. Jaén	Sociología
T6	Mujeres políticas y desarrollo rural en Andalucía	Palenzuela Chamorro y Cruces Roldán (2009)	U. Sevilla	Sociología
T7	Transformaciones en la organización del trabajo en el cultivo del olivar. El caso de Andalucía.	García Brenes (2007)	U. Sevilla	Economía
T8	La sostenibilidad social de la agricultura intensiva almeriense: Una mirada desde la organización social del trabajo	Reigada Olaizola <i>et al.</i> (2017)	U. Sevilla y U. León	Antropología social
T9	Más allá del discurso sobre la ‘inmigración ordenada’: contratación en origen y feminización del trabajo en el cultivo de la fresa en Andalucía	Reigada Olaizola (2012)	U. Sevilla	Antropología social
T10	La mortalidad en la infancia durante la Guerra civil. Impacto territorial estimado a partir del censo de 1940	Gil Alonso y García Soler (2009)	U. Barcelona	Sociología
T11	Perdóname señor. Construcción identitaria y estrategias de supervivencia de la(s) feminidad(es) andaluza(s) en la ficción popular	Martínez-Jiménez y Zurbano-Berenguer (2018)	U. Pablo de Olavide y U. Sevilla	Comunicación
T12	El papel de la mujer en el desarrollo de nuevas actividades económicas en las áreas rurales	Prados Velasco (1998)	U. Sevilla	Geografía humana

Código	Título	Autoría	Institución	Área Temática
T13	¿Todos a una?: el familismo en las economías campesinas	Ramos Palomo (1995)	U. Málaga	Historia
T14	Temporeras y trabajo en las explotaciones freseras de la costa oriental de Huelva	Prados Velasco (1995)	U. Sevilla	Geografía humana
C1	¡Ya llegó la mujé del jigo gordo! El ingenio humorístico en los vendedores ambulantes andaluces	Del Campo Tejedor y Cáceres Feria (2019)	U. Pablo de Olavide	Literatura oral
C2	Seguidillas y fandangos en las colás de Alosno (Andalucía): género, corporalidad y afecto	Arredondo Pérez y García Gallardo (2018)	U. Huelva	Música
C3	Tiempo para la burla obsceno-escatológica. Las sandingas: fiesta, sexualidad e inversión del orden en un pueblo de Andalucía	Del Campo Tejedor (2018)	U. Pablo de Olavide	Literatura oral
C4	Fiesta, identidad local y exaltación simbólica de la utopía. Los Locos de Fuente Carreteros.	Ballesteros Priego y Manjavacas Ruiz (2017)	U. Córdoba	Antropología
G1	Las mujeres en el anarquismo andaluz: cultura y movilización en la primera mitad del siglo XX	Prieto Borrego (2012)	U. Málaga	Historia
G2	La edición decimonónica. Patrocinio de Biedma: entre el asociacionismo y las redes de colaboración editorial	Martín Villareal (2019)	U. Cádiz	Historia
G3	El acceso a la cultura y la formación intelectual en Andalucía durante la Baja Edad Media	Pérez González y Arboleda Goldaracena (2018)	U. Pablo de Olavide	Historia

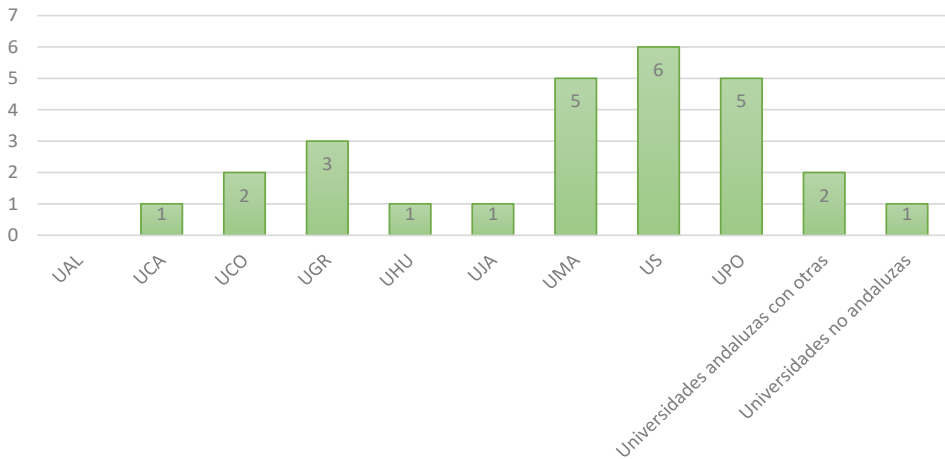
Código	Título	Autoría	Institución	Área Temática
G4	Mujeres en el tajo. La visibilización de las trabajadoras agrarias durante el franquismo a través del Censo de Mujeres Campesinas (1959)	Ortega López, Román Ruiz y Félez Castañé (2018)	U. Granada	Historia
G5	La pintora andaluza Madame Anselma en Francia: nueva aportación al catálogo de su obra	Illán Martín (2015)	U. Sevilla	Historia
G6	Iconografía religiosa realizada por artistas andaluzas del siglo XIX	Torres López (2010)	U. Málaga	Historia
G7	Sofía Valera Alcalá-Galiano, duquesa de Malakoff. ¿una carrera artística frustrada?	Ramos Palomo(2008)	U. Málaga	Historia
G8	Mujeres en las Barricadas durante la Guerra de la Independencia (1808-1814): la rondeña María García «La Tinajera»	Reder Gadow (2011)	U. Málaga	Historia
G9	Mujeres y cofradías en la Andalucía de finales de la Edad Media	Pérez González (2012)	U. Pablo de Olavide	Historia

De un total de 142 artículos en la muestra inicial, solo 51 aplicaban transversalmente las variables «género» y «Andalucía» y, de esos, solo 27 pueden ser considerados dentro del feminismo andaluz, es decir, poco menos del 20 % de la muestra total. Estos 27 artículos pueden clasificarse en tres grupos: los que tratan la territorialidad para analizar la realidad de Andalucía atendiendo a sus características sociopolíticas y económicas propias (n = 14), codificados con la letra T, los que la tratan para analizar elementos culturales (n = 4), codificados con la letra C, y los que la tratan para desarrollar genealogías (n = 9), codificados con la letra G.

En cuanto a la temporalización de estos artículos, la mayoría se concentran en la última década, más concretamente entre los años 2015 y 2020 (n = 15). Como excepción encontramos tres artículos publicados en 1995 (T13 y T14) y en 1998 (T12), coincidiendo con temas de economía y trabajo rural.

Por último, hemos analizado la situación institucional coincidiendo con la geográfica [Figura 3]. En esta línea, los resultados de la muestra total cuantitativa se pueden clasificar en artículos cuya autoría recae en equipos de investigación pertenecientes a universidades andaluzas (n = 99), en equipos de investigación afiliados a universidades de fuera de Andalucía (n = 37), en más de un de un equipo de investigación perteneciendo universidades andaluzas y no andaluzas (n = 3) o en equipos de investigación de filiación desconocida (n = 3). Los artículos que utilizaban las variables «género» y «Andalucía» en el mismo estudio se realizaron en universidades andaluzas en su inmensa mayoría (n = 47), al igual que los que se consideran feminismo andaluz (n = 24).

Figura 3. Artículos considerados feminismo andaluz por institución.



Fuente: elaboración propia.

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de los resultados, hemos comprobado que la gran mayoría de los artículos resultantes de la revisión sistematizada se han producido principalmente en Andalucía, lo que nos ejemplifica la tendencia de los conocimientos situados a analizar el entorno y la realidad cercana con preferencia a otros. Sin embargo, como venimos apuntando a lo largo del artículo, no toda la literatura feminista producida en Andalucía o sobre Andalucía puede considerarse feminismo andaluz, pues ello no implica tomar el territorio como contexto de referencia que influye directamente en la investigación y, en tanto que es así, no sería expresamente feminismo andaluz. Es decir, en muchos casos, en la investigación no se aplican de forma simultánea

las gafas violetas y las verdiblancas, como pretende el feminismo andaluz. Por ello, consideramos necesario diferenciar los estudios feministas realizados en Andalucía y los que se considerarían estudios que pertenezcan al feminismo andaluz.

Los 27 artículos resultantes de esta subcategorización para considerar únicamente los que pueden incluirse en la categoría de feminismo andaluz los hemos dividido en tres grupos, dependiendo de cómo atiendan a la variable de la territorialidad andaluza. A su vez, esta organización de los artículos coincidirá con las primeras reivindicaciones del feminismo andaluz.

Por un lado, el primer grupo está compuesto por aquellos artículos que atienden la territorialidad introduciendo la subalternidad sureña por cuestiones geográficas e históricas, además de problematizar la interseccionalidad de las mujeres andaluzas en sus realidades económicas y sociales, junto a su imagen estereotipada, codificados con la letra «T». Los ejemplos más claros son los resultados T2 y T11 con afirmaciones como «no se trata de definir identidades, sino de explorarlas en contexto; de multiplicar las posibilidades y conceder el entendimiento complejo que merecen las formas de ser y estar en la tierra andaluza» (Martínez-Jiménez y Zurbano-Berenguer, 2018, p. 112) o «además de la subalternidad geográfica e histórica andaluza, al presente estudio se suma la doble alteridad de las mujeres rurales» (Rodríguez Salas, 2018, p. 106).

Como se refleja en las conclusiones del resultado T3, es necesario atender a los contextos sociales y geográficos ya que cada caso analizado presentará sus particularidades (Torrado, Romani y Susino, 2018), tal y como se vuelve a afirmar en el resultado T6: «el medio rural andaluz [...] presenta especificidades en el marco del Estado español como parte de una región históricamente periférica y todavía bastante agraria» (Palenzuela y Cruces, 2009, p. 490). Esto iría en consonancia con la búsqueda por parte del feminismo andaluz de unas herramientas propias para analizar la materialidad que rodea a Andalucía y a sus mujeres, y visibilizar así una realidad paralela dentro del Estado español (Pulpillo, 2018; Santos Gil, 2020).

Como conclusión paralela que ha surgido en el análisis de este grupo, cabe apuntar la posible tendencia del feminismo andaluz a ligarse con la lucha de clase. Ejemplo de ello es la continua referencia del papel de las mujeres en el mundo laboral en torno al turismo o la ruralidad, elementos claves de la economía andaluza (n = 8). Lo que nos llevaría al manifiesto del proyecto *Como vaya yo y lo encuentre* de Mar Gallego, a través del que explica qué es para ella el feminismo andaluz, y donde apunta que su proyecto se centra en la clase trabajadora andaluza.

El segundo grupo, codificado con la letra «C», va en línea con la resignificación y revalorización de lo andaluz como rechazo a la estereotipación y marginalización folclórica, con la pretensión de crear un feminismo desde nuestra identidad para generar prácticas emancipatorias propias (León y Santos, 2019; Martínez, 2017; Filigrana, 2019). Así, en este quehacer de visibilización de nuestra cultura y costumbres, y del papel de las mujeres en ellas, en el artículo C1 se realiza un

estudio histórico-cultural y etnográfico de las expresiones propias que se escuchan en los mercadillos, representando una cultura cómica popular. O a través del análisis de otras expresiones y festividades propias, se analizan las construcciones de valores sociales e identitarios, a la vez que se presentan como espacios alternativos a las normas patriarcales establecidas al invertir, por ejemplo, los roles de género o al crear espacios comunitarios frente al individualismo imperante (C2, C3 y C4).

El último grupo pertenece a las genealogías. Estas son importantes pues, aunque en ocasiones no se hable explícitamente de la territorialidad, sí que encontramos de forma implícita esa necesidad de nombrar la historia andaluza y sus mujeres para compensar su doble silenciamiento. En esta línea, por ejemplo, se rescata el papel de las mujeres en la educación o en el mundo del arte (G2, G3, G5, G6 y G7), así como su papel en el mundo laboral y de movimientos sociales, en línea con la conclusión de la estrecha vinculación del feminismo andaluz con la lucha de clase (G1, G4 y G8).

Una de las pretensiones del feminismo andaluz es la visibilización de las mujeres que han sido negadas históricamente. Entre ellas queremos destacar a las mujeres que se han dedicado a la casa y al cuidado por haber sido especialmente borradas, de este caso no hemos encontrado más que un ejemplo (G4). Recuperar a estas figuras ayuda a conformar una genealogía propia del feminismo andaluz⁷. Esas mujeres que desde los cuidados ya hacían revolución. Para ello han surgido proyectos como «Mujeres Andaluzas que hacen la revolución», proyecto llevado a cabo por Araceli Pulpillo a través de la revista *La Poderío*, materializada en julio de 2021 en el fanzine autogestionado que lleva el mismo nombre. En palabras de Pulpillo, es esencial «rescatar a nuestras referentes históricas, a nuestras ancestras, mujeres que fueron importantes en la lucha por los derechos y las libertades que hoy tenemos» (2018), ya que cuando incluso se presentan genealogías feministas pocas veces se nombran a las Cabras Montesas de Gilena, las jornaleras de Marinaleda, las Faeneras de Málaga, las mujeres en las colectividades de 1936, etc. (Pulpillo, 2018).

Todo este análisis nos lleva a la pregunta principal de la revisión, «¿existe el feminismo andaluz solo desde su categorización como tal?». En este caso la respuesta es negativa, pues catorce de los artículos resultantes han sido publicados antes de 2016, año de su categorización (véase figura 4). Con este resultado podemos comprobar que las preocupaciones del feminismo andaluz no son enteramente novedosas, sino que ya cuentan con una tradición en la Academia. Además, el hecho de que ninguno de estos artículos se categorice como feminismo andaluz nos lleva a pensar que el interés por la temática, aun sin nombrarla, está intrínseca en estos estudios, solo que hasta ahora no se había identificado como un problema que se debía estudiar y visibilizar. Aun así, puede verse un auge, sobre todo en 2018, de investigaciones que sí se engloban dentro del feminismo andaluz.

⁷ La recuperación de la propia genealogía, desconocida u olvidada, va a ser también un objetivo destacado en el caso del feminismo negro o del feminismo latino.

Figura 4. Distribución cronológica de los artículos resultantes

Fuente: elaboración propia.

A la hora de seguir profundizando en el contexto de auge del feminismo andaluz en la Academia y sus posibles raíces en esta, debemos de tener en cuenta un sesgo cronológico ligado al cambio en el modelo universitario y el gran impulso de la publicación de artículos en los últimos años, así como la forma en la que publicamos y la parcial digitalización de los artículos publicados atrás en el tiempo.

En nuestros resultados solo hemos encontrado tres artículos de los años noventa, mientras que el resto de publicaciones se fechan a partir de 2007. Sabiendo entonces que la preocupación del feminismo andaluz ya existía, quizá la búsqueda en trabajos no digitalizados, así como en actas de congresos, seminarios, proyectos, etc. nos hubiera dado más resultados. Por ejemplo, en el primer encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer titulado «La mujer en Andalucía» organizado por la Universidad de Granada en 1988, hubo contribuciones que podrían interesar al feminismo andaluz como «La formación del pensamiento femenino a través de la transmisión oral. Estudio sobre un colectivo de mujeres en Istán (Málaga)» de Rosa María Badillo, «El papel de la mujer en los carnavales de la II República» de María Jesús García Gutiérrez, «Una visión femenina de un espacio andaluz» de Alida Carloni Franca o «La historia de las mujeres a través de la prensa: “Noticiero Granadino” (1931 - 1936)» de María Gloria Núñez Pérez (Ortiz Gómez y Ballarín Domingo, 1990). Sin embargo, ninguno de ellos ha aparecido en nuestras búsquedas incluso coincidiendo con nuestra cadena de búsqueda como ocurre con «Una visión femenina de un espacio andaluz». Esto nos lleva a la necesidad de desarrollar, por otras vías, una genealogía más ajustada al feminismo andaluz.

Así, aun habiendo encontrado artículos que se pueden considerar dentro del feminismo andaluz y que van acordes con la heterogeneidad típica de los estudios feministas, nos ha faltado encontrar investigaciones propias de la epistemología feminista. Es decir, no hemos encontrado ningún resultado en el que se traten las peculiaridades del movimiento feminista en Andalucía: cómo se vive, cómo se desarrolla, cómo se materializa, etc.; aspectos que hubieran puesto las bases para la actual categorización y fundamentación del feminismo andaluz. Esto nos conduce a la afirmación de que, si bien la producción de estudios e investigaciones desde la Academia sobre los feminismos periféricos y su desarrollo teórico no ha cesado, en parte se ha obviado lo que ocurría dentro de nuestro propio territorio. Esto es, se ha reflexionado mucho acerca de los feminismos decolonial o postcolonial, pero no tanto acerca de las diferentes tradiciones que podemos rastrear dentro de nuestro país.

7. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta lo expuesto a lo largo del artículo nos gustaría señalar dos cuestiones. En primer lugar, respondiendo a nuestra pregunta de investigación, podemos decir que existía un feminismo andaluz de forma previa a la acuñación del término, esto es, se hacía feminismo andaluz aunque no se hubiera conceptualizado como tal. En segundo lugar, queremos resaltar que a partir de 2016 la producción de trabajos en este ámbito crece de forma considerable. Consideramos que surgen aquí preguntas interesantes como sería, por ejemplo, analizar los motivos que pueden estar tras el florecimiento a partir de 2016, el estudio del contexto histórico en el que se acuña el término o, por ejemplo, si a partir de la acuñación del término las relaciones entre el mundo académico y el no académico han cambiado de alguna forma y si esto pudiera tener algún tipo de relevancia en la multiplicación de trabajos en este ámbito. Esto permitiría comprobar, entre otras cosas, si más allá de un aumento en términos absolutos de los estudios que pueden considerarse dentro del feminismo andaluz, el enfoque está o no ganando peso relativo en el conjunto de la producción académica sobre estas materias. Muchas preguntas pendientes para futuras investigaciones.

Asimismo, nos gustaría remarcar que, tal y como planteábamos al inicio de la investigación, para que un estudio pueda considerarse dentro del feminismo andaluz debe cumplir con otros requisitos más allá de su lugar de producción. Hemos visto como se han hecho desde Andalucía trabajos sobre feminismo que en absoluto podrían ser recogidos tras la etiqueta de feminismo andaluz.

El feminismo ha servido para poner en duda las verdades hegemónicas teniendo en cuenta diferentes contextos históricos y procesos de creación de relaciones de poder, pero, cuando se trata de analizar las discriminaciones y precariedades

dentro del Estado español, o de asimilar unas características propias de un territorio concreto, los análisis comienzan a escasear⁸. «Tenemos la tendencia de centrarnos de manera casi exclusiva en otras identidades que percibimos mucho más ‘lejanas’ a las nuestras para poner ejemplos de interseccionalidad» (Gallego, 2017a).

Por tanto, el desarrollo epistemológico del feminismo andaluz se presenta como un nuevo reto para las investigaciones académicas sobre la teoría feminista. Esta nueva categorización nos permitirá hacernos con una terminología y un recurso teórico que nos dé voz y nos permita repensarnos desde nuestro territorio, reivindicando y resignificando nuestra condición de mujer, nuestro territorio y nuestra identidad. Se trata de hacer visible lo invisible y de darle nombre a una problemática existente y trabajada, pero que antes no se había conceptualizado.

Por último, es preciso aclarar que esto es un acercamiento teórico, una puesta en marcha e impulso, pues el feminismo andaluz está en proceso de crecimiento y construcción. Pero, aunque todavía no se haya asentado ninguna cátedra, sí podemos recoger la idea principal o la línea argumental que justifique la importancia de este feminismo con acento andaluz. Partiendo de la territorialidad de Andalucía, se ha visto la necesidad de construir un feminismo con una identidad y territorialidad propia, a través de unas gafas violetas y verdiblancas. Poniendo en el centro de todo debate, no solo las discriminaciones por género, sino el reconocimiento y legitimación de un contexto con unas características específicas que cruzan transversalmente las discriminaciones múltiples que sufren las andaluzas; el feminismo andaluz pretende visibilizar y analizar la postura de otredad, a la vez que crea un conocimiento situado en el que pueda autonombrarse, pues «sin justicia cognitiva, se ridiculiza, invisibiliza y se condena la desaparición de otras formas de entender la vida» (Martínez, 2017).

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANECA. (2020). ANECA y CRUE abordan la inclusión de la perspectiva de género en la acreditación universitaria. ANECA. Recuperado el 23 de marzo de 2021, de <http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/Noticias/2020/ANECA-y-CRUE-abordan-la-inclusion-de-la-perspectiva-de-genero-en-la-acreditacion-universitaria>

⁸ En este sentido, Silvia L. Gil ya realiza en su obra *Nuevos Feminismos. Sentidos comunes en la dispersión* (2011) una genealogía de los diferentes enfoques del feminismo que proliferan en España a partir de los años noventa, pero no trata la cuestión de la territorialidad desde la perspectiva que nos interesa. Asimismo, nos gustaría resaltar que compartimos el quehacer genealógico de Gil al convertir en material de análisis fanzines, revistas, carteles, archivos gráficos, etc., es decir, todo aquel material producido desde las esferas consideradas «no oficiales» por la Academia, aceptando, revalorizando y resignificando los saberes y conocimientos subalternos.

- Ballarín Domingo, P. (2000). Feminismo académico. En A. Valcárcel, D. Renau y R. Romero Pérez, coord., *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI* (pp. 257-277). Andalucía: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Barrera López, B. (2016). El Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (1960-1986), *Bulletin hispanique*, 118-2, pp. 611-628. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.4601>
- Bernárdez Rodal, A. (2017). Los estudios universitarios feministas y con perspectiva de género en España (2010-15). *Revista de Comunicación de la SEECI*, (42), pp. 44-60. <https://doi.org/10.15198/seeci.2017.42.45-61>
- Birriel Salcedo, M. M. (1992). Los estudios sobre la Mujer en Andalucía. En B. Krauel Heredia, *Las Investigaciones sobre la Mujer. Logros y proyectos* (pp. 7-26). Málaga: Universidad de Málaga.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales. Barcelona: Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/34497/Codina_revisiones.pdf
- Codina-Canet, M. A. y San Segundo Manuel, R. (2016). Propuesta de un Centro de Archivo del Feminismo tras el análisis de los fondos documentales del Movimiento Feminista. *Revista Española e Documentación Científica*, 39(1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.3989/redc.2016.1.1245>
- De Torres Ramírez, I. (2000). El Feminismo Académico en España Hoy. *Métodos de Información*, 7(35-36), pp. 63-67. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <http://eprints.rclis.org/4755/1/2000-35-63.pdf>
- Durán Heras, M. A. (2000). El Renacimiento que vivimos hoy. En M. A. Durán Heras, ed., *Si Aristóteles levantara cabeza* (pp. 115-152). Madrid: Cátedra.
- Filigrana, P. (2019). Pastora Filigrana: «Desfolclorizar nuestra identidad y recuperar referentes propios son los grandes retos del feminismo andaluz». *La Poderío*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en: <http://lapoderio.com/2019/01/24/pastora-filigrana-desfolclorizar-nuestra-identidad-y-recuperar-referentes-propios-son-los-grandes-retos-del-feminismo-andaluz/>

- Flecha García, C. (1999). Género y Ciencia. A propósito de los “Estudios de la mujer” en las universidades. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, (2), pp. 223-244. <https://doi.org/10.5944/educxx1.2.0.380>
- Flecha García, C. (2007). La investigación en “Estudios de las Mujeres” en Andalucía. *Fuentes*, 7, pp. 79-90.
- Gallego, M. (s.f.). ¿De quiénes somos?. *Feminismo andaluz*. Recuperado el 14 de octubre de 2021, en <http://www.feminismoandaluz.com/de-quienes-somos/>
- Gallego, M. (2016). Perder el norte. Feminismo y ¿andaluzofobia? *Pikara*. Recuperado el 12 de octubre de 2021, en <https://www.pikaramagazine.com/2016/10/feminismo-y-andaluzofobia/>
- Gallego, M. (2017a). Andaluzofobia. Esta apariencia tirana de igualdad... *Feminismo andaluz*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <https://feminismoandaluz.wordpress.com/2017/03/01/andaluzofobia-esta-apariencia-tirana-de-igualdad/>
- Gallego, M. (2017b). Al Carnaval de Cádiz con toítos mis respetos, *Pikara Magazine*. Recuperado el 29 de octubre de 2021, en <https://www.pikaramagazine.com/2017/02/al-carnaval-de-cadiz-con-toitos-mis-respetos/>
- Gallego, M. (2019). ¡Feministas andaluzas! Hagamos como si no existieran. *El salto diario*. Recuperado el 12 de octubre de 2021, en <https://www.elsaltodiario.com/feminismos/feministas-andaluzas-hagamos-como-si-no-existieran-vox>
- Gallego, M. (2020). *Como vaya yo y lo encuentre. Feminismo andaluz y otras prendas que tú no veás*. Libros.com.
- Gil, S. L. (2011). *Nuevos Feminismos. Sentidos comunes en la dispersión*. Traficantes de Sueños.
- González de Dios, J., Hernández Alicante, M. y Balaguer Santamaría, A. (2007). Revisión sistemática y metanálisis (I). Conceptos básicos. *Evidencias en pediatría*, 3(4), pp. 107-117.
- Grana Gil, I. (2001). La educación y el trabajo de las mujeres en Andalucía. *Boletín económico de Andalucía*, (30), pp. 49-64. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/bea/TOMO_30/BEA30_049.pdf

- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M. y Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. *Revista Sistemática Campus Virtuales*, 8(1), pp. 9-18. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/revistaes/numerosanteriores.html?id=222>
- Kitchenham, B. (2004). *Procedures for Performing Systematic Reviews*, Universidad de Keele. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en: <https://www.inf.ufsc.br/~aldo.vw/kitchenham.pdf>
- León, A. J. y Santos Gil, R. (2019). Junteras sobre feminismo andaluz en Labio Asesino Femzine (Ed.) *Feminismo andaluz*, (pp. 44-50). Labio Asesino Femzine.
- León Hernández, L. S. (2008). La teoría crítica feminista en España hoy: entrevista a Celia Amorós y Amelia Valcárcel. *Mujeres en Red. El Periódico Feminista*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article2324>
- Madrugá Bajo, M. (2020). *Feminismo e Ilustración*. Ediciones Cátedra.
- Martínez, A. (2017). Feminismo andaluz. Un primer paso: acercarnos a las epistemologías del sur (I). *Portal de Andalucía*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <https://portaldeandalucia.org/opinion/feminismo-andaluz-primer-paso-acercarnos-las-epistemologias-del-sur-i/>
- Martínez-Jiménez, L.; Zurbano-Berenguer, L. (2018). Perdóname Señor. Construcción identitaria y estrategias de la(s) feminidad(es) andaluza(s) en la ficción popular. *Dígitos*, 4. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <https://idus.us.es/handle/11441/76027>
- Nash, M. (2006). Feminismos del siglo XXI. *Lectora*, (12), pp. 101-106. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2244483>
- Nuño Gómez, L. y Álvarez Conde, E. (2017). Androcentrismo académico: la ficción de un conocimiento neutral. *Feminismo/s*, (29), pp. 279-297. <https://doi.org/10.14198/fem.2017.29.11>
- Ortiz Gómez, T. (1999). *Universidad y feminismo en España: actualización del libro blanco de estudios de las mujeres en las universidades españolas*. Granada: Universidad de Granada.

- Ortiz Gómez, T. (2005). Los estudios de las mujeres en las universidades españolas a comienzos del siglo XXI. En P. Pérez Cantó, P. Folguera, O. Mó Romero, M. Ortega López, V. Maquieira d'Angelo, coord., *Democracia, Feminismo y Universidad en el siglo XXI* (pp. 41-62). Madrid: IUEM.
- Ortiz Gómez, T. y Ballarín Domingo, P. (1990). *La mujer en Andalucía. 1er encuentro interdisciplinar de estudios de la mujer*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ortiz Gómez, T., Martínez López, C., Segura Graiño, C., Quiñones, O., Duart Soler, P. y Ventura Franch, A. (1999). *Universidad y feminismo en España (II). Situación de los Estudios de las Mujeres en los años 90*. Granada: Feminae.
- Piña Cruz, V. (2019). Feminismo y soberanía: hacia un feminismo andaluz. *El Salto Diario*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <https://www.elsaltodiario.com/pensar-jondo-descolonizando-andalucia/feminismo-y-soberania-hacia-un-feminismo-andaluz>
- Pulpillo, A. (2018). Feminismo andaluz: nombrar(nos) desde el territorio. *Amanece Metrópolis*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <http://amanecemetropolis.net/feminismo-andaluz-nombrarnos-desde-el-territorio/>
- Ramírez Villegas, G. M., Collazos Ordóñez, C. A., Moreira, F. y Fardoun, H. (2018). Relación entre el U-Learning, aprendizaje conectivo y el estándar xAPI. *Revista Sistemática, Campus Virtuales*, 7(1), pp. 51-62. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-58637-3>
- Ramos Palomo, M. D. (2001). Movimientos Sociales en Andalucía. En G. Cano García, dir., *Gran Enciclopedia del Siglo XXI. Conocer Andalucía. VII. Sociedad Andaluza* (pp. 165-211). Sevilla: Editorial Tartessos.
- Ramos Palomo, M. D. (2014). Historia y Orígenes del SEIM. *UMA.es*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en https://www.uma.es/seminario-de-estudios-intedisciplinarios-de-la-mujer/info/72385/historia-y-origenes-del-seim/?set_language=es
- Reverter Bañón, S. (2011). Los retos del feminismo institucional. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, suplemento 4, pp. 223-229.

- Rodríguez-Salas, G. (2018). La literatura como Historia alternativa de las mujeres rurales andaluzas: el caso de *Hijas de un sueño**. *La Palabra*, (33), pp. 99-127. <https://doi.org/10.19053/01218530.n33.2018.8142>
- Sánchez, P. y Filigrana, P. (2017). El reto de ser feminista y nacionalista andaluza. *El Topo*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <https://eltopo.org/el-reto-de-ser-feminista-y-nacionalista-andaluza/>
- Santos Gil, R. (2020). Hablemos de feminismo andaluz. *La Poderío*. Recuperado el 23 de marzo de 2021, en <http://lapoderio.com/2020/03/13/hablemos-de-feminismo-andaluz/>
- Scott, J. W. (1990). El género. Una categoría útil para el análisis histórico. En J. S. Amelang y M. Nash, eds., *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea*. Institució Alfons el Magànim.
- Sendón de León, M^a. V. (2003). *Mujeres en la era global. Contra un patriarcado neoliberal*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Spivak, G. C. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología* 39, pp. 297-634. <https://doi.org/10.22380/2539472X.1244>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), pp. 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S. A. U.



CUANDO ELLA ES LA SALVADORA: LA ACTUALIZACIÓN FEMINISTA DE MITOS CLÁSICOS Y BÍBLICOS EN *DEL COSMOS LAS QUIEREN VÍRGENES*, DE ELENA ALDUNATE*

When She is the Saviour: The Feminist Interpretation of Classical and Biblical Myths in Elena Aldunate's Del cosmos las quieren vírgenes

Sara Molpeceres Arnáiz

Universidad de Valladolid. España

sara.molpeceres@uva.es | <https://orcid.org/0000-0003-2763-9405>

Fecha de recepción: 01/04/2021

Fecha de aceptación: 07/07/2021

Acceso anticipado: 07/10/2021

Resumen: Los escritores de ciencia ficción han recurrido a menudo a la riqueza del imaginario mítico y se han servido de mitos antiguos para configurar mundos nuevos con los que transmitir simbólicamente su cosmovisión ideológica. Un ejemplo lo constituye la autora chilena Elena Aldunate (1925-2005), quien en la novela *Del cosmos las quieren vírgenes* (1977) nos presenta diversos mitos bíblicos y clásicos que se integran magistralmente en una narrativa heroica en la que la figura salvadora es femenina. Este trabajo se centra, precisamente, en cómo la interpretación que Aldunate hace de estos mitos es la vía que le permite materializar una temática central en su producción como es el papel de la mujer en la sociedad.

Palabras clave: mito; ciencia ficción; Elena Aldunate; mujer; héroe.

* El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto «La Construcción Discursiva del Conflicto: Territorialidad, imagen de la enfermedad e identidad de género en la literatura y en la comunicación social», proyecto que se integra dentro de la convocatoria Retos del MINECO (Referencia FFI2017-85227-R).

Abstract: Science Fiction writers draw on mythical imaginary quite often, relying on ancient myths to construct new worlds in which the writer's ideological vision is portrayed in a symbolic way. The Chilean Elena Aldunate (1925-2005) is an example of such authors. In her novel *Del cosmos las quieren vírgenes* (1977), Aldunate masterfully combines several biblical and classical myths creating a hero narrative in which the saviour figure is a female character. This paper aims to study Aldunate's myth reinterpretation and how it allows her to transmit her views on one of the author's most important concerns: the role of women in our society.

Keywords: myth; Science Fiction; Elena Aldunate; woman; hero.

Sumario: 1. Cuestiones preliminares; 2. Marco teórico-metodológico: el entendimiento del mito dentro de la Literatura Comparada; 3. Elena Aldunate y su contexto. *Del cosmos las quieren vírgenes*; 4. La reescritura femenina del mito del héroe-salvador en *Del cosmos las prefieren vírgenes*; 5. La heroína femenina y su proceso de superación interno; 6. El mito del Génesis y las Siete mil Evas vírgenes. La sustitución del paradigma masculino por el femenino; 7. «La Presencia» y sus hipóstasis. ¿Divinidad o ente cósmico y extraterrestre?; 8. De la Atlántida al Apocalipsis o cómo se perdió la Edad de Oro; 9. Conclusiones; 10. Referencias bibliográficas.

1. CUESTIONES PRELIMINARES

Mito y ciencia ficción pueden parecer terrenos ajenos, uno anclado en el pasado, el otro mirando al futuro. Tal afirmación podría ser cierta si partimos de una concepción tradicional del mito –una narración maravillosa de dioses y héroes de antaño– y de un entendimiento superficial de la ciencia ficción –una escapista recreación de imposibles mundos futuristas–.

No obstante, mito y ciencia ficción tienen muchos elementos en común. Podría hablarse, por ejemplo, de cómo las críticas y el desprestigio que uno y otra enfrentan son paralelos, pues tienen el mismo origen: la privilegiada posición en la cultura occidental del racionalismo que nace con Platón y tiene su punto culminante con Descartes primero y con la Ilustración después. Y de la mano del predominio cultural del racionalismo cartesiano en Occidente, la preferencia de lo real frente a lo ficticio o lo imaginado, de lo literal frente a lo simbólico, de lo realista frente a lo fantasioso en nuestra cultura. De ahí la exclusión del mito y la ciencia ficción, entre otros, del conjunto de las formas de conocimiento y explicación del mundo válidas.

Posturas recientes en relación con ambos, mito y ciencia ficción, nos llevan a pensar que la supuesta incapacidad de ambos para proporcionar un conocimiento válido del mundo es infundada: en la actualidad el mito se concibe como un lenguaje simbólico que proporciona un entendimiento del mundo, un modelo de actuación frente a lo desconocido (Blumenberg, 2004); y la ciencia ficción se convierte, como expone C. S. Lewis, en un estudio más que apropiado y certero del ser humano (1994), por no decir un género que permite abordar con mayor acierto temas más serios que cualquier obra de tipo realista (Lewis, 1994).

Teniendo en cuenta esto, no es de extrañar que desde la ciencia ficción se recurra al fondo del imaginario mítico y que, a la vez, surgiendo cada día nuevos desafíos que los seres humanos buscan entender creando nuevos relatos, nazcan nuevos mitos a partir de la literatura fantástica y la ciencia ficción.

Un claro ejemplo de cómo la ciencia ficción puede servirse de la mitología e integrarla creando nuevos mundos que permitan entendernos y entender la realidad de manera más diáfana —puesto que fantasía y ciencia ficción nos devuelven nuestra realidad enriquecida de significado (Lewis, 1994)— lo constituye la obra de Elena Aldunate *Del cosmos las quieren vírgenes*, obra de 1977 en la que la dama chilena de la ciencia ficción (véase Cortés Correa y Jaque Hidalgo, 2011) integra una serie de mitos (el mito del héroe salvador, el mito del Génesis, el mito de la Atlántida y la Edad de Oro) en una narrativa heroica en la que el héroe es una figura femenina.

La interrelación de estos mitos y su inversión significativa va a permitir a Aldunate, a nuestro juicio, construir un mundo ficcional que vehicule su cosmovisión ideológica acerca de la función de la mujer en la sociedad y del valor de lo femenino. Precisamente, el objetivo de este trabajo será desentrañar la urdimbre mítica de una obra solo simple en apariencia, pues, tras un análisis pormenorizado, lo adelantamos ya, *Del cosmos las quieren vírgenes* resulta ser una novela en la que se entrecruzan mitos muy diversos, en la que se reenmarca el significado de estos mitos de manera nueva y en la que todos esos elementos y significados contribuyen coherentemente a crear un mundo ficcional redondo y complejo.

Para afrontar el objetivo propuesto en este trabajo, partiremos del marco teórico-metodológico que integra el análisis mítico dentro de los estudios de Literatura Comparada, disciplina en la que el mito como objeto de estudio tiene un largo recorrido y en la que el análisis mítico ha dado importantes resultados.

2. MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO: EL ENTENDIMIENTO DEL MITO DENTRO DE LA LITERATURA COMPARADA

Como decíamos, el presente trabajo se aborda desde el marco teórico-metodológico que nos proporciona el estudio del mito dentro de la Literatura Comparada, particularmente dentro de lo que se conoce como el «nuevo paradigma» de esta disciplina. Este nuevo paradigma de la Literatura Comparada (Fokkema, 1998; Swiggers, 1998; Marino, 1988) centra el objeto de estudio de la Literatura Comparada no en la comparación directa de una obra con otra obra, de un autor con otro autor, sino en la comparación de sistemas y subsistemas ideológicos. En este sentido, el planteamiento parte de la concepción de que cada época se construye socioculturalmente mediante un sistema ideológico (y pequeños subsistemas, esto es, ideologías de grupo), y este sistema estaría en la base de todas las manifestaciones culturales y de pensamiento de dicha época, incluyendo el arte, la literatura,

la filosofía, la política o la ciencia. Así, una Literatura Comparada entendida desde el nuevo paradigma afrontaría el estudio comparativo de dichas manifestaciones culturales (manteniendo siempre a la literatura como núcleo articulador de la investigación, evidentemente) para descubrir, a partir de dicho estudio, el entramado ideológico y cultural subyacente de dicha sociedad o grupo, aquello que Maffesoli (2009) ha dado en llamar «rey secreto» que rige cada época a un nivel profundo.

Dentro de este entendimiento de la disciplina, la Literatura Comparada podría albergar dos tipos de estudio; por una parte, estudios diacrónicos, que se centran en cómo evolucionan los grandes temas y preocupaciones de la cultura occidental a lo largo del tiempo, comparando así cómo cada uno de los sistemas o subsistemas ideológicos de cada época moldea el entendimiento humano de un concepto (el amor, la muerte, la mujer, etc.) y, por otra, estudios sincrónicos que tratarían de entender cómo una época determinada (la nuestra, la Edad Media, el siglo XIX) se construye a nivel ideológico, qué interesa o define ideológicamente a dicho momento, cómo interaccionan los diferentes subsistemas ideológicos que la componen.

Como puede apreciarse, entendida así, la Literatura Comparada conecta con otro ámbito de enorme tradición en el contexto europeo como es la Historia de las ideas y las mentalidades (ver Pujante, 2017), disciplina centrada en el estudio de las grandes ideas y conceptos de la cultura occidental. Añadiendo un paso más en nuestra argumentación, ha de decirse que ni la Historia de las ideas ni la propia Literatura Comparada son ajenas al estudio del mito, ya que muchas veces esos grandes conceptos e ideas de la cultura se materializan en mitos recurrentes que los seres humanos actualizan cuando se enfrentan a los mismos problemas a los que se enfrentaban los hombres y mujeres de otras épocas, recuperando así los mitos que forman parte del imaginario colectivo de una sociedad (Jung, 1999), pero también creando nuevos mitos modernos, que surgen cuando una sociedad se enfrenta a desafíos nunca antes vividos.

Ha de tenerse en cuenta, por tanto, que mediante el estudio de los mitos de una sociedad podemos comprender su identidad, sus miedos, sus ideales, las relaciones entre sus miembros y grupos sociales. También en el individuo concreto y el artista el estudio del mito tiene este efecto, ya que nos permite entender cómo el individuo recurre a narrativas o imágenes míticas que actualiza o recrea para explicar su entendimiento del mundo.

Esta aproximación, evidentemente, parte de una concepción del mito que se aleja de las tradicionales posturas que lo consideran un mero adorno ficcional, una bella narración carente de significado trascendente. Esta definición del mito, lastimada, como apunta el mitólogo Jean-Pierre Vernant (1982), al concepto platónico de mito, es la que ha perdurado a lo largo de la historia de Occidente; no obstante, ya desde finales del siglo XIX se viene defendiendo que el mito es una manifestación del pensamiento simbólico a la misma altura que cualquier producto del

pensamiento racionalista, siendo incluso mucho más viable y necesario a la hora de expresar conocimientos y experiencias humanas que los conceptos y silogismos del pensamiento lógico-racionalista (Durand, 1993; Grassi, 1993; Lakoff, 1987).

El mito en esta definición moderna, esto es, el mito entendido como un sistema de metáforas y símbolos (Turbayne, 1974), como una forma narrativo-simbólica de interpretación del mundo (Weinrich, 1979) que es tan o más válida que la explicación racionalista, se convierte así en un medio privilegiado para manifestar la cosmovisión de una sociedad o un individuo, sus conexiones con épocas anteriores a través de la reutilización de mitos o las nuevas respuestas mítico-simbólicas que individuo y sociedad pueden presentar.

En este sentido, ha de tenerse en cuenta que el estudio del mito dentro de la Literatura Comparada trasciende el mero trabajo de recuento y descripción de adaptaciones de mitos en la literatura para tener en cuenta la dimensión antropológica y psicológica de lo mítico. Con esa intención en mente, uno de los teóricos más representativos de las últimas décadas de los estudios de Literatura Comparada, el francés Yves Chevrel (2010), propuso en su día el mito literario como objeto de estudio central en el ámbito de los estudios comparatísticos en vez del tema, que tradicionalmente se ha considerado como un concepto central y privilegiado en la Literatura Comparada, particularmente dentro de una rama de esta disciplina, la tematología comparatista (Naupert, 2001).

En esta misma línea, Chevrel (2010)¹ no solo propone ampliar el concepto tradicional de «mito literario» para incluir la dimensión ideológica del mito, sino que también propone un método de análisis del mito que será referente para todos los que enfrentan este tipo de estudios: el análisis de las distintas versiones de un mito en comparación con un «modelo», que puede ser la más antigua versión de un mito o la versión dominante, para establecer los elementos mínimos invariables del mito, por supuesto, pero sobre todo, los elementos variables, propios de cada adaptación, que habrían de revelar las particularidades ideológicas de cada época y autor, así como la manera en que un mito anterior es vehículo de expresión para nuevas visiones en nuevos contextos.

Después de lo dicho, a nuestro juicio es evidente la viabilidad de desarrollar un trabajo como el que planteamos dentro de los parámetros teórico-metodológicos de la Literatura Comparada (entendida esta desde el nuevo paradigma), ya que la obra objeto de nuestro estudio plantea actualizaciones de diversos mitos, siendo de enorme interés no ya las semejanzas de la versión de Aldunate con los modelos primarios, sino sus diferencias, ya que nuestra autora, lo adelantamos ya, tendrá que

¹ Este planteamiento de Chevrel es claramente entendible, apunta Pujante (2017), si se tiene en cuenta, además, las conexiones entre el comparatismo francés y otras disciplinas también del ámbito francés como son la Poética del Imaginario o la Mitocrítica de Gilbert Durand, de las que muchos comparatistas han bebido, siendo quizás el caso más evidente Pierre Brunel, colega de Chevrel y también destacado autor en el ámbito de la Mitocrítica (ver Brunel, 1992).

invertir diversos elementos del mito originario para adaptarlos a una protagonista femenina (reescribiendo, eliminando o ironizando diversos aspectos del contexto «patriarcal» de los mitos previos) y, por otro lado, habrá de situarse en el género de la ciencia ficción, como aludíamos en nuestra introducción, para contextualizar y dar sentido a su versión de los mitos del Génesis bíblico o del Salvador cristiano.

En ese sentido, en cuanto a la metodología de análisis, aunque el planteamiento de análisis metodológico de Chevrel está particularmente pensado para el rastreo de un mito a lo largo de las épocas, el proceso es viable en un caso como el que nos ocupa, en el que procederemos a identificar los mitos de la obra analizada, a comparar dicho mito con una versión modelo y, a partir de la comparación de los componentes mínimos constantes del mito (los elementos invariables), a ofrecer una hipótesis explicativa de los elementos variables, esto es, los propios de la visión específica de Aldunate.

3. ELENA ALDUNATE Y SU CONTEXTO. DEL COSMOS LAS QUIEREN VÍRGENES

No podemos comenzar nuestro análisis sin ofrecer aunque sea unas breves pinceladas del contexto de nuestra autora, Elena Aldunate (1925-2005). Aldunate es considerada —no sin controversia, por la falta de uniformidad del grupo, como apunta Olea (2010, p. 103) — como una de las «Escritoras de la generación del 50» de la literatura chilena del siglo xx, una generación que tenía como rasgos comunes, entre otros, la preocupación por la situación de la mujer y el rechazo de la sumisión al hombre que el sistema patriarcal de la época imponía (Olea, 2010, p. 107).

Estas preocupaciones están presentes también en nuestra autora; no obstante, no ha de pensarse de manera reduccionista que Aldunate se trata de una escritora feminista al uso. Muy por el contrario, a pesar de que nuestra autora defendía la «igualdad de los sexos basada en la capacidad intelectual de los individuos» (Loach, 1999, p. 333), era muy crítica con el feminismo de su época, al que acusaba de cuestionar la naturaleza específica de la mujer. De ahí que la defensa que Aldunate hace de la mujer se base en reivindicar elementos que le son propios porque pertenecen a su dimensión corporal (la maternidad) o porque culturalmente se le han atribuido (la ternura, los cuidados...). El planteamiento de Aldunate no es, por tanto, que la mujer sea igual que el hombre haciendo lo que este hace, sino que la mujer puede ser tan o más importante que el hombre siendo lo que es.

Si uno de los temas centrales de las obras de Aldunate es la situación de la mujer, otro gran interés que guía su producción es todo lo relacionado con el ámbito de la ciencia ficción, particularmente la cibernética o la posibilidad de vida extraterrestre, intereses heredados, señala Montecino Vieira (2011), por vía paterna, ya que Aldunate era hija del afamado intelectual chileno Arturo Aldunate Philips (1902-1985), literato, divulgador científico y autor, entre otras, de *Los robots no*

*tienen a dios en el corazón*², obra ensayística en la que Aldunate Philips se ocupa de la cibernética, de la naturaleza del robot, de las relaciones entre el ser humano y lo divino, o de la posibilidad de viajes espaciales; todos ellos elementos que se encuentran en las obras de su hija.

Efectivamente, dichos ingredientes, además del interés de Aldunate por la mujer, se encuentran en *Del cosmos las quieren vírgenes*, de 1977. La trama de la obra puede resumirse en pocas líneas: Teresa, una maestra rural de párvulos, vive lo que podría calificarse como una «abducción extraterrestre», en la que una fuerza del cosmos, la «Presencia» (simbólicamente representada por la luz solar y la mariposa azul), la deja embarazada de una niña. Esta niña, cuyo nombre nunca se menciona³, es la verdadera protagonista de la obra, ya que, junto con otras siete mil niñas (todas criaturas mitad humanas y mitad extraterrestres), será el comienzo de una nueva raza sobre la tierra.

Aunque dicho argumento sea simplista en apariencia y, en general, la breve obra pueda considerarse una obra sencilla y sin excesivas complicaciones temáticas o formales, tal juicio es solo superficial, ya que, como veremos, la historia de la Salvadora es mucho más compleja y está llena de intrincadas narraciones míticas.

Nos encontraremos, como se verá a continuación, con un mito central, que será el mito del héroe-salvador (en nuestro caso heroína-salvadora); que se entrecruza a su vez con otros mitos, como el mito del Génesis, el de la Atlántida o el de la Edad de Oro, por una parte; y, por otra, con mitos más modernos procedentes de la ciencia ficción, como el ovni o el extraterrestre. Todo ello, además, entrelazado con la construcción de una figura divina (o extraterrestre) que todo lo domina y que esta vez ha elegido a la mujer (y no al hombre) para poner fin a toda la degeneración de la raza humana y a su proceso de destrucción, de sí mismos, como especie, y del entorno. De ahí que nuestra protagonista, una protagonista sin nombre, sea una heroína salvadora que, precisamente gracias a su condición de mujer, pondrá la semilla de un nuevo orden en la Tierra lleno de paz y de amor.

Apunta Guijarro-Crouch (2004) que *Del cosmos las quieren vírgenes* mezcla tantos elementos de ciencia ficción como de fantasía; no obstante, es esta combinación la que permite a Aldunate imaginar mundos nuevos en los que las nuevas generaciones viven en amor y armonía (Loach, 1999, p. 337). En este sentido, Aldunate se integra en una larga tradición de escritoras (en el ámbito anglosajón podemos mencionar a Margaret Atwood, Ursula K. Le Guin o Joanna Russ; en el ámbito hispánico a la argentina Angélica Gorodischer o la mexicana Daína Chaviano) que

² Una versión online de esta obra, sin datos de edición o paginación, puede encontrarse en la siguiente página web: <http://www.librosmaravillosos.com/losrobotsnotienen/index.html#capitulo07> (último acceso: 31 de marzo de 2021).

³ Por eso, a lo largo de este trabajo la llamaremos la Niña o la Salvadora, para facilitar la lectura.

encuentra en la ciencia ficción y particularmente en la recreación de mundos utópicos (o distópicos) un ámbito para denunciar las limitaciones que el mundo real impone a las mujeres, planteando las posibilidades que un mundo imaginado ofrece para la especie y el planeta (véase Bartkowski, 1989). A esto hemos de sumar que muchas de estas autoras, como sucede en el caso de Aldunate, recurren a la imaginaria mítica (el mito de la amazona, el de lo andrógino, el jardín del Edén, etc.) para construir sus mundos alternativos, dando cuenta, de nuevo, de la potencialidad del mito como lenguaje explicativo y persuasivo, pero sobre todo poiético⁴.

4. LA REESCRITURA FEMENINA DEL MITO DEL HÉROE-SALVADOR EN *DEL COSMOS LAS PREFIEREN VÍRGENES*

El mito más importante que vertebra la novela de Aldunate es el del héroe salvador, que, en este caso, resultará ser una heroína. Nuestra protagonista es una figura heroica y como tal podremos aplicarle mitemas relacionados con el mito del héroe, pero también encontraremos claros paralelismos con la figura del salvador por excelencia de nuestra cultura: Jesucristo.

En este sentido, nuestra novela empieza con una anunciación «divina» y con una concepción virginal. Al igual que la Virgen María recibe la visita del arcángel Gabriel —«concebirás en tu vientre, y darás a luz un hijo» (Lucas 1, 32)⁵—, Teresa, la madre de la Salvadora, recibe primero la visita de un enviado de «La Presencia», una mariposa azul que se estrella contra su frente (Aldunate, 2016, p. 9), marcándola como una de las futuras madres de las siete mil vírgenes salvadoras (11).

Apenas unas páginas después tiene lugar el proceso de la concepción. Se nos dice que Teresa ha perdido la noción del tiempo, que no sabe dónde ha estado durante más de cinco horas, que cree haber tenido una alucinación (12); se nos dice también que por la zona por la que Teresa ha tenido su episodio de «ausencia» se ha avistado un OVNI (14) y lo siguiente que sabemos es que Teresa está embarazada (19). Hemos de esperar hasta el momento en el que Teresa se sincera con Luis Fernando, su prometido, para saber cómo interpreta nuestra protagonista lo que ha sucedido, cómo, en lo que en principio parecía un sueño, ha sido poseída por el sol, un sol como «un enorme disco que se movía» (26). El momento de la concepción, como se puede apreciar, es de una enorme fisicalidad:

⁴ Precisamente sobre las posibilidades del mito y sus actualizaciones como medio expresivo y temático en obras de fantasía que presentan elementos de crítica feminista y ecocrítica, véase Mezquita Fernández (2019).

⁵ Usamos la versión de Reina-Valera, edición de 1960 de las Sociedades Bíblicas Unidas.

Cuando estaba mirando ese sol, vi venir... vi venir como desde atrás de él, una mariposa y luego otra y otra... Son miles de mariposas, todas azules que me rodean y soy feliz. [...] Primero son mis pies, el pequeño dedo gordo, luego, como cálida culebrilla, la tibieza se enrosca en mis rodillas y subiendo, siempre subiendo, me entibia la nuca y las orejas y me quieren oír y no oyen; roza mis labios, separándolos, y baja por mi pecho enroscándose entre mis pezones duros; se me derrama por el vientre redondo, enredándose en el vello crespo y dorado de mi sexo... Entonces, quemándome la piel, el sol me abraza entera, me cubre, me posee... como una pequeña cruz tirada en la hierba, grito. Grito con los ojos abiertos, con la boca abierta, con brazos y piernas abiertas mientras el rayo ardiente glorifica mis entrañas... (26).

Si tomamos en cuenta el contexto del Nuevo Testamento o incluso cualquiera de las representaciones pictóricas de la concepción de la Virgen, vemos que se trata de actos profundamente abstractos, espirituales, ajenos absolutamente a la dimensión corporal de la mujer —«El Espíritu Santo vendrá sobre ti, y el poder del Altísimo te cubrirá con su sombra» (Lucas 1, 35)—, Aldunate nos propone una concepción mucho más carnal, íntima, hasta gozosa, que nos recuerda inevitablemente al lenguaje de la mística femenina de autoras como Hildegarda de Bingen o Matilde de Magdeburgo⁶. Este énfasis en la dimensión corporal de la mujer, de la madre, es, como veremos, algo propio de Aldunate y ha de relacionarse con la reivindicación de la naturaleza femenina desde la propia biología, la reivindicación del cuerpo de la mujer como madre, la potencialidad salvadora de la mujer a través del cuerpo y la reproducción.

Independientemente de esa dimensión física a la que antes hacíamos referencia, la concepción de la Salvadora es una concepción virginal. Teresa se sabe «embarazada como la Virgen María... Embarazada por un rayo, ¡bendito rayo!» (20). Así se lo jura a su prometido, Luis Fernando —«Pero, ¿estás loca? Y entonces que, ¿me vas a decir que eres la Virgen María?» (24)—. Luis Fernando, como San José, acaba casándose con Teresa, para comprobar, en la noche de bodas, que, efectivamente, su mujer es virgen (30).

Siguiendo con esta misma idea, se puede decir que los paralelismos con la figura de Jesucristo cuando se nos narra el nacimiento y los primeros años de la niña Salvadora son claros: el día de su nacimiento, como si de una estrella se tratara, un ejército de mariposas anuncian su llegada; mariposas que, según los entomólogos, «en invierno no existen en Chile. Son lindísimas, de azul oscuro con pintas doradas» (34). Las mariposas invaden también el paritorio en el que la Niña nace,

⁶ Precisamente en unos términos muy semejantes a los de Aldunate y con similar simbología se expresa Matilde de Magdeburgo en su obra *El amor de Dios en cinco puntos* (I, 7): «¡Oh Dios, Tú que te derramas en tu don! / ¡Oh Dios, Tú que fluyes en tu amor! / ¡Oh Dios, Tú que ardes en tu deseo! / ¡Oh Dios, Tú que te fundes en la unión con tu amado! / ¡Oh Dios, Tú que reposas entre mis pechos, sin Ti no puedo ser!» (VV. AA., 1989, p. 37).

casi despierta, con los ojos abiertos, ojos de un extraño color amarillo (36). Desde el principio, esta ya demuestra un conocimiento y un dominio del medio superior al de los demás niños (40): en una tierna imagen que nos recuerda al niño Jesús, la vemos rodeada de «pájaros, insectos y animalitos domésticos, jugando con ella como si hubiera un idioma en común» (41); también cura y calma a otros niños (41) y se nos dice que recita mantras secretos (43). Se la describe como una «nueva nazarena» (47) e incluso la vemos obrar una suerte de milagro, convocando al ejército de mariposas para salvar a su padre humano de una caída mortal (56).

No obstante, son diversos los rasgos de la niña de ojos amarillos que la alejan radicalmente del modelo del Salvador cristiano, siendo el más destacado su carácter: la niña asusta a sus compañeros de colegio, que la llaman bruja, porque tiene «ataques de rabia sorprendidos y salvajes» (42), y sus padres no consiguen comprender sus «violentas rabietas» (43). Este elemento es de gran importancia en la construcción de la niña Salvadora, porque hace énfasis en su naturaleza humana, una naturaleza que, como veremos a continuación, la niña tendrá que neutralizar para convertirse en la Salvadora y madre de una nueva raza.

5. LA HEROÍNA FEMENINA Y SU PROCESO DE SUPERACIÓN INTERNO

Hasta ahora nos hemos centrado en la construcción del personaje de la Salvadora en su relación con el Jesús cristiano, vamos ahora a desentrañar las relaciones de este personaje con algo más profano, la figura mitológica del héroe. Es en su comparación con el héroe, a nuestro juicio, cuando podremos dar cuenta de la especificidad que supone que nuestra protagonista sea mujer y cómo este elemento está directamente relacionado con la concepción ideológica de Aldunate sobre la naturaleza de los sexos y la potencialidad no reconocida de la mujer.

El del «héroe» es un mito central en muchas culturas y son muy numerosos los estudiosos que se han dedicado a su análisis y a establecer los mitemas básicos de esta narrativa mítica: el héroe es un ser dotado de cualidades sobrehumanas (físicas y morales), generalmente adquiridas por origen divino o real (Durand, 1993); que parte de una situación de carencia personal que ha de superar (Pedrosa, 2003) y que, una vez superada, comparte los beneficios de su transformación con la comunidad, culminando una misión que le es predestinada, pues es el «elegido» (Campbell, 1959), lo que le lleva a la soledad, la incompreensión o el sacrificio último (Savater, 1986).

Efectivamente, nuestra protagonista es un ser de cualidades excepcionales que tienen que ver con su naturaleza dual, humana pero también divina/extraterrestre; tiene sin duda una misión, un propósito en la Tierra, y es una «elegida» de «La Presencia». Sabemos que los adultos que la rodean no entienden su comportamiento: su padre se siente orgulloso de haber sido el elegido, pero «también impotente ante la tarea de comprenderla» (Aldunate, 2016, p. 44).

En esta misma línea, un momento culminante de la novela es cuando descubrimos que un espejo cóncavo que la Salvadora había pedido como regalo por su primer cumpleaños es en realidad un portal que la permite comunicarse con sus hermanas, las Siete mil vírgenes, y con los hijos directos de «La Presencia», que están destinados a ser sus parejas en la Tierra. Este episodio nos habla de la rareza que supone la niña para sus propios padres, ya que Teresa y Luis Fernando observan preocupados cómo su hija pasa horas mirándose el espejo, ausente, «como si anduviera de viaje y solo la envoltura corporal estuviera allí» (47), y, efectivamente, eso es lo que está sucediendo de manera oculta, interna, lejos de los ojos de los padres que nunca conocerán la verdadera magnitud de la misión de su hija.

Este episodio da cuenta también de la «carencia» que la niña ha de superar, de ese proceso que la niña ha de realizar para hacerse digna de su misión, y que no es otra cosa que renovar genéticamente su propio cuerpo desde dentro, «neutralizar con sus genes nuevos, esos enfermos y cansados de su ancestro humano» (40). Esa es la misión que la niña ha recibido de «La Presencia»: «Rectificaré la especie y sembraré en ella la paz, el amor, el orden y la sabiduría. Les daré una respuesta a su angustia y a su desamparo y así se hará por los siglos de los siglos...» (58). Pero, como cualquier otro héroe salvador, antes de empezar su transformación la niña tiene dudas, siente que la responsabilidad es demasiado grande y «que le exigen demasiado sin reflexionar que también lleva en sí un corazón y una resistencia humana» (50).

Dicho esto, hay aquí una cuestión en la que merece la pena profundizar. Los héroes que encontramos en la mayor parte de los relatos mitológicos son héroes luchadores que realizan hazañas públicas y notorias; nuestra protagonista va a realizar sus actos heroicos alejada de los ojos de los demás, en un proceso interno en el que su propio cuerpo será el campo de batalla. Esto es enormemente significativo, porque implica que se puede ser héroe en el ámbito de lo doméstico, un héroe silencioso e íntimo que revolucione la Tierra instaurando un nuevo futuro de una forma pacífica y anónima. Es aquí donde, para Aldunate, radica el poder de lo femenino.

El proceso transformador que la niña ha de superar para convertirse en la Salvadora es enormemente duro, y es un acto heroico silencioso que se repite diariamente. Frente al espejo cóncavo, la niña se mira por dentro y observa su propia composición molecular, recorre toda su trayectoria biológica desde el mismo nacimiento, repasa los nombres y funciones de su estructura orgánica hasta dar con aquello que busca:

Comprueba que las reacciones, pena, llanto, dolor, rabia, ternura, vienen desde adentro y se alojan en algún lugar bajo sus costillas, tras sus ojos, desde su estómago, o en las articulaciones, alterando su respiración, provocándole malestar, no dejándola pensar, ni serenarse... Aquello no parece venir de su cerebro ni puede controlarlo con la

voluntad. Hay algo que llega desde más atrás, algo que otros pensaron y reaccionaron por ella, más fuerte y más irracional... Esas son las secuelas que debe inutilizar, esos los genes que harán que sus hijos y los hijos de estos sean diferentes (49-50).

De nuevo, volvemos a encontrar aquí la mención a las emociones de la Niña, emociones que aspira a entender y controlar, ya que ha de desconectarse «de sus sistemas involuntarios» (50), aprender la correcta forma de «comportarse visceralmente» (49), pues ella y sus hermanas «callan y vigilan sus genes y sus laberínticos sistemas de ancestrales tendencias» (51). Esas tendencias son precisamente las pulsiones que han llevado al ser humano a la destrucción de otros seres y del planeta, como se nos explica cuando conocemos al primer novio de la Salvadora, un ser humano en el que sobresalen las peores características de la especie: es un muchacho que se siente el «dueño del mundo, macho que agrede primero y avisa después» (63). Un macho de «oscuro y agitado interior visceral» que intentará violarla cediendo a la

añeja llamada de la especie. Procrear, procrear, seguir la cadena, sin orden ni razón. Sin elección ni raciocinio [...] solo importa satisfacer el instinto, poseer, apropiarse de un ser y doblegarlo, satisfacer la angustia y la soledad. Con genes cansados y enfermos, con moléculas gastadas y milenarias, con herencias débiles y secuelas sanguíneas, con discordia en los ácidos y en los líquidos (64).

Salvar la especie humana y redireccionar el rumbo del ser humano en la Tierra no requiere, pues, grandes batallas ni grandes hazañas públicas, tan comunes en las narrativas míticas de los héroes masculinos. El inmenso acto heroico de las Siete mil vírgenes es un acto titánico, pero es diario y oculto: eliminar de la genética humana que han heredado toda la tendencia a las emociones e instintos violentos que llevan a la dominación y subyugación del planeta y otros seres humanos.

Esta vía es una vía enteramente femenina, ya que, parece decirnos Aldunate, cuando las mujeres reconstruyen el mundo, no lo hacen igual que los hombres y es este «hacer femenino» el que va a ser el efectivo en este nuevo comienzo. Así, si allá en el principio de los tiempos fue el hombre el encargado de iniciar un nuevo mundo, ahora se depositará la responsabilidad en las manos de la mujer, en un nuevo Génesis transformador.

6. EL MITO DEL GÉNESIS Y LAS SIETE MIL EVAS VÍRGENES. LA SUSTITUCIÓN DEL PARADIGMA MASCULINO POR EL FEMENINO

Nos centraremos en este apartado en la recreación de otro mito bíblico por parte de Aldunate, el mito del Génesis, mito que también se entrecruza con el mito de la Salvadora, reforzándolo. La conexión entre la misión de la Salvadora y el mito

del Génesis se nos hace explícitamente en el texto, en el que se nos dice que las «Siete mil vírgenes fueron las elegidas en los siete puntos cruciales del planeta para dar forma y vida a la primera rama del árbol del nuevo Génesis...» (38). Frente al «antiguo Génesis», este nuevo Génesis va a suponer un cambio de paradigma, el paso del modelo masculino al femenino; cuestión crucial, ya que está aquí está el núcleo central de la propuesta de Aldunate: es la mujer el motor del cambio, y lo es no usando los tradicionales modos masculinos, sino los propios.

Efectivamente, a lo largo de la novela son diversos los momentos en los que se pone en clara oposición un pasado en el que del varón humano surge una raza que ha degenerado, desoído las leyes divinas y destruido el entorno, y un futuro luminoso en el que será la mujer la que regale «a las futuras generaciones, a los niños del nuevo mundo, una semilla de paz, de amor, de inteligencia y progreso» (51). Parafraseando la cita del Génesis que Aldunate utiliza para introducir su propia novela —«viendo los hijos de Dios que las hijas de los hombres eran hermosas, tomaron para sí mujeres, escogiendo entre todas» (Génesis, 6, 2)—, se nos dice que las Siete mil vírgenes van a crear una raza «como aquella de los comienzos, cuando los dioses llegaron a la Tierra y vieron que ‘las hijas de los hombres eran hermosas’» (64). Mientras que este controvertido fragmento del Génesis parece referirse a la mezcla entre ángeles y mujeres humanas (Graves y Patai, 2015, pp. 141-148), la expresión de Aldunate «dioses» en vez de «hijos de Dios» nos remite a un elemento completamente distinto, ya que los dioses aquí son «Ellos», una figura que aparece varias veces a lo largo de la novela y que es una de las materializaciones de «La Presencia», de la que hablaremos más adelante.

Se nos dice que se trata de «dioses cósmicos» que descendieron sobre la Tierra y que, sintiendo lástima por el abandono y la ignorancia de sus habitantes, «entregaron a cada jefe varón, por ser los más fuertes, las bases de la ley y del correcto uso de las fuerzas naturales» (58). Esta enseñanza no habría sido solamente un conocimiento externo a transmitir, sino que se introdujo también en los propios genes humanos, pero solamente en los genes masculinos (38); no obstante, estos dioses abandonaron al varón demasiado pronto «a su instinto y a su recién adquirida inteligencia» (38), y los distintos jefes acabaron por transformar a su imagen y conveniencia las enseñanzas de los maestros, «coronándose entre cruentas guerras y desatadas pasiones, reyes de la creación, ignorando el maligno poder que engendra la inteligencia recién alumbrada sin amor, sin conocimiento y sin Dios» (59).

Como puede apreciarse, esta primera raza degenera, genética y moralmente. Los abusos del varón parecen haber llevado al mundo «a la muerte prematura y a la destrucción» (38). Así, se nos dice que al hombre actual le es ajeno el lenguaje de la naturaleza, que «ha inutilizado su conexión con los hermanos de bosque y los amigos del agua... Cemento y cristal, encierro e inmovilidad, han atrofiado sus músculos y su capacidad de adivinar el cambio de las estaciones, el lenguaje del viento, el rumor de la tempestad...» (51).

Según Aldunate, esta civilización (la nuestra) ha llegado a un culmen de extinción y al caos, de ahí que, cercanos al año 2000, al siglo XXI en tiempo terrestre, «La Presencia» haya decidido volver a la Tierra «para rectificar la ley» (38). Pero el elegido ahora no será el hombre, sino la mujer, «la humilde mujer que fuera olvidada por esos dioses varones que no confiaron en ella. Allí donde Él fallara, Ella traerá renovación genética» (38).

En este punto entran en juego nuestras Siete mil vírgenes, hijas de «hembra y luz» (51), descendientes directas de «La Presencia»; vírgenes, porque no han de ser «contaminadas por la materia y el poder» (38); humildes para evitar que en ellas entre la corrupción del poder de la ciudad (38); mujeres, porque la mujer es «hembra tierna y maternal, soñadora y valiente» (59); humanas, sí, pero dotadas de unos «gérmenes rectificadores, neutrones y moléculas de herencia extraterrestre, como las primeras, pero con una indestructible memoria genética que, neutralizando la violencia y el miedo del instinto primario, se transformará en fe, en confianza, en fortaleza y amor» (39).

A su debido tiempo, una vez que las Siete mil vírgenes hayan neutralizado con sus genes extraterrestres los genes humanos degenerados, se unirán a los hijos directos de «La Presencia», «hombres en la forma, pero con la señal divina en los ojos» (39), y de esta unión surgirá la nueva especie. Los hijos de «La Presencia», dobles de las Siete mil vírgenes que esperan en la nave nodriza el momento de bajar a la Tierra para conocer a sus esposas, no son otra cosa que «Ellos», los dioses de antaño —«esos dioses del ayer, sus hermanos de hoy» (39)—, y están destinados no solo a ser los padres de la nueva raza, sino a iniciar, junto a sus hermanas, una revolución silenciosa que culminará en un futuro de paz gracias a la educación.

«La Presencia» tiene planes muy específicos para sus hijos e hijas, pues ellos, que llevan la sabiduría innata de la presencia «serán profesionales, médicos, maestros y científicos» (59), mientras que ellas serán «Educadoras de Párvulos» (59). Para los parámetros actuales, parece evidente que Aldunate refuerza los estereotipos de género otorgando a los hombres profesiones más apreciadas socialmente y a las mujeres una profesión relacionada con el ámbito femenino del cuidado a la infancia. No obstante, aquí tenemos de nuevo una inversión: es el cuidado y la educación de los niños de la Tierra, a la que se consagrarán las Siete mil mujeres pero también sus hermanos (58), la que va a culminar la reconstrucción de la Tierra y del ser humano, pues la Salvadora y sus hermanas guiarán «la enseñanza de los niños futuros hacia la salvación de la especie» (39), niños y niñas que a su vez serán educadores (58), creando así una larga lista de generaciones de maestros que, con sus enseñanzas, salvarán la humanidad.

7. «LA PRESENCIA» Y SUS HIPÓSTASIS. ¿DIVINIDAD O ENTE CÓSMICO Y EXTRATERRESTRE?

Vamos ahora a tratar otros mitos secundarios que aparecen a lo largo de la novela y que, a nuestro juicio, contribuyen a reforzar el mito principal, como, por ejemplo, la construcción de «La Presencia» como divinidad. A lo largo de la novela de Aldunate, puede decirse que «La Presencia» está conectada casi con cada episodio de la vida de nuestras protagonistas, madre e hija, desde la elección de la madre (11), al inicio de la novela, hasta el final de la novela, el momento en el que la «Presencia», mediante su ejército de mariposas azules, evita que el autobús en el que viajan la Salvadora y su doble masculino tenga un accidente mortal (72).

Continuamente Aldunate juega a la ambigüedad atribuyendo a «La Presencia» y a sus manifestaciones carácter divino y extraterrestre. «La Presencia» es una entidad que hemos de situar «más arriba del cielo y sus vientos, mucho más arriba y aún más» (11); es, por tanto, una entidad cósmica. Dicha entidad se materializa en la Tierra mediante el sol y la luz solar: el sol que parece crear el efecto de una sortija de compromiso en la mano de Teresa (9), el sol que la posee en el momento de la concepción de la Salvadora, el sol que, cuando las Siete mil vírgenes que cambiarán la especie humana nacen, «envía sus rayos vivificantes y protectores» (38). Es, además, una entidad que continuamente contempla y protege a Teresa y a la Salvadora, enviando su brazo «armado», el ejército de mariposas, cada vez que estas necesitan ayuda.

Como puede apreciarse, la construcción de la figura de «La Presencia» remite a la imaginería de un Dios Padre: símbolos solares, celestres y ascensionales, claramente masculinos (Durand, 1993). Lo mismo sucede si tomamos en consideración otras manifestaciones de «La Presencia», como las mariposas azules, ya que, aunque aparentemente la mariposa pueda ser un símbolo femenino, en este caso no lo es.

Al igual que la Divinidad cristiana es Padre y es Espíritu Santo, «La Presencia» tiene una materialización alada: las mariposas azules. La elección de esta mariposa por parte de Aldunate no es casual. Se trata de una mariposa azul, particularmente de una mariposa «morpho», nativa de México, América del Sur y América Central (Pavid, s. f.), una especie en la que las hembras son de color marrón parduzco y los machos, que son los que aparecen en la novela de Aldunate, de un color azul brillante (Pavid, s. f.), color que remite al cielo y que posee claras connotaciones espirituales (Chevalier y Gheerbrant, 1999, p. 163). A esto hay que añadir que, como apunta Frédéric Portal (2013), en cuanto que el símbolo en la Biblia del Espíritu Santo es el aire, le corresponden los colores azul oscuro y azul claro.

A esto hemos de sumar que, aunque la simbología que rodea a la mariposa es muy diversa y varía de cultura a cultura, generalmente se considera un símbolo del alma y la regeneración (Cirlot, 2011, pp. 306-307); y, curiosamente, en la mitología

azteca, además de ser símbolo del alma, la mariposa (en este caso de obsidiana) es también representación del dios del fuego, solar y diurno (Chevalier y Gheerbrant, 1999, p. 692)⁷.

Hemos interpretado hasta ahora la naturaleza de la presencia desde el marco de lo divino, poniendo de manifiesto su ligazón con la figura del Dios Padre cristiano, pero vamos a aplicar ahora un marco de significado distinto y más propio de la ciencia ficción: el entendimiento de «La Presencia» como ente extraterrestre. Este marco es precisamente el que van a utilizar los personales protagonistas, Teresa y Luis Fernando, para interpretar la experiencia vivida por Teresa.

Ha de tenerse en cuenta que en la novela se nos menciona que precisamente en el mismo lugar y a la misma hora en que tiene lugar «la experiencia» de Teresa, los vecinos dicen haber visto otro OVNI (13). Mientras que la familia de Teresa, su madre y hermanas, reciben con escepticismo y chanza la noticia, la mención al OVNI permite que Teresa y Luis Fernando puedan asimilar e interpretar lo sucedido:

—Mi amor. ¡Supón que haya sido violada por un extraterrestre!
 —¡Maravilloso! Tendremos un hijo superdotado, un ser único, un mutante. No te preocupes, leeré en las estrellas el futuro de tan especial suceso (27).

Hombre de ciencia, astrónomo de profesión y amante, como Teresa, de la literatura de ciencia ficción, Luis Fernando es un hombre que, como su mujer, consagra su profesión y su vida a trabajar para «el progreso del Hombre futuro», y ha sido elegido por «La Presencia» junto con Teresa precisamente «porque el poder y el odio no los han contaminado» (27). De un optimismo inalterable, a pesar de las complicadas circunstancias que le tocan vivir, Luis Fernando está convencido de que hay fuerzas más allá de la Tierra que son sabias y bondadosas y que su irrupción en la evolución de la humanidad solo podría tener consecuencias positivas:

Si esos seres eran lo suficientemente evolucionados y su civilización había llegado a tal tecnicismo, como para viajar a millones de años luz de sus planetas, tenían que ser seres que no buscaban la conquista sino la aventura y el conocimiento, o que podían transmitirle al Hombre de hoy su experiencia y sus nuevas leyes universales... Y una enseñanza de amor, de paz y de sabiduría, como se creyó que en un principio lo habían hecho... La prueba se podía descifrar en los libros sagrados y en las leyendas antiguas... (46).

⁷ Ha de añadirse también que no es la primera vez que Aldunate utiliza la imagen del ejército de mariposas rodeando una posible presencia extraterrestre o divina de género masculino. Esta misma imagen se encuentra en el relato «El señor de las mariposas», de 1967, en el que una niña se encuentra repetidamente con un hombre que aparece rodeado de mariposas de diversos colores (véase Aldunate, 2011).

Las palabras de Luis Fernando nos llevan a plantearnos hasta qué punto el encuentro de la humanidad con los extraterrestres es futuro... o pasado. Es aquí cuando hemos de recuperar la figura de «Ellos», también llamados en el texto los dioses de antaño o los dioses cósmicos. Estos dioses (en minúscula, a diferencia de Dios, que sería «La Presencia»), en el pasado fueron los iniciadores de una nueva raza en la tierra, cuando depositaron en los genes del varón humano su sabiduría (38); pero estos dioses son también los hermanos de las Siete mil vírgenes, y tanto la raza que se creó en el «antiguo Génesis» como la Salvadora y sus hermanas tienen material genético extraterrestre (39) —nuestras heroínas, por vía directa de «La Presencia», mientras que en aquel «antiguo Génesis» los dioses del cosmos, «Ellos», eran los iniciadores de la nueva civilización, y también eran de naturaleza extraterrestre—.

Estos elementos y las referencias de Luis Fernando sobre leyendas antiguas añaden una nueva dimensión al entramado mítico en el que nos introduce Elena Aldunate, pues hacen referencia a un tópico de la ciencia ficción y de la literatura especulativa que trata de los orígenes extraterrestres de la raza humana o de alguna de las antiguas civilizaciones humanas, línea que, por ejemplo, han defendido autores tan controvertidos como Erich Von Däniken (1997).

Este mito o tópico del mundo de la ciencia ficción, como decimos, no es el mito central, pero es otra de las construcciones mítico-simbólicas que Aldunate integra en su obra respaldando y enriqueciendo el entramado que rodea a la historia de la Salvadora y su mito heroico. Esto mismo sucede con otro mito que también utiliza Aldunate, el mito de la Atlántida, que se enlaza con esta teoría del origen extraterrestre de las antiguas civilizaciones humanas y que veremos a continuación.

8. DE LA ATLÁNTIDA AL APOCALIPSIS O CÓMO SE PERDIÓ LA EDAD DE ORO

El mito de la Atlántida⁸ se nos presenta en la novela al final del libro, cuando se nos habla de la caída de una civilización del pasado, de la existencia de una ciudad feliz que fue destruida y que ahora yace en el fondo del océano Atlántico. La historia de la ciudad perdida le es transmitida a la Salvadora al tocar una piedra de su jardín, una piedra que ha tenido contacto con la imponente ciudad submarina. Al tocarla, la Niña siente una vibración, un cosquilleo, y una voz empieza a relatarle una historia maravillosa que habla de «los comienzos del Hombre y su especie; la venida de los dioses, la transformación de los continentes, la caída y la angustia de la raza humana... entendiendo el porqué de su nacimiento y de su tarea...» (70).

La versión de la Atlántida que nos presenta Aldunate nos habla de una ciudad construida bajo la enseñanza de «Ellos», los dioses de antaño, que está enterrada

⁸ Para el mito de la Atlántida y la interpretación ideológica que subyace a las numerosas reutilizaciones del mito en la historia de la cultura occidental, véase Vidal-Nacquet, 2006.

en el abismo, durmiendo un involuntario sueño que dura milenios (69). En sus tiempos felices, la ciudad estaba ruidosamente viva, poblada de máquinas y carruajes, de cientos de pisadas de pies descalzos (68). Sus habitantes eran mujeres que amaban «un pan blanco y oloroso, que tejían telas finas de lino, que amaban a sus hijos y sabían de la enseñanza» (69); maestros y filósofos que «inculcaban la sabiduría y la paz en las cabecitas inclinadas de los niños» (69), ancianos que eran venerados y escuchados, parejas que se amaban «con fe, voluntad y alegría» (69), niños que nacían «sin dolor, sin tensión, sin miedo» (69); un pueblo entero que aprendía a «danzar, entre flores, ritos y magia blanca» (69).

Aquella era una ciudad de gente feliz, explica la piedra,

hasta que extranjeros, venidos de oriente, cambiaron las leyes. Sometieron a su raza y desencadenaron una guerra de tal potencia destructora que, provocando una catástrofe nuclear, hundió al continente en las profundidades del océano Atlántico. Con su locura y su ignorancia, habían asesinado a los antiguos habitantes que, abandonados por sus dioses cósmicos, no supieron continuar la enseñanza y perdieron el rumbo y la razón de su felicidad (69).

Nótese dos cuestiones. La primera, el énfasis y la importancia de la educación y el conocimiento en la Atlántida; unas enseñanzas que se pierden y, recordemos, parte del proyecto de las Siete mil vírgenes será recuperar esa importancia de la educación. La segunda cuestión a tener en cuenta es que se nos dice que el origen de esta civilización está en los «dioses de antaño», «Ellos», cuya naturaleza extraterrestre se ha dejado ya clara en el texto. De esta manera podemos vincular el mito de la Atlántida con esa tradición dentro de la ciencia ficción que hemos tratado en el punto anterior y que nos habla de las raíces extraterrestres de las antiguas civilizaciones. En este caso, siguiendo la estela de Von Däniken, hay autores como Michael Tsarion (2016), que defienden que la Atlántida existió y tenía un origen extraterrestre.

De nuevo, como se puede apreciar, nos encontramos aquí con otro mito que Aldunate hace suyo e integra en el complejo entramado que es *Del cosmos las quieren vírgenes*, enlazando aquí la obra con una línea fructífera en la literatura de ciencia ficción y dando coherencia interna al mundo creado alrededor de la narrativa mítica de la Salvadora.

9. CONCLUSIONES

Comenzábamos el presente trabajo poniendo de manifiesto las relaciones entre mito y ciencia ficción y haciendo referencia a la viabilidad de recurrir al acervo mítico desde la ciencia ficción. Con el análisis realizado de la obra *Del cosmos las*

quieren vírgenes creemos haber dado cuenta de cómo la mitología puede proporcionar innumerables argumentos a la literatura de ciencia ficción, argumentos que no solo son una colección de historias antiguas, sino que resultan cauces expresivos válidos para transmitir la ideología del autor, su cosmovisión.

Los mitos utilizados por Elena Aldunate, unos bíblicos, otros clásicos, otros precedentes de la ciencia ficción, han sido actualizados por la autora buscando crear con ellos nuevos significados acordes con su modo de entender el mundo y su mensaje; consiguiendo, además, que todos ellos encajaran en una obra que, lejos de ser simple, presenta un complejo engranaje estructural de narrativas míticas.

De esas narrativas míticas la más importante es, sin duda, la relacionada con la construcción de la protagonista como figura heroica femenina, una heroína que invierte el mito tradicional del héroe para presentar como triunfadoras características netamente femeninas (la maternidad, el cuidado del otro, la paciencia, lo íntimo, la vinculación con el mundo de la infancia, etc.). Todo ello nos coloca frente al mensaje de la autora, para quien claramente existe una alternativa a la tradicional narrativa del salvador, y esa narrativa alternativa se descubre poniendo los ojos en la mujer y dejando que ejerza su papel transformando la sociedad, pero reivindicando sus atributos femeninos: no se trata de que la mujer se equipare a lo masculino, sino que se trata de hacer de la mujer el modelo de persona.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldunate, E. (2011). El señor de las mariposas. En Cortes Correa, M., Jaque Hidalgo, J. (eds.), *Cuentos de Elena Aldunate. La dama de la ciencia ficción* (pp.147-157). Santiago de Chile (Chile): Editorial Cuarto Propio.
- Aldunate, E. (2016). *Del cosmos las quieren vírgenes*. Valparaíso (Chile): Imbunche ediciones.
- Bartkowski, F. (1989). *Feminist Utopias*. Lincoln/Londres: University of Nebraska Press.
- Blumenberg, H. (2004). *El mito y el concepto de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Brunel, P. (1992). *Mythocritique. Théorie et parcours*. París: PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.brune.1992.01>
- Campbell, J. (1959). *El héroe de las mil caras. Psicoanálisis del mito*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Chevalier, J. y Gheerbrant, A. (1999). *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder.
- Chevrel, Y. (2010). *La Littérature comparée*. París: PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.chevr.2016.01>
- Cirlot, J. E. (2011). *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- Cortes Correa, M. y Jaque Hidalgo, J. (eds.). (2011). *Cuentos de Elena Aldunate. La dama de la ciencia ficción*. Santiago de Chile (Chile): Editorial Cuarto Propio.
- Durand, G. (1993). *De la Mitocrítica al mitoanálisis: figuras míticas y aspectos de la obra*. Barcelona: Anthropos.
- Fokkema, D. W. (1998). La literatura comparada y el nuevo paradigma. En Vega, M. J., Carbonell, N. (Eds.). *Literatura Comparada: Principios y métodos* (pp. 100-113). Madrid: Gredos.
- Guijarro-Crouch, M. (2004). Elena Aldunate. En Lockhart, D. B. (ed.), *Latin American Science Fiction Writers. An A-to-Z Guide*. Westport (Connecticut)/Londres: Greenwood Press. Libro electrónico (edición Kindle).
- Grassi, E. (1993). *La filosofía del Humanismo. Preeminencia de la palabra*. Barcelona: Anthropos.
- Graves, R., Patai, R. (2015). *Los mitos hebreos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jung, C. G. (1999). Psicología y poesía. En Jung, C. G., *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia. Obras completas*, vol. 15 (pp. 77-97). Madrid: Trotta.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/Londres: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>
- Lewis, C. S. (2004). *De este y otros mundos. Ensayos sobre la literatura fantástica*. Barcelona, Alba.
- Loach, B. L. (1999). María Elena Aldunate. En Rubio, P. (Ed.), *Escritoras Chilenas: Novela y Cuento*. Vol. 3. Santiago de Chile (Chile): Editorial Cuarto Propio.
- Maffesoli, M. (2009). *Iconologías. Nuestras idolatrías postmodernas*. Barcelona: Península.

- Marino, A. (1998). *Comparatisme et théorie de la littérature*. París: PUF.
- Mezquita Fernández, M. A. (2019). Ecofeminismo a través del mito: la reinención del cuento de hadas en Maléfica. *Tonos Digital*, 37, pp. 1-19.
- Montecino Vieira, D. (2011). Elena Aldunate: la ciencia ficción como escritura de mujeres. En Cortes Correa, M., Jaque Hidalgo, J. (eds.), *Cuentos de Elena Aldunate. La dama de la ciencia ficción* (pp. 17-37). Santiago de Chile (Chile): Editorial Cuarto Propio.
- Naupert, C. (2001). *La tematología comparatista. Entre teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros.
- Olea, R. (2010). Escritoras de la Generación del Cincuenta. Claves para una lectura política, *Revista UNIVERSUM*, 22(2), pp. 101-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762010000200007>
- Pavid, K. (s. f.). Spotlight: the blue morpho. En *The Natural History Museum* (Londres). <https://www.nhm.ac.uk/discover/spotlight-blue-morpho.html>.
- Pedrosa, J. M. (2003). La lógica de lo heroico: mito, épica, cuento, cine, deporte... (modelos narratológicos y teorías de la cultura). En VV. AA., *Mitos y héroes*. Uruña (Valladolid): Centro etnográfico Joaquín Díaz (Diputación de Valladolid) y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Portal, F. (2013). *Des Couleurs Symboliques*. París: Bitedition (libro electrónico).
- Pujante, D. (2017). *Eros y Tánatos en la cultura occidental. Un estudio de tematología comparatista*. Barcelona: Calambur.
- Santa Biblia* (1960). Versión Reina-Valera. Sociedades Bíblicas Unidas.
- Savater, F. (1986). *Elementos para una ética trágica. La tarea del héroe*. Madrid: Taurus.
- Swiggers, P. (1998). Innovación metodológica en el estudio comparativo de la literatura. En Romero López, D. (ed.), *Orientaciones en literatura comparada* (pp. 139- 148). Madrid: Arco/Libros.
- Tsarion, M. (2016). *Atlantis. Alien Visitation & Genetic Manipulation*. Unslaved Media (libro electrónico, edición Kindle).

- Turbayne, C. M. (1974). *El mito de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vernant, J.-P. (1982). *Mito y sociedad en la Grecia antigua*. Madrid: Siglo XXI.
- Vidal-Nacquet, P. (2006). *La Atlántida: pequeña historia de un mito platónico*. Madrid: Akal.
- Von Däniken, E. (1997). *El regreso de los Dioses*. Madrid: Edaf (versión Kindle).
- VV. AA. (1998). *Mujeres místicas. Época medieval*. Madrid: José J. de Olañeta.
- Weinrich, H. (1979). Structures narratives du mythe. *Poétique*, 1, pp. 25-34.



FUERZAS EXTERNAS Y AGENCIA INDIVIDUAL EN EL MEDIEVO NÓRDICO: LOS VICIOS HUMANOS Y LAS ACTITUDES HONORABLES COMO HERRAMIENTAS DEL DESTINO

*External Forces and Individual Agency in the Medieval Norse:
Human Vices and Honorable Attitudes as Tools of Fate*

Mario Martín Páez

Universidad Complutense de Madrid. España
mariom07@ucm.es | <https://orcid.org/0000-0003-4600-3218>

Fecha de recepción: 07/03/2021

Fecha de aceptación: 07/07/2021

Acceso anticipado: 16/09/2021

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar las formas en las que el destino toma presencia en el Medievo Nórdico. Nos centraremos especialmente en *Völsunga saga* y su contexto de producción. Veremos que las dinámicas sociales de Islandia y Noruega durante el siglo XIII condicionan la representación del destino y los efectos que tiene sobre el individuo. La necesidad de la reciprocidad era crucial para el mantenimiento de una sociedad basada en las relaciones personales y en sistemas de amistad. Por ello, la avaricia es uno de los principales elementos transgresores condenados en esta saga. En dicha narrativa, un tesoro maldito atrae la codicia de los personajes y los motivará a transgredir otras normas fundamentales. Esta maldición fija a la vez un destino fatídico que pone en cuestión la libertad que un individuo puede tener en un mundo condicionado. Estos determinantes son impuestos también por otras fuerzas externas que encuentran su comparación con el propio destino. Así, demostraremos que el honor y las exigencias impuestas dentro de una estructura de parentesco son representadas con la misma inexorabilidad que el destino y la misma destructividad que la codicia. Tanto el honor excesivo como la codicia tendrán la capacidad de arrastrar a los individuos a un futuro aciago que engullirá tanto a los cómplices como a los inocentes.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Martín Páez, M. (2022). Fuerzas externas y agencia individual en el Medievo Nórdico: los vicios humanos y las actitudes honorables como herramientas del destino. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 187-213. <https://doi.org/10.14201/fdp.27127>.

Palabras clave: Medioevo Nórdico; sagas; destino; honor; codicia; estructura social.

Abstract: The aim of this article is to analyze the ways in which fate appears in Norse Medieval cultures. Special attention will be paid to *Völsunga saga* and its context of production. We will see that the social dynamics of Iceland and Norway during the 13th century influence the representation of fate and its effects on the individual. The necessity of reciprocity was crucial for the maintenance of a society based on personal relationships and systems of friendship. Hence, greed is one of the principal transgressive elements condemned in the saga. In this narrative, a cursed treasure attracts the character's greed and motivates them to transgress other fundamental norms. This doom also sets an ominous fate that casts doubt on the freedom an individual might have in a conditioned world. These determinants are also imposed by other external forces that are compared to destiny. Thus, we will demonstrate that honor and the obligations imposed within the kinship structure are represented with the same inexorability as destiny and the same destructiveness as greed. Excessive honor and greed have the capacity to drag individuals into a fateful future that will engulf both the complicit and the innocent.

Keywords: Medieval Norse, sagas, destiny, honor, greed, social structure.

SUMARIO: 1. Introducción; 2. Los primeros rasgos de la historia y la asociación entre las profecías y la muerte; 3. La maldición de Andvari y la inalienabilidad de los dones; 4. Un encuentro con el destino: sobre la construcción del futuro y el dragón como reflejo de la codicia; 5. Los juramentos y la codicia como herramientas del destino; 6. La inexorabilidad de las obligaciones y su destructividad; 7. El destino en su contexto; 8. Conclusiones; 9. Bibliografía; 9.1. Fuentes primarias y traducciones; 9.2. Bibliografía secundaria.

Greediness is one of the principal paths to misery
Budlam, lama de Uyanga, Mongolia (High, 2017, p. 71).

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido un creciente interés dentro de la antropología por analizar las dinámicas del destino en distintas sociedades y ofrecer comparaciones etnográficas que pudieran iluminar el objeto de estudio. Elliot y Menin (2018, p. 293) apuntan a que uno de los rasgos más comunes del destino es el de evocar «conceptions of human lives and futures that are, at least partly, fixed—be it by high political powers, cosmic forces, or transcendental entities». En este artículo analizaremos la noción del destino en el medioevo nórdico, así como a la tensión que guarda con la actividad humana. Prestaremos especial atención a la *Völsunga saga* (c. 1250s-1260s)¹, donde el destino juega un papel predominante y aparece

¹ La saga fue producida en Islandia o en Noruega, que tenían evidentes relaciones culturales, históricas y políticas. Se preserva en un manuscrito medieval (Nykgl. saml. 1824 b,

estrechamente asociado a los efectos perniciosos que genera la codicia. Además, veremos que el sino se ofrece como una comparación fiel de una estructura social representada y demostraremos que las características del contexto de producción confieren la inexorabilidad del destino y la nocividad de una maldición a elementos disruptivos como la codicia y cierto tipo de honor que pone en riesgo la estabilidad y el funcionamiento de la sociedad productora.

A pesar de la centralidad que tiene el destino en la literatura nórdica, este no ha recibido demasiada atención académica durante las últimas décadas (Gropper, 2017, p. 198). Karen Bek-Pedersen ha aportado claves esenciales y sostiene que el honor suele representarse en los mismos términos que el destino. Las acciones que toman los distintos personajes pueden representarse como algo que fijaron las *nornir*² de forma previa, pero son situaciones «in which men and women feel that they are not acting according to their own wishes but nonetheless feel that they must do what they do, as though they were obeying some kind of law» (Bek-Pedersen, 2011, p. 26).

Otros autores conciben el destino de una forma más determinista, en la que la única respuesta posible ante este es la mera aceptación (Boyer, 1986). Pero ese fatalismo se hace aún más evidente cuando el individuo intenta huir de su destino. En *Qrvar-Odds saga*, el desarrollo de la propia narrativa está condicionada por la profecía que recibe su personaje homónimo (Torfi H. Tulinius, 2002, p. 159). En el segundo capítulo, la vidente (*vqlva / seiðkona*)³ Heiðr pronosticó un buen futuro a

4to) junto con la *Saga de Ragnar Loðbrók*, aunque tanto el estilo como la estructura narrativa presentan notorias diferencias que impiden entenderlas como una sola saga (Larrington, 2012, p. 251). Pertenece al género de las *fornaldarsögur* que, con excepciones como la *Yngvars saga víðförla*, suelen narrar eventos legendarios situados en una época antigua (desde las migraciones germánicas hasta la colonización de Islandia). *Vqlsunga saga* cuenta con evidentes vinculaciones con otras obras de su tiempo y con los romances, aunque se basa también en fuentes poéticas anteriores. Estas fuentes se preservan especialmente en el *Codex Reginus* (c. 1270), aunque de forma previa también podían haberse narrado oralmente. Asimismo, el autor de la saga recurrió al *Skáldskaparmál*, aunque fue capaz de integrar todas estas fuentes en una obra completa y unificada (Finch, 1981). Para su análisis, he recurrido tanto a la edición de Grimstad (2005) como la de Finch (1965), siendo esta última la referenciada. Todas las traducciones del nórdico antiguo al castellano son propias. Pueden compararse con las traducciones realizadas por Díaz Vera (1998) y Riutort y de la Nuez (2019).

² Las *nornir* suelen pensarse en relación con las moiras griegas o las parcas romanas, tres figuras femeninas que fijan el destino de la humanidad. Pero la labor textil que caracteriza a «sus hermanas» mitológicas no es tan clara entre las *nornir*. Si bien esta labor como metáfora del destino puede encontrarse en el contexto nórdico, lo hace de forma tímida, especialmente si la comparamos con literatura anglosajona. Tan solo en *Helgakviða Hundingsbana I* se representa de forma directa a estas figuras del destino en relación con algún tipo de trabajo textil (Bek-Pedersen, 2011, pp. 123-143; cf. 2007; 2009).

³ Contamos con breves referencias a los rituales que desarrollaban estas videntes en la literatura medieval islandesa. Uno de los pasajes más extensos aparece en la *Eiríks saga rauða*,

varios personajes que le dieron un trato favorable y hospitalario. No obstante, Oddr se mostró reacio a que la hechicera le revelase su futuro con las siguientes palabras: «ek trúi eigi at þat er þú segir» (Boer, 1888, p. 14) / «no confío en lo que dices»⁴. Pese a que Oddr la amenaza con golpearla, la vidente le pronostica un penoso futuro: vivirá por trescientos inviernos y morirá finalmente por la picadura venenosa de una serpiente que saldrá del cráneo de su caballo Faxi (Boer, 1888, p. 15-17)⁵. Seguidamente, Oddr mata a su caballo y lo entierra en una fosa profunda para evitar que los presagios se cumplieren. Pero sus aventuras terminaron cuando volvió a

donde se cuenta que la profetisa (*spákona; lítil-vǫlva*) Þorbjörg se hospeda durante los inviernos en las granjas a las que es invitada. Se la describe con una vestimenta lujosa, con joyas, pieles de animales y un bastón. Es bien recibida y atendida, e incluso ocupa un sitio de honor entre ellos. Asimismo, la proveen de todos los elementos que necesita para llevar a cabo su magia (*seiðr*). En la descripción del caso, varias mujeres hacen un círculo alrededor de una plataforma sobre la que se encuentra Þorbjörg. Seguidamente, una de ellas entona unos cánticos (*Varðlokur*) que atraen a numerosos espíritus (*náttúrur*), quienes finalmente revelan a la profetisa un conocimiento oculto (Einar ÓL. Sveinsson y Matthías Þórðarson, 1935, pp. 206-209). La buena bienvenida que reciben estas profetisas se atestigua también en otras fuentes. En el *Nornagests Þáttur* se dice de las videntes (*vǫlur; spákonur*) que son invitadas a banquetes y reciben regalos a cambio de sus servicios (Guðbrandur Vigfússon y Unger, 1860, p. 358).

⁴ La razón que tiene Oddr para no escuchar la profecía de la hechicera radica en una cuestión de confianza. A veces se traduce el concepto *trúa* por el de creencia, siendo esta entendida en su forma moderna. Esta decantación por el concepto de creencia puede ser resultado de una aproximación intelectualista y un sesgo al entender el fenómeno de las religiones en tanto se convierte a las ideas religiosas en objetos de creencias, algo que sabemos es particular (Needham, 1972; Pouillon, 2016; Dell'Elicine *et al.*, 2019). Si Oddr se acerca a lo que Lönnroth (1969) denominó «noble heathen» (alguien que pertenece a un mundo que no conoce el cristianismo pero que se aleja de las costumbres paganas y de los dioses) no es porque no crea en ideas paganas, sino porque no confía en ellas. La actitud de Oddr no revela una negación, sino precisamente un interés para que la profecía no se produjera. Eso explica también que, justo antes de que la hechicera hablase, la amenazara con golpearla. Oddr actúa en función de la profecía y, de hecho, refiere a la profecía de la vidente como «secretos ciertos» («sannar rúnir») en el poema que recita poco antes de morir (Boer, 1888, p. 198). Así, el personaje atribuye veracidad a la profecía y actúa en consecuencia, desapegándose del paganismo no mediante la descreencia, sino a través de la desconfianza.

⁵ Cabe preguntarse si los actos proféticos van más allá de una mera función reveladora y pudieran tener cierta performatividad y crear realidad. Es reseñable que la hechicera concede/vaticina un futuro prometedor a los que la dirigen buen trato y uno más oscuro al que la rechazó. Una intención igualmente clara podría verse en el *Grímnismál*. En este poema éddico, Grímnir («El enmascarado») no es bien recibido por el rey Geirrþóðr, quien lo apresa. Finalmente, el primero revela que es el mismo Óðinn y visualiza una espada matando al rey. Eso mismo sucedió al instante: cuando Geirrþóðr se enteró de la verdadera identidad de su huésped, trató de salvarlo; pero se le cayó su espada, se tropezó y, finalmente, cayó sobre ella (Jónas Kristjánsson y Vésteinn Ólasson, 2014a, pp. 378-379). Significativamente, trabajos como los de Walter Ong (1982) o Malinowski (1948) certifican una estrecha relación entre la intención y el discurso, aunque se centran en sociedades ágrafas.

Berurjóðr, su lugar de nacimiento. Allí se encontró a la vista el cráneo de su caballo Faxi, de donde efectivamente salió la serpiente que le causó la herida mortal⁶.

Vemos que el destino fija una muerte futura y nos permite analizar la tensa relación que mantiene la agencia individual con poderes externos determinantes. Pero en oposición a estas visiones encontramos otro tipo de explicaciones que dejan de lado la cuestión estructural o externa y establecen un énfasis desmesurado en el individuo. Tanto Miller como Meylan sostienen que el destino y los sueños proféticos están al servicio de un individuo que quiere sacar provecho político (Miller, 1986) o eliminar la responsabilidad de sus transgresiones (Meylan, 2014). No obstante, si bien el destino puede atenuar la condena de ciertas decisiones, suponer tal rasgo como el propósito del destino sería tomar el efecto por la causa. Veremos que tanto los sueños proféticos como el destino no son el resultado de una estrategia individual, sino de la relación entre distintos grupos sociales, de una estructura jerárquica que determina las actuaciones y el devenir de los sujetos, así como de los deseos antisociales que ponen en riesgo la estabilidad de la comunidad y arrastran a los individuos a un camino unidireccional. Valores como la lealtad, el honor y la generosidad, cuya estima depende de la estructura social, económica y de parentesco, se conforman como aspectos fundamentales que vertebran la cualidad del destino en *Völsunga saga*.

2. LOS PRIMEROS RASGOS DE LA HISTORIA Y LA ASOCIACIÓN ENTRE LAS PROFECÍAS Y LA MUERTE

La *Saga de los Volsungos* comienza con la historia de los antepasados de Sigurðr y se les vincula con un ancestro común: el dios Óðinn. La historia narra los conflictos a los que esta familia se enfrenta, como la traición del rey de los gautas Siggeirr quien, después de haberse casado con la hija del rey Völsungr, Signý, decide acabar con toda su familia política. No obstante, su esposa y su cuñado Sigmundr sobreviven y con su hijo Sinfjötli consiguen matar a Siggeirr. Sigmundr tendrá posteriormente otro hijo con Hjörðís, Sigurðr, que se verá envuelto en las dinámicas que genera un destino ineluctable. Las formas en las que el fatalismo se manifiesta en la saga son variables. Las más evidentes aluden a las profecías. Grimstad ha señalado ya que la capacidad para predecir el futuro depende en esta saga —con la excepción

⁶ La historia de Oddr presenta claras influencias externas. En la *Crónica de Néstor* (s. xii) se cuenta que el rey Oleg de Kiev recibió pronósticos idénticos por parte de los hechiceros. Significativamente, Oleg no se muestra tan reacio frente a estos adivinos. De hecho, es él quien acude a ellos. Sea como fuere, Oleg ordenó que se llevaran al caballo lejos y lo alimentaran, aunque cinco años después murió. Oleg se rio de los adivinos y fue a ver a su caballo. Pero pisó la calavera del caballo, de donde salió una serpiente que le picó en el pie, causándole así la muerte (Hazard Cross y Sherbowitz-Wetzor, 1953, p. 69).

del adivino Grípr— de figuras femeninas o personajes próximos a su muerte (Grimstad, 2005, p. 33). El estatus moribundo del que profetiza puede estar en relación con la necromancia. En esta última, la muerte se conforma como un medio para conocer el futuro. En la mitología nórdica, Óðinn levanta a los muertos y utiliza cabezas para que le suministren noticias e información oculta⁷. Que los moribundos tengan la capacidad en la *Saga de los Volsungos* de profetizar podría estar en relación con el estatus de esas cabezas parlantes o muertos que son levantados por el necromante. Ambos se encuentran entre el mundo de los vivos y el de los muertos. Y es precisamente de esta condición de la que podrían extraer sus conocimientos: lo que para el vivo (con excepción de los clarividentes) permanece oculto, se hace visible ante el muerto⁸. Esto es, una vez que se haya atravesado —o que se esté en proceso de hacerlo— el misterio de la muerte, otro tipo de realidades ocultas se hacen igualmente cognoscibles.

Al margen de esta sugerencia, las profecías suelen tener por objeto una situación aciaga⁹. Ello es evidente en el caso de Guðrún, que muestra infelicidad («hon má eigi glöð vera») debido a sus sueños proféticos (Finch, 1965, p. 44). Su sirvienta, al tratar de consolarla, dice que este tipo de sueños suelen preceder al mal tiempo («því at jafnan dreymir fyrir veðrum») (Finch, 1965, p. 44), lo que se corresponde con la historia de Baldr en el *Gylfaginning*. En este mito se cuenta que el dios Baldr «dreymði drauma stóra ok hættliga um líf sitt» (Faulkes, 2005, p. 45) / «soñó grandes sueños que ponían en peligro su vida».

Pese a los esfuerzos de Frigg y el juramento que hicieron los animales, enfermedades, metales y todos los elementos para no dañarle, la muerte de Baldr llegará por una flecha de muérdago que se quedó sin hacer el juramento, ocasión que aprovechó Loki para causar terrible daño a los dioses.

3. LA MALDICIÓN DE ANDVARI Y LA INALIENABILIDAD DE LOS DONES

La mayoría de las profecías y conceptos que refieren al destino en la *Volsunga saga* emergen cuando entra en juego el tesoro maldito de Andvari. Curiosamente,

⁷ Los hechizos para levantar a los muertos (*Valgaldr*) también podían usarse para forzar a las adivinas a hablar (Bek-Pedersen, 2021, pp. 45-46). Sobre la relación entre Óðinn y la necromancia: Mitchell (2017).

⁸ Es común también que intervengan otras figuras sobrenaturales para revelar o advertir peligros futuros. En *Njáls saga*, Þórðr visualiza una cabra ensangrentada, invisible, por otro lado, para su compañero Njál. Este último le dice que estaba visualizando a su *fylgja* y que le anunciaba su propia muerte (Einar Ól. Sveinsson, 1954, pp. 106-107).

⁹ Hay excepciones en las que las profecías revelan un futuro prometedor. A Helgi le fueron favorables las *nornir*, mientras que Sigmundur profetizó que su hijo será un hombre notable cuyo nombre y hazañas jamás serán olvidadas.

una vez desaparece el tesoro y sus efectos nocivos, los conceptos sobre el destino dejan de tener una presencia tan significativa en la saga. Esta historia comienza tras la narración de las vidas de los ancestros de Sigurðr, cuando Reginn, su padrino, le cuenta su penosa historia familiar. Comenta cómo Loki, en compañía de Óðinn y Hænir, mata a su hermano Otr, una nutria. Hreiðmarr, el padre de la víctima y de Reginn, reclama a los dioses una recompensa, quienes tendrían que cubrir con oro el cuerpo de la nutria sin dejar nada al descubierto. Los dioses se encuentran así con el enano Andvari, que guarda un tesoro y se lo roban por la fuerza. Pero el enano responde con una maldición: «Hverjum skyldi at bana verða er þann gullhring ætti ok svá allt gullit» (Finch, 1965, p. 26) / «Acabará muerto cualquiera que posea este anillo de oro y el resto del oro».

Andrew McGillivray (2015) advierte que esto podría interpretarse no como una maldición, sino como una simple advertencia del enano. Pero esto entra en conflicto con la economía del don y obvia la relación inalienable que vincula al poseedor original con aquello que posee (cf. Mauss, 1925; Gregory, 1982; Weiner, 1992; Godelier, 1998). Ello refiere a la imposibilidad de disociar al don de su primer poseedor. De hecho, el nórdico antiguo contiene el concepto *nautr*, que refiere al objeto de un individuo que ha sido regalado, robado, saqueado o adquirido por otra persona tras la muerte o asesinato de su poseedor. En *Völsunga saga*, por ejemplo, el anillo del tesoro de Andvari es denominado *Andvaranautr*, que precisamente alude a esta presencia del primer poseedor en el objeto que de él se desprende. La permanencia de Andvari en el tesoro es subrayada por la maldición que vierte sobre él y del que nunca se separará.

A través de esta maldición, Andvari fija el destino de todos aquellos que entran en relación con el tesoro. Tendrá la capacidad de atraer la codicia de unos individuos dispuestos a quebrantar otras normas sociales para hacerse con él. Estas dinámicas empiezan a producirse cuando los dioses cubrieron el cuerpo de la nutria con el tesoro. No siendo suficiente, Hreiðmarr vio que un insignificante bigote sobresalía y obligó a que lo cubrieran, algo que enfatiza ya la avaricia de la familia. Ello hace que Loki les entregara el anillo *Andvaranautr*¹⁰. Sucedido lo cual, Loki reproduce la maldición del enano (Finch, 1965, p. 26):

Gull er þér nú reitt,
en þú gjöld hefir
mikil míns höfuðs.
Syni þínum verðrat
sæla sköpuð,
þat er ykkarr beggja bani.

¹⁰ Al contrario que en el *Reginsmál*, este anillo está específicamente maldito, lo que enfatiza la relación entre la codicia y la maldición.

El oro está ya entregado / y tienes la recompensa / demasiado a mi parecer / El precio de tu hijo
/ formará el destino / Esto traerá muerte a vosotros dos.

Vemos cómo el pago por la muerte de la nutria es entendido como el origen de un destino concreto, pero además se presenta la codicia como fuente de conflictos. Esto tiene también cabida en el *Reginismál*, donde Hreiðmarr rechaza dar parte de la compensación de Otr a sus otros dos hijos, Fáfnir y Reginn; algo que no figura en la saga (Jónas Kristjánsson y Vésteinn Ólasson, 2014b, pp. 296-302). En ambas fuentes, Fáfnir mata a su padre para quedarse con todo el tesoro y su avaricia se manifiesta en su propio cuerpo: «Hann [Fáfnir] gerðist svá illr, at hann lagðist út ok unni engum at njóta fjárins nema sér ok varð síðan at inum versta ormi ok liggir nú á því fé» (Finch, 1965, p. 26) / «Él [Fáfnir] se volvió tan malvado que se fue a vivir fuera y no permitió a nadie más que a él tener disfrute de la riqueza, y se convirtió en la peor de las serpientes y yace ahora sobre el tesoro». En tanto acto antisocial, la acumulación de riquezas no solamente transgrede normas fundamentales, sino que hace del transgresor un enemigo de la humanidad al convertirse en monstruo.

La historia de Reginn acaba convenciendo a Sigurðr, quien se enfrentará al dragón después de vengar a su padre y consultar su destino con Grípr, su tío materno¹¹. El encuentro entre este héroe y Fáfnir marca no solamente el destino del personaje principal de la saga, sino que también fijará el futuro de las siguientes familias con las que se relacionará.

4. UN ENCUENTRO CON EL DESTINO: SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL FUTURO Y EL DRAGÓN COMO REFLEJO DE LA CODICIA

Los conceptos en nórdico antiguo que suelen emplearse para referir al dragón son *dreki* y *ormr*, remitiendo esta última a serpientes de tamaño monstruoso. En *Völsunga saga*, ambas nociones son empleadas para denominar a Fáfnir. Esto podría vincularle con otro tipo de serpientes como el *Miðgarðsormr*, que representa las tendencias desbordantes, destructivas e imparables que acabarán ejerciendo un papel singular en el Ragnarök¹². Ahora bien, a diferencia de ella, las tendencias caóticas que prometen destruir el orden social están asociadas a la práctica del acopio.

La relación entre el dragón y el tesoro ha recibido un gran interés académico, presente ya desde el siglo XIX en las obras de Grimm, entre otros (ver Shippey 2005). Más recientemente, se ha definido a estos dragones en relación con su deseo in-

¹¹ Todas las predicciones que aparecen en el *Grípisspá* son obviadas en la saga, aunque probablemente por una cuestión estilística y para evitar describir los mismos eventos dos veces.

¹² Estas tendencias desbordantes la vinculan también con su hermano Fenrir, el lobo que acabará devorando a Óðinn y traerá la destrucción del mundo (Clunies Ross, 1994).

humano por el oro, lo que impide la distribución de las riquezas y produce caos en la sociedad (Barreiro, 2019; Evans, 2005)¹³. Evidentemente, otros dragones en el medioevo nórdico se escapan de estas visiones, al no guardar todos una vinculación con la riqueza. Significativamente, en otra versión de la historia de Fáfnir y Sigurðr presentada en *Þiðreks saga af Bern*, el dragón al que se enfrenta el héroe no guarda ningún tipo de riquezas ni se comporta de forma avara (Guðni Jónsson, 1984)¹⁴. Pero el autor de *Völsunga saga* se desapega de *Þiðreks saga* y sigue más de cerca sus fuentes poéticas, el *Reginismál* y *Fáfnismál*. Pero añade también innovaciones y atribuye una mayor importancia al miedo que infunde el dragón en comparación con la poesía *éddica* (Ármann Jakobsson, 2010), algo que se relaciona también con las emociones que puede generar una disposición prohibida y reprimida como la avaricia (Martín Páez, 2020a).

Así, la maldición no se puede entender sin las actitudes codiciosas que este mismo genera. La agencia de Andvari no solamente se constituye como el destino último de los individuos, sino que genera los deseos necesarios para producir ese futuro fijado. Una vez el héroe asestó una estocada mortal al dragón, se inicia un diálogo entre ellos, en el que Fáfnir reactiva la maldición de Andvari: «En gull þetta

¹³ Hay una gran cantidad de trabajos en este aspecto. Victoria Symons aborda de forma original esta problemática estableciendo una relación entre los dragones y las runas, que usualmente refieren a riquezas o herencias. Sostiene que hay un juego entre el «revelar», propio de las runas que visibilizan información secreta, y el «ocultar», propio de los dragones que guardan con celo un tesoro en la periferia. Pero la oposición más importante es que las runas muestran usualmente la transferencia de riquezas entre familiares, mientras que el dragón mantiene la riqueza fuera de la distribución: «What worms seek to hide, runes reveal» (Symons, 2015, p. 86). Precisamente, que las sierpes tuvieran la función de proteger un tesoro y de causar muerte, sugiere Brunning (2015, p. 69), hace de las espadas sus análogas, pues cumplen el mismo propósito de proteger y de atacar. Es por ello, sostiene el autor, que las espadas son referidas en numerosas ocasiones como serpientes. Pero los dragones no solamente guardan con celo objetos materiales. También pueden mantener fuera de la circulación a una posible esposa, como en el caso de *Ragnars saga loðbrókar*. Así, dice Larrington (2010, p. 59), el dragón impide el matrimonio y se conforma con ser un guardián, «co-operating in the father's plan to keep his daughter chaste, but when he gauges his daughter to be ready for marriage, the obstacles and her resistance must be eliminated».

¹⁴ Ello se ve también en otros dragones dentro de esta misma saga, lo que muestra una proximidad mayor con el pensamiento cristiano, donde esta criatura pasa a ser la representación del demonio y de la maldad (Plukowski, 2003). La influencia cristiana en esta obra se ve de forma clara en el enfrentamiento entre *Þiðrekr* y otro dragón, donde la confrontación entre el demonio y lo divino es particularmente ostensible. De cara a enfrentarse a la bestia, *Þiðrekr* se dirige a Dios para que le ayude en su cometido (Guðni Jónsson, 1984, p. 418). Que la reflexión en torno al dragón en esta saga esté vinculada con la visión cristiana se justifica también por la forma en la que ataca el monstruo, pues utiliza su cola para inmovilizar y presionar al héroe. Esto refleja una influencia de los textos de San Isidoro, quien sostiene en sus *Etimologías* que la parte más peligrosa del dragón reside en su cola (André, 1986, pp. 135-137).

mun þér at bana verða, er ek hefi átt» (Finch, 1965, p. 31) / «Pero este oro que yo poseo traerá tu muerte». Pero Sigurðr acepta ese destino: «Hverr vill fé hafa allt til ins eina dags, en eitt sinn skal hverr deyrja» (Finch, 1965, p. 31) / «Cualquiera desea tener toda riqueza hasta ese día, pero todo el mundo tiene que morir alguna vez». La peligrosidad del tesoro es de nuevo reafirmada por Fáfñir, quien incluso pareciera aconsejar a Sigurðr que no se hiciera con el tesoro (Finch, 1965, pp. 31-32). Inmediatamente después, el curso lógico del diálogo parece interrumpirse por la introducción de un tema que en apariencia no guarda vinculación con lo tratado. Sigurðr pregunta a Fáfñir sobre la naturaleza de las *nornir* y por el nombre de la isleta (*hólmr*)¹⁵ en la que Surtr y los *Æsir* derramarán su sangre en el Ragnarøk, esta es, *Óskaptr*. No hay que entender este corte narrativo como una mera discordancia que pudiera recordar a la *Völuspá*¹⁶, poema interrumpido por la descripción de decenas de nombres de enanos. Independientemente de lo que pueda parecer estéticamente al lector moderno, esta «interrupción» del diálogo añade dos claros elementos que soportan el trasfondo del diálogo y de la narración en general. La alusión a las *nornir* y al lugar funesto¹⁷ en el que se desarrollará el Ragnarøk sigue a las advertencias de Fáfñir sobre el tesoro maldito, lo que enfatiza la imagen de un destino negativo e inexorable que este mismo produce. La maldición evoca cosmologías referentes a un futuro ya fijado y que a la vez se torna destructivo. Igual que los dioses cayeron frente a las fuerzas caóticas en un *hólmr*, Sigurðr también librará su *hólmganga* personal para cumplir con la muerte que ya se le ha fijado de antemano (Lionarons, 1998, pp. 66-67).

5. LOS JURAMENTOS Y LA CODICIA COMO HERRAMIENTAS DEL DESTINO

Una vez se hizo Sigurðr con el tesoro, el destino fijado empezó a manifestarse en el presente. No solo Fáfñir murió, tal y como lo deseó Andvari en su maldición, sino que también Reginn fue asesinado por el héroe al enterarse por los consejos y revelaciones de unos pájaros de que su padrino pretendía traicionarlo y quedarse con el oro (Finch, 1965, p. 34). Pero la efectividad de la maldición va a depender de

¹⁵ El lugar al que se refiere es una isla. En relación con este espacio encontramos la práctica del *Hólmganga* (*ir hacia la isla*). Se trataba de un duelo reglado que enfrentaba a dos individuos para solventar variadas disputas (desacuerdo con los resultados de la Asamblea General, disputas sobre herencias o mujeres y propiedades, etc.) (Byock, 1993, p. 289-290).

¹⁶ Este poema de carácter mitológico narra eventos como la creación del mundo y su fatídico final. El manuscrito más antiguo que lo recoge es, efectivamente, el *Codex Regius*, aunque cuenta con otra versión de gran importancia en el *Hauksbók* (Simek, 1993, p. 366; ver especialmente Dronke, 1997, pp. 3-154).

¹⁷ La traducción de *Óskaptr* puede ser o bien «no-creado» o bien «funesto» (la palabra inglesa *ill-fated* es más apropiada).

otra serie de obligaciones y lazos sociales. Destacan entre ellos los votos que establecieron posteriormente Sigurðr y Brynhildr, quienes juraron entrar en matrimonio pese a saber que no podrían cumplirlo.

La ruptura de los juramentos, advierte Brynhildr en sus consejos, anuncia grandes desastres: «Ok sver eigi rangan eið, því at grimm hefnd fylgir griðrofi» (Finch, 1965, p. 40) / «Y no jures falsos juramentos, pues terribles venganzas siguen la ruptura de la paz»; algo que sigue muy de cerca el *Sigrdrífumál* (st. 23) (Jónas Kristjánsson y Vésteinn Ólasson, 2014b, p. 318):

Pat ræð ek þér annat
at þú eið né sverir,
nema þann er saðr sé;
grimmar limar
ganga at tryggðrofi;
armr er vára vargr.

Esto te aconsejo yo en segundo lugar / Que tú no prometas un juramento / a no ser que sea cierto / Terribles son las consecuencias / que siguen al rompedor de juramentos / Miserable es el criminal de los votos.

Los votos se toman en actos importantes para garantizar la pervivencia de lo jurado, algo que se refuerza con la peligrosidad que conllevaría su ruptura. Esto va en línea con una de las responsabilidades de la diosa Vár, tal y como se nos describe en la *Snorra Edda* (Faulkes, 2005, p. 29). Su cometido era el de tomar venganza sobre aquellos hombres y mujeres que rompiesen los juramentos (*várar*) que hubieran realizado entre ellos.

Ahora bien, será precisamente la maldición del tesoro y su capacidad para atraer la codicia lo que provoque esa ruptura de votos y produzca el destino aciago que la traición promete. Una vez Brynhildr y Sigurðr establecieron sus votos, el tesoro del héroe atrae la codicia de los Giukungos. Grímhildr usa el matrimonio de su hija Guðrún como un medio para asociarse con Sigurðr, siendo este pensado como un buen aliado no solamente porque fuese un gran hombre al que nadie le hacía sombra, sino porque también «hafði ofr fjár, miklu meira en menn vissi dæmi til» (Finch, 1965, p. 47) / «tenía inmensas riquezas, muchas más que las que cualquier hombre haya visto hasta entonces». Así, Sigurðr ingiere un bebedizo que le entrega Grímhildr y, acto seguido, olvida completamente sus juramentos con Brynhildr. Posteriormente se casa con Guðrún y entra en una relación de favores con sus familiares políticos.

Ahora, el cuñado de Sigurðr, Gunnarr, quiere entrar en matrimonio con Brynhildr. Por medio de la magia se intercambia la apariencia con Sigurðr, visitará a Brynhildr y conseguirá su compromiso. El destino se impone sobre el devenir de los individuos en dos ocasiones. La doncella no llegó a descubrir el embuste cuando

este estuvo en marcha, pero confiesa posteriormente a Sigurðr haber reconocido su mirada en sus ojos «Ek undruðumk þann mann er kom í minn sal, ok þóttumk ek kenna yður augu, ok fekk ek þó eigi víst skilit fyrir þeiri huldu er á lá á minni hamingju» (Finch, 1965, p. 55) / «Estaba impresionada por el hombre que vino a mi sala, y creí reconocer tus ojos, pero no pude darme cuenta por el velo que cubría mi buena fortuna»¹⁸.

Que su buena fortuna estuviese inactiva es un efecto del tesoro de Andvari, ya que es precisamente esta traición que comete Sigurðr y la imposibilidad de Brynhildr por descubrirlo un elemento esencial que hará finalmente cumplir el destino de ambos (y más) personajes. Además, durante este engaño, Sigurðr le quita a Brynhildr el anillo que previamente le había regalado para dárselo posteriormente a Guðrún. Tom Shippey (2013, pp. 255-256), aunque centrado en la versión que hace Tolkien sobre el ciclo de los Volsungos, extrapola su duda al resto de las fuentes antiguas y se pregunta sobre el porqué de esta acción. La duda quedaría resuelta si pensamos esta actividad como uno de los efectos de la maldición, pues es precisamente el descubrimiento por parte de Brynhildr de que el anillo Andvaranautr se encuentra en manos de Guðrún lo que disparará la venganza de la primera.

Ello sucede cuando ambos personajes se encuentran en el Rin y empiezan a discutir por sus esposos y familiares. En un momento, Guðrún revela a Brynhildr que su marido, Sigurðr, se cambió de forma con Gunnarr para engañarla, quitándole también el anillo Andvaranautr que en ese momento estaba en el dedo de Guðrún. Ello prueba el engaño y, Brynhildr, al ver el anillo, lo reconoce y se pone pálida como la muerte («Þá fólmar hon, sem hún dauð væri»). En este estado empezó a tramar una venganza, y surgen constantes profecías que auguran un aciago destino. Sigurðr sabe de antemano que pronto una espada le atravesará el corazón y que Brynhildr tampoco sobrevivirá al conflicto (Finch, 1965, p. 55), algo que acaba sucediendo. Brynhildr convence a su cuñado Guttormr para que mate a Sigurðr. Ambos mueren en la lucha, causando también una brecha dentro de la familia de los Giukungos. Guðrún se separa de sus hermanos y desea suicidarse, aunque encuentra refugio lejos de su familia. Por otro lado, tras la muerte

¹⁸ Jón Viðar Sigurðsson (1999, p. 187) sostiene que los conceptos relacionados con la suerte como *gæfa* o *hamingja*, estaban completamente asociados al rey. De su suerte suelen sacar provecho sus seguidores y además lo conectaba con el mundo divino (Jón Viðar Sigurðsson, 2007, pp. 101-102). Significativamente, señala Gurevich, cuando la suerte del rey falla, la victoria de la batalla se presta imposible para sus seguidores (1992, p. 105). Por su parte, Peter Hallberg (1973) sugiere que conceptos como *gæfa* y *hamingja* tienen una tradición en el contexto nórdico previa a la inserción del cristianismo. Sea como fuere, lo relevante aquí es que ambas nociones implican éxito en la vida de aquel al que acompañan, aunque pueden verse afectadas por el poder mayor del destino.

de Sigurðr, Brynhildr se atraviesa con una espada y ambos son quemados en la misma pira a petición de esta última¹⁹.

Todas las profecías y sueños que se producen en esta parte de la saga se estructuran alrededor de este oscuro destino. Brynhildr profetizó, poco antes de morir, que Guðrún se casará contra su voluntad con su hermano Atli, algo que acabaría en desastre para ambas familias. Efectivamente, Guðrún hace las paces con sus hermanos, pero Grímhildr la obliga a casarse con el rey Atli. Después de casarse, el propio Atli tiene sueños en los que se representa la muerte de sus hijos y la suya propia. Precisamente, este futuro se hace posible por los efectos perniciosos de la codicia que el propio tesoro produce, y es que Atli decidió invitar a sus territorios a los Giukungos para traicionarlos y quedarse con el oro (Finch, 1965, p. 65).

Gunnarr y su hermano Hogni aceptaron, a pesar de que los sueños proféticos de sus esposas les auguraban la muerte. Guðrún, que había intentado alertarles de la traición de su marido, lamenta ver a sus hermanos, y les dice: «Ek þóttumk ráð hafa við sett at eigi kæmi þér, en engi má við skopum vinna» (Finch, 1965, p. 69) / «Pensé que había aconsejado que no vinierais, pero nadie puede luchar en contra de su destino». Este destino es producido por el interés de Atli por el oro y que este mismo explicita a los propios Giukungos una vez llegan a su territorio: «Verið velkomnir með oss [...], ok fáíð mér gull þat it mikla er vér erum til komnir, þat fé er Sigurðr átti, en nú á Guðrún» (Finch, 1965, p. 69) / «Sed bienvenidos con nosotros [...] y dadme ese gran tesoro al que nosotros tenemos derecho, esa riqueza que Sigurðr poseía, y ahora es de Guðrún».

Estas intenciones se saldarán con la vida de los Giukungos, pero el secreto que ocultaba el lugar en el que se encontraba el tesoro se fue también con ellos. Sea como fuere, las consecuencias fueron también nefastas para el rey. Los sueños que lo turbaban ya lo predijeron: Guðrún mató a los hijos que tuvo con Atli y se los sirvió como comida. Además, hizo copas de los cráneos de sus hijos de donde Atli bebió la sangre de sus vástagos mezclada con vino. Después de informarle sobre su argucia,

¹⁹ Esto señala que la unión entre ambos era la deseable. La muerte une en este caso aquello que la vida separó; convirtiéndolos en un modelo eterno. El deseo de mantener en el recuerdo dicha unión mediante esta representación concreta de su final sigue muy de cerca el *Sigurðarkviða in skamma*, pero contrasta radicalmente con el *Helreið Brynhildar*, donde se explicita que se hicieron dos piras distintas para Sigurðr y Brynhildr. La postura del autor de *Völsunga saga* va también en línea con numerosos romances que fueron traducidos al nórdico antiguo bajo la supervisión del rey Håkon Håkonsson durante el siglo xiii. Por ejemplo, en *Tveggja elskanda strengleikr*, los enamorados mueren juntos en una tormenta de nieve y fueron enterrados en la misma tumba de piedra (Cook y Tveitane, 1979, p. 276). Asimismo, en *Tristrams saga* también se ve esta tendencia, aunque se especifica que Ísodd evitó que enterraran juntos a Ísönd y Tristram. Sea como fuere, estos impedimentos enfatizaron aún más la grandeza de los enamorados, y es que un roble creció tan alto desde cada tumba que sus ramas llegaron a entrelazarse sobre el gablete de la iglesia: «Ok má thví sjá, hversu mikil ást þeira á milli verit hefir» (Kalinke, 1999, p. 222) / «Y ante esto podemos ver cuán grande era el amor que hubo entre ellos».

Guðrún, con la ayuda de su sobrino, atraviesa a su esposo con una espada y prendió fuego al salón²⁰.

Si damos cuenta de los efectos del tesoro más allá del discurso de Andvari, parece que no causan solamente la destrucción del individuo, sino que también destruyen las relaciones familiares en su totalidad (cf. Quinn, 2003, p. 92). Las familias en las que circula el tesoro siguen similares patrones a los que se desarrollaron en el núcleo de la familia de Hreiðmarr²¹: Los Budlungos (la familia de Atli y Brynhildr) son eliminados y los Gjukungos y Volsungos son prácticamente aniquilados. Al margen de los conflictos intrafamiliares, el final último es revelador: Guðrún se queda sola en su familia y de los Volsungos solo quedó Svanhildr²², nacida después de que el tesoro hubiera desaparecido y muerta por otro tipo de circunstancias. De tal forma, los sueños de Atli y de las esposas de los Gjukungos, así como las profecías²³ de

²⁰ Esta forma de cometer venganza no es particular, ni fuera ni dentro del contexto nórdico. En el *Völundarkviða*, mito que forma parte de la Edda Poética, el herrero Völundr es capturado por un codicioso rey que le obliga a producir riquezas después de haberle robado y cortado las piernas. Mientras tanto, Völundr trama una venganza y mata a los hijos del rey. De sus cabezas hace copas de las que bebieron sus padres, de sus dientes hizo broches que utilizó la hermana y de sus ojos produjo joyas que vistió su madre (Jónas Kristjánsson y Vésteinn Ólasson, 2014a, p. 428-437). Pero encontramos en las tragedias griegas un vínculo incluso más estrecho, donde la similitud no solamente radica en la forma de la venganza sino en el sistema de relaciones en que sus implicados se encuentran. Sófocles da cuenta de cómo Tereo obtiene la mano de Procne como recompensa por luchar contra Lábdaco. Pero Procne muestra nostalgia por su tierra patria y desea convivir con su hermana Filomela, a la que manda a buscar (Lucas de Dios, 1983). Vemos ya varios elementos que lo asemejan con el caso de Guðrún. Ambas fueron entregadas forzosamente en matrimonio y muestran una significativa proximidad por su familia natal. Durante el viaje de Filomela, Tereo la viola y le corta la lengua para mantenerlo en secreto. Pero el embuste llegó a saberse más tarde. Procne, mostrando afinidad con su hermana, mata al hijo que tuvo con Tereo y se lo sirve como comida (Lucas de Dios, 1983), uno de los actos considerados más reprobables y cercanos al salvajismo que se pueden cometer en la mitología y literatura griega (Pérez Miranda, 2019). Vemos que el posicionamiento de la esposa junto con su familia natal y el ataque a los propios hijos para cumplir con la venganza son elementos comunes en estas dos narraciones, algo que podría explicarse atendiendo a las cualidades de la estructura social en la que se produjeron dichas narrativas.

²¹ Estos efectos se enfatizan en la *Saga de los Volsungos* en comparación con sus fuentes poéticas, en tanto no se representa a las hermanas Lyngheiðr y Lofnheiðr, que sobreviven en el *Reginismál* al conflicto (Martín Páez, 2020b).

²² Con la excepción de Áslaug, que no tiene ninguna importancia en la saga. Su referencia sirve, eso sí, para vincular genealógicamente a Sigurðr con este personaje que tendrá mayor centralidad en *Ragnars saga loðbrókar*.

²³ El concepto de profecía (*spá*) abunda en la saga, y repetidas ocasiones hacen su aparición en proverbios. Cuando Brynhildr habla sobre Sigmundr a Guðrún, enfatiza sus dotes como clarividente: «ok var þar spá spaks geta» (Finch, 1965, p. 45); algo vinculado con un proverbio que aparece en otras fuentes literarias: «spá er spaks geta» / «Es una profecía la conjetura de un

Brynhildr y de Guðrún —estructurados todos ellos por la maldición de Andvari— terminaron por cumplirse.

6. LA INEXORABILIDAD DE LAS OBLIGACIONES Y SU DESTRUCTIVIDAD

La inexorabilidad del destino y los efectos perniciosos de la codicia se comparan en la saga con una estructura de parentesco que obliga a los individuos a tomar acciones determinadas. Estas se aceptan tanto como el destino y provocan también resultados desastrosos. La venganza en favor de los familiares se toma como un deber incuestionable. Esto se hace más evidente en la figura de Sinfjötli. Nació de la relación incestuosa que hubo entre los hermanos Volsungos Signý y Sigmundr, aunque él pensaba que su verdadero padre era el rey de los gautas Siggeirr, quien había traicionado anteriormente a la familia de los Volsungos. Mientras Sigmundr preparaba su venganza, Sinfjötli le ayudó en su cometido, quien de hecho mostraba mayor interés que Sigmundr aun pensando que se enfrentaría a su propio padre. Llegó incluso a matar a los que consideraba como sus propios hermanos. Así, la estructura de parentesco y el peso de la sangre influye tanto en el individuo que este actúa siguiendo las obligaciones aun desconociendo su verdadera ascendencia. El individuo sigue un camino que ya ha sido construido de forma previa a su existencia. Además, esta venganza no cuenta con una representación favorable. No solamente Sigmundr y Sinfjötli adoptan la forma de dos lobos, animales repudiados en el contexto nórdico (cf. Martín Páez, 2020a), sino que Signý tuvo que matar a sus propios hijos para finalizar la venganza, aunque se suicida poco después.

Hay otro tipo de obligaciones que son igualmente acatadas como el destino y tienen el mismo desenlace. Las órdenes de un padre o ancestro son aceptadas, aun cuando el individuo tiene la certeza de los resultados desastrosos que ello conllevará. Sinfjötli, siendo consciente de que su bebida tenía un veneno que le causaría la muerte, ingiere el bebedizo porque se lo ordena su padre (Finch, 1965, p. 18). Pero también el propio Sigmundr sigue los deseos de su antepasado y acepta su muerte. Durante una batalla, su ancestro Óðinn le rompe la espada y trunca su victoria. Sigmundr recibe heridas que pudieron haber sido sanadas por Hjördis, su esposa. Mas el Volsungo rechaza su ayuda en dos ocasiones, diciendo: «Vill Óðinn ekki, at vér bregðum sverði, síðan er nú brotnaði. Hefi ek haft orrostur, meðan honum líkaði» (Finch, 1965, p. 21) / «Óðinn no desea que yo empuñe esta espada, por eso está ahora rota. He batallado mientras él ha querido». Uno de los casos más claros en los que las obligaciones sociales se imponen sobre la vida de los individuos refiere a la actitud de Volsungr. Cuando Signý trata de convencer a su padre para que no ataque

hombre sabio». Estas palabras son por ejemplo pronunciadas por Barði en *Grettis Saga* al recibir un consejo de su padre adoptivo Þórarinn el Sabio (Guðni Jónsson, 1936, p. 104).

a Siggeirr, este responde que juró no huir nunca ni del fuego ni del hierro; y esta vez no sería una excepción. A pesar de los malos presagios, Vǫlsungr decidió ir a la guerra por no mancillar su honor ni el de su familia: «Ok eigi skulu meyjar því bregða sonum mínum í leikum, at þeir hræðisk bana sinn, því at eitt sinn skal hverr deyja, en má engi undan komask at deyja um sin» (Finch, 1965, p. 6) / «Y las doncellas no deberán culpar a mis hijos por temer sus muertes, pues todo el mundo debe morir alguna vez y nadie puede evitar la muerte cuando le sobreviene».

Las palabras que pronuncia Vǫlsungr («eitt sinn skal hverr deyja» / «todo el mundo debe morir alguna vez») certifican su deseo de aceptar las exigencias del honor a pesar del resultado penoso al que le conducen este tipo de obligaciones. Pero estas palabras son igualmente dichas por otro personaje de la saga. Cuando Fáfñir alerta a Sigurðr sobre el tesoro maldito y del futuro aciago al que le conduciría, este, igual que Vǫlsungr, acepta el destino que promete la acción utilizando las mismas palabras que su antepasado: «eitt sinn skal hverr deyja» (Finch, 1965, p. 31). Como vemos, tanto el honor familiar como el destino son acatados y reciben la misma aceptación, como si no hubiera ninguna otra opción posible. Parece que la comparación entre destino y estructura pone en duda la capacidad del individuo para actuar en un mundo ya estructurado: «destiny teaches us that free choice and individual autonomy are fictions—useful, inspirational fictions perhaps, but fictions all the same» (Schielke, 2018, p. 345).

7. EL DESTINO EN SU CONTEXTO

El destino se fija y se realiza a través de la trasgresión de normas sociales básicas que favorecen el correcto funcionamiento de la sociedad. Hemos visto que la codicia que genera el tesoro es profundamente castigada y es capaz de hacer que el humano devenga monstruo y colaborar para que el destino fijado por Andvari se cumpla. Esto va en línea con la estructura social islandesa durante la Edad Media. El *Grágás*²⁴ establece que aquel que entierre sus riquezas para su propio beneficio perderá toda su propiedad y estará condenado al exilio durante tres años (Miller y Vogt, 2015, p. 42). Al carecer Islandia de un poder ejecutivo, el cumplimiento de las leyes o el deber de reclamar recompensa recaía sobre las partes implicadas y un sistema de relaciones políticas, de amistad y de parentesco; siendo la arbitración el método más común para la resolución de conflictos (Jón Viðar Sigurðsson 2013). Esta relación que unía a los jefes y sus seguidores se fundamentaba especial-

²⁴ Las leyes en Islandia circulaban de forma oral hasta el siglo xii, donde se decidió en el Alþing (la Asamblea General) ponerlas por escrito, dando lugar al *Grágás*. No es en modo alguno un código legal, sino leyes escritas en ámbitos privados (cf. Stein-Wilkeshuis, 1986; Norseng, 1991).

mente en la reciprocidad, que era, como apunta Byock (1986, p. 26), «the primary structuring mechanism of society». Es por ello por lo que una de las características centrales y que más se valoraban de los jefes islandeses y reyes noruegos era su generosidad, debiendo ser esta correspondida con servicios (cf. Jón Viðar Sigurðsson, 2017). Las relaciones personales basadas en los intercambios recíprocos o en la redistribución son acompañadas usualmente por la condena de la acumulación. La necesidad del intercambio muestra la dependencia de la sociedad de la producción de esas relaciones sociales y del mantenimiento de un sistema de alianzas. Si no se distribuye la riqueza a través de regalos o fiestas el comportamiento pasa a ser disruptivo socialmente. Esa destructividad es enfatizada en la saga al vincular el acopio con desastres futuros ya fijados y que producirán la muerte y decadencia de la sociedad.

Por otro lado, la condena de la violación de votos de la pareja encuentra su sustento en un proceso de cambio en las lógicas matrimoniales. Buena parte de los matrimonios que acaban en desastre en la *Vǫlsunga saga* cumplen con las normas matrimoniales que aparecen en el *Grágás*. Era el guardián, usualmente el padre o el hermano, quien decidía con quién debería casarse la novia, cuyo consentimiento no figura en las leyes como requisito para la formalización del matrimonio²⁵. Pero la idea del consentimiento aparecerá en 1189 en una carta que envió el arzobispo Eiríkr Ívarsson a los obispos de Skálholt y Hólar, donde instaba a dar por válido cualquier matrimonio en el que la pareja hubiese dado su consentimiento ante la presencia de testigos (Jon Sigurdsson, 1857-1876, pp. 287-288). La ideología del consentimiento no se materializó en documentos legales hasta finales del siglo XIII. En la *Nueva Ley Cristiana* de 1275 se empieza a fortalecer la relación conyugal fijando como requisito el consentimiento de la mujer para formalizar un matrimonio legal. La unión se define como una «ley sagrada» (*heilact regulo*) y consensuada, siendo además necesaria la intervención del sacerdote (Storm y Hertzberg, 1895, p. 36). Esta ideología se conservará posteriormente en el *Jónsbók*, código legal que llevó el rey de Noruega Magnus Hákonsson a Islandia y fue aceptado en 1281. Pero de forma previa a la constitución de las leyes, la literatura se conformó como un medio a través del cual se vehicularán estas ideologías. Es por ello que la relación conyugal en la *Vǫlsunga saga* se refuerza a través de la representación de los desastres que conlleva su disolución. La deseabilidad de la unión de la pareja que ha dado su consentimiento resalta en matrimonios como el de Helgi y Sigrún, cuyo desenlace es positivo y se opone radicalmente a la destructividad que generan los matrimonios forzados (Signý-Siggeirr; Brynhildr-Gunnarr; Atli-Guðrún). De hecho,

²⁵ El consentimiento solo tenía importancia en el caso de las viudas, pero no era necesario en el momento en el que esta tuviera un padre que pudiera administrar el matrimonio (Finsen, 1974, p. 29). Ricketts (2010, p. 69) subraya que el hecho de que contemos con casos concretos y muy particulares en los que el consentimiento se explicita como requerimiento esencial, enfatiza que en el resto de los casos no era algo necesario.

la deseabilidad de la permanencia del estado de la pareja y del cumplimiento de sus votos encuentra posteriormente su normativización en la *Nueva Ley Cristiana*, donde se establece lo siguiente: «Nu er hiuskapr karlmanz oc cono logligt samband. oc ma þetta samband engi maðr scilia. þo at eigi se brullaup gert ef loglig festing er á» (Storm y Hertzberg, 1895, pp. 38-39) / «Ahora el matrimonio entre el hombre y la mujer es una unión legal, y esta relación no la podrá romper ningún hombre si hay un acuerdo legal, aunque no se haya celebrado la boda».

Por otro lado, el cumplimiento del honor deja de ser positivo cuando la estructura impone unas obligaciones excesivas. Lo heroico, apunta David Clark, era entendido como un elemento que formaba parte del pasado y que ya no tenía cabida en la Islandia medieval, donde primaban, ante todo, valores como la moderación (Clark, 2012, pp. 20-21). Las exigencias nefastas del honor apuntan al origen corrupto de la estructura e inmediatamente señalan que otro tipo de actividades y estructuras son las necesarias para mantener el equilibrio social alejado de la destrucción. No sorprende que se castiguen las estrictas obligaciones verticales producidas dentro de la familia natal, entre las que se encuentra la vindicta. Torfi H. Tulinius ha señalado que las dinámicas simbólicas de esta obra reflejan preocupaciones de la sociedad islandesa del siglo XIII, siendo la intención de su autor mostrar «the absurdity of excessive vengeance and the importance of keeping commitments» (Torfi H. Tulinius, 2002, p. 158). Esto va en línea con actitudes próximas a la redacción de la saga. Guðrún Nordal señala que Sturla Þórðarson condena también los errores de sus contemporáneos, «the killings and the pride among his own kinsmen» (Guðrún Nordal, 1998, p. 25). Significativamente, con la paulatina inserción de un Estado, las prácticas de la venganza tienden a condenarse. Si bien Islandia no aceptó guardar tributo al rey de Noruega hasta los años 1262/1264, la ideología regia estaba presente en la literatura islandesa. En el *Konungs skuggsjá*²⁶, que pudo formar parte de una estrategia por «conquistar las mentes» de los islandeses (Bregáint, 2014, p. 446), se muestra cómo el rey, en tanto representante de Dios en la tierra, debía velar por la paz, la ley y el orden. Cualquier crimen ante el orden social era una ofensa al Creador, y el rey debía actuar en consecuencia. Esto marcará un cambio en la justicia, pues el rey pretenderá ubicarla fuera del ámbito privado y darla un uso público (Durrenberger, 1992). Ya no era un asunto concerniente del grupo ofendido, pues en el ataque al individuo no solamente se perjudica a la víctima, sino que se ofende a Dios al ir en contra de la paz y del orden que él ha establecido. Por ello, el rey, su representante, debía actuar. La venganza fue cada vez más criticada desde ámbitos regios, para evitar conflictos entre las partes involucradas (cf. Sunde, 2014). Debía ser el rey aquel que debía impartir justicia, lo que por supuesto aumentaba su capacidad de influencia. No obstante, la venganza no llegará a prohibirse del todo

²⁶ Significa literalmente «Espejo de rey» y pertenece al género de los *espejos de príncipe*, en los que se reflejan los modelos de conducta y gobernanza más apropiados para los reyes y su corte.

(aunque todavía con alguna anecdótica excepción) en Noruega hasta el desarrollo en 1274 del *Landslóg*, y en Islandia hasta el 1281 con el *Jónsbók*; esto es: décadas después a la composición de la *Völsunga saga*, que no obstante muestra vinculaciones con el *Konungs skuggsjá* al castigar venganzas entre familiares y aquellas cometidas en un estado de furia (Martín Páez, 2020b).

8. CONCLUSIONES

Las transgresiones sociales y los excesos que demandan la estructura se conforman en la saga como los elementos principales que hacen actuar a los individuos en un mundo determinado. El robo de los dioses del tesoro de Andvari y la avaricia de la familia de Hreiðmarr activan una maldición que exige la misma reacción y promete el mismo futuro que ciertas demandas impuestas por la estructura de parentesco. Durante el proceso de producción del destino se han dado tres claras fases que ponen en tensión la facticidad de las fuerzas externas y la agencia individual. En un primer momento, aquella norma social u objeto maldito atrae e impone su poder sobre el individuo. Seguidamente, este acepta esa imposición que le llevará a la ruptura del equilibrio social rompiendo otros votos o impidiendo la circulación de un bien necesario. Finalmente, este camino que el individuo parece seguir como un peón de ajedrez encuentra su final en la propia muerte. No hay una oposición entre las fuerzas externas y la agencia, sino un constante diálogo en el que el individuo es capaz de cumplimentar un destino que ya se le ha impuesto a través de sus acciones, aunque estas son tan constreñidas por un marco externo que impone las normas del juego. Tanto la agencia como la estructura y el destino parecen ser dos caras de la misma moneda, pues de forma conjunta acaban construyendo un resultado final que no puede prescindir de ninguno de los anteriores elementos.

Durante este proceso, tanto sueños como profecías emergen para certificar ese fin último al que se dirigen los individuos por tomar esas decisiones condicionadas. Asimismo, alusiones tanto a figuras mitológicas del destino como al Ragnarök aparecen en el enfrentamiento entre Sigurðr y Fáfnir. Al activar esas cosmologías, los eventos acaecidos en la saga reproducen a pequeña escala la batalla última en la que los dioses y aliados combatirán contra las fuerzas del caos antes de su desaparición. Ello da fuerza al fatalismo y añade también la idea del fin del mundo conocido, donde monstruos que amenazan a la humanidad cobran un papel nuclear. Pero en *Völsunga saga* el destino no es algo meramente impuesto, sino que se condenan transgresiones concretas por su carácter destructivo e ineludible y se valoran a la vez cierto tipo de relaciones en función de los desarrollos culturales característicos del contexto de producción. La negatividad de las transgresiones no solamente se enfatiza con la destrucción de sus protagonistas, sino también con la muerte de inocentes. Los hijos de Guðrún son asesinados y utilizados por su madre para vengarse

de Atli, cuyas acciones fueron motivadas por la maldición de Andvari y la codicia. El énfasis no está puesto en lo que el individuo puede hacer o dejar de hacer, sino en las fuerzas externas que los oprimen. Así, los vicios de los reyes y ciertas demandas del honor tienen la capacidad de arrastrar a otras personas hacia un futuro ominoso e ineludible, independientemente de su grado de complicidad o inocencia.

9. BIBLIOGRAFÍA

9.1. Fuentes primarias y traducciones

André, J. (ed.). (1986). *Isidore de Séville. Etymologies. Livre XII. Des animaux*. París: Les Belles Lettres.

Boer, R. C. (ed.). (1888). *Qrvar-Odds saga*. Leiden: Brill.

Cook, R.; Tveitane, M. (eds.). (1979). *Strengleikar. An Old Norse Translation of Twenty-one Old French Lais. Edited from the Manuscript Uppsala De la Gardie 4-7- AM 666 b, 4º*. Oslo: Norsk Historisk Kjeldeskrift-Institutt.

Díaz Vera, Javier (ed.). (1998). *La Saga de los Volsungos*. Madrid: Gredos.

Einar ÓL. Sveinsson y Matthías Þórðarson (eds.). (1935). *Eiríks saga rauða*. Íslenzk fornrit IV. Reykjavík: Hið íslenzka fornritafélag.

Einar ÓL. Sveinsson (ed.). (1954). *Brennu-Njáls Saga*. Íslenzk fornrit XII. Reykjavík: Hið íslenzka fornritafélag.

Faulkes, A. (ed.). (2005). *Snorra Edda. Prologue and Gylfaginning*. Londres: Viking Society for Northern Research.

Finch, R.G. (ed.). (1965). *Völsunga Saga*. Londres: Nelson.

Finsen, V. (ed.). (1974). *Grágás: Konungsbók. Genoptrykt efter Vilhjálmur Finsens udgave 1852*. Odense: Odense Universitetsforlag.

Grimstad, K. (ed.). (2005). *Völsunga saga: The Saga of the Volsungs*. Saarbrücken: AQ-Verlag.

Guðbrandur Vigfússon y Unger, C. R. (eds.). (1860). *Flateyjarbok: en samling af norske konge-sagaer med indskudte mindre fortællinger om begivenheder i og*

udenfor Norge samt annaler: udgiven efter offentlig foranstaltning. Malling: Christiana.

Guðni Jónsson (ed.). (1936). *Grettis Saga Ásmundarsonar*. Íslenzk fornrit VII. Reykjavík: Hið íslenska fornritafélag.

Guðni Jónsson (ed.). (1984). *Þiðreks saga af Bern*. Reykjavík: Íslendingasagnaútgáfan.

Hazard Cross, S.; Sherbowitz-Wetzor, O. P. (trads.) (1953), *The Russian Primary Chronicle. Laurentian Text*. Cambridge, Massachusetts: The Mediaeval Academy of America.

Jon Sigurdsson (ed.). (1857-1876). *Diplomatarium Islandicum: Íslenzkt fornbréfasafn, sem hefir inni að halda bréf og gjörninga, dóma og máldaga og aðrar skrár, er snerta Ísland eða íslenzka menn, I*. Copenhagen: Hið íslenska bókmenntafélag.

Jónas Kristjánsson; Vésteinn Ólasson (eds.). (2014a). *Eddukvæði I. Goðakvæði*. Reykjavík. Hið íslenska fornritafélag.

Jónas Kristjánsson; Vésteinn Ólasson (eds.). (2014b). *Eddukvæði II. Hetjukvæði*. Reykjavík. Hið íslenska fornritafélag.

Kalinke, M. E. (ed.). (1999). *Norse Romance I. The Tristan Legend*. Cambridge: Brewer.

Lucas de Dios, J. M. (trad.). (1983). *Fragmentos*. Madrid: Gredos.

Riutort, M; y de la Nuez, J. A. (eds.). (2017). *Historia de los descendientes de Volsungr*, Madrid: Miraguano.

Storm, G.; Hertzberg, E. (eds.). (1895). *Norges gamle Love indtil 1387*. Vol V. Grøndahl: Christiana.

9.2. Bibliografía secundaria

Ármann Jakobsson. (2010). Enter the Dragon. Legendary Saga Courage and the Birth of the Hero. En M. Arnold y A. Finlay, (eds.), *Making History: Essays on the Fornaldarsögur* (pp. 33-52). Londres: Viking Society for Northern Research.

- Barreiro, S. (2019b). The Hoard Makes the Dragon. Fáfnir as a Shapeshifter. En S. Barreiro y L. Cordo Russo, (eds.), *Shapeshifters in Medieval North Atlantic Literature* (pp. 53-82). Amsterdam: Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvcxmpn.7>
- Bek-Pedersen, K. (2007). Are the Spinning Nornir Just a Yarn? *Viking and Medieval Scandinavia*, 3, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1484/J.VMS.2.302716>
- Bek-Pedersen, K. (2009). Fate and Weaving: Justification of a Metaphor. *Viking and Medieval Scandinavia*, 5, pp. 23-39. <https://doi.org/10.1484/J.VMS.1.100672>
- Bek-Pedersen, K. (2011). *The Norns in Old Norse Mythology*. Edimburgo: Dunedin.
- Bek-Pedersen, K. (2021). What does Frigg say to Loki — and why? En S. H. Walther, R. Jucknies, J. Meurer-Bongardt, J. Eiki Schnall, (eds.), *Res, Artes et Religio. Essays in Honour of Rudolf Simek* (pp. 39-52). Leeds: Kismet press.
- Boyer, R. (1986). Fate as a Deus Otiosus in the Íslendingasögur: a romantic view? En R. Simek, J. Kristjánsson y H. Bekker-Nielsen, (eds.), *Sagnaskemmtun: Studies in Honour of Hermann Pálsson on his 65th Birthday, 26th May 1986* (pp. 61-77). Viena: Böhlau.
- Brégaint, D. (2012). Conquering Minds. *Konungs skuggsiá* and the Annexation of Iceland in the Thirteenth Century. *Scandinavian Studies*, 84(4), pp. 439-466. <https://doi.org/10.1353/scd.2012.0061>
- Brunning, S. (2015). (Swinger of) the Serpent of Wounds. Swords and Snakes in the Viking Mind. En M. Bintley y T. Williams, (eds.), *Representing Beasts in Early Medieval England and Scandinavia* (pp. 53-72). Woodbridge: The Boydell Press. <https://doi.org/10.1017/9781782044925.003>
- Byock, J. (1986). Governmental Order in Early Medieval Iceland. *Viator: Medieval and Renaissance Studies*, 17, pp. 19-34. <https://doi.org/10.1484/J.VIATOR.2.301403>
- Byock, J. (1993). Hólmganga. En P. Pulsiano y K. Wolf, (eds.), *Medieval Scandinavia. An Encyclopedia* (pp. 289-290). Nueva York, Londres: Garland Publishing.
- Clark, D. (2012). *Gender, Violence, and the Past in Edda and Saga*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199654307.001.0001>

- Clunies Ross, M. (1994), *Prolonged Echoes. Old Norse myths in medieval Northern society I: The myths*. Odense: Odense University Press.
- Dell'Elicine, E., Francisco, H., Miceli, P., Morín, A. (comps.). (2019) *Tener por cierto. Prácticas de la creencia de la antigüedad romana a la modernidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Dronke, U. (1997). *The Poetic Edda II. Mythological Poems*. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/actrade/9780198111818.book.1>
- Durrenberger, E.P. (1992). *The Dynamics of Medieval Iceland: Political Economy & Literature*. Iowa: Iowa University Press.
- Elliot, A., Menin, L. (2018). For an anthropology of destiny. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8(1), pp. 292-299. <https://doi.org/10.1086/698223>
- Evans, J. (2005). Old Norse Dragons, Beowulf, and the Deutsche Mythologie. En T. Shippey, (ed.), *The Shadow-Walkers. Jacob Grimm's Mythology of the Monstrous* (pp. 207-269). Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies.
- Finch, R. (1981). Atlakviða, Atlamál, and Völsunga Saga: A Study in Combination and Integration. En U. Dronke, (ed.), *Speculum Norroenum: Norse Studies in Memory of Gabriel Turville-Petre* (pp. 123-138). Odense: Odense University Press.
- Godelier, M. (1998). *El enigma del don*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Gregory, C. A. (1982). *Gifts and Commodities*. Londres, Nueva York: Academic Press.
- Gropper, S. (2017). Fate. En Ármann Jakobsson y Sverrir Jakobsson, (eds.), *The Routledge Research Companion to the Medieval Icelandic Sagas* (pp. 198-209). Nueva York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315613628-16>
- Guðrún Nordal. (1998). *Ethics and Action in Thirteenth-Century Iceland*. Odense: Odense University Press.
- Gurevich, A. (1992). *Historical Anthropology of the Middle Ages* (ed. Jana Howlett). Chicago: University of Chicago Press.
- Hallberg, P. (1973). The concept of Gipta-Gæfa-Hamingja in Old Norse Literature. En P. Foote, H. Pálsson and D. Slay, (eds.), *Proceedings of the First International*

- Saga Conference, University of Edinburgh, 1971* (pp. 143-183). Londres: Viking Society for Northern Research.
- High, M. (2017). *Fear and Fortune. Spirit Worlds and Emerging Economies in the Mongolian Gold Rush*. Ithaca y Londres: Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501708121>
- Jón Viðar Sigurðsson. (1999). *Chieftains and power in the Icelandic Commonwealth* (Trad. de Jean Lundskær-Nielsen). Odense: Odense University Press.
- Jón Viðar Sigurðsson. (2007). The appearance and personal abilities of goðar, jarlar, and konungar: Iceland, Orkney and Norway. En B. Ballin Smith, S. Taylor y G. Williams, (eds.), *West over Sea. Studies in Scandinavian Sea-Borne Expansion and Settlement before 1300* (pp. 95-110). Leiden, Boston: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004158931.i-614.43>
- Jón Viðar Sigurðsson. (2013). The Role of Arbitration in the Settlement of Disputes in Iceland c. 1000-1300. En P. Anderson, K. Salonen, H. M. Sigh., H. Vogt, (eds.). *Law and Disputing in the Middle Ages: Proceedings of the Ninth Carlsberg Academy Conference on Medieval Legal History* (pp. 123-35). Copenhagen: DJØF Publishing.
- Larrington, C. (2010), Þóra and Áslaug in *Ragnars saga loðbrókar*. Women, Dragons and Destiny. En M. Arnold y A. Finlay, (eds.), *Making History: Essays on the Fornaldarsögur* (pp. 53-68), Londres: Viking Society for Northern Research.
- Larrington, C. (2012). *Völsunga saga, Ragnars saga* and Romance in Old Norse: Revisiting Relationships. En A. Lassen, A. Ney y Á. Jakobsson, (eds.). *The Legendary Sagas: Origins and Development* (pp. 251-270). Reykjavík: University of Iceland Press.
- Lionarons, J. T. (1998). *The Medieval Dragon: The Nature of the Beast in Germanic Literature*, Enfield Lock, Middlesex: Hisarlik press.
- Lönnroth, L. (1969). The Noble Heathen: A Theme in the Sagas. *Scandinavian Studies*, 41 (1), pp. 1-29.
- Malinowski, B. (1948). *Magic, Science, and Religion and other essays*. Illinois.
- Martín Páez, M. (2020a). La percepción del *self* a través del *shapeshifting*: sobre la condición humana en el medievo nórdico. *Temas Medievales*, 28, pp. 1-19.

- Martín Páez, M. (2020b). Sobre el destino, la maldición y la obediencia en el ciclo de los Volsungos: la representación de la estructura de parentesco como condena. *Revista de Literatura Medieval*, 32, pp. 215-229. <https://doi.org/10.37536/RLM.2020.32.0.73666>
- Mauss, M. (1925). Essai sur le don: Forme et Raison de l'échange dans las sociétés archaïques. *L'Année Sociologique*, 1, pp. 30-179.
- McGillivray, A. (2015). The Best Kept Secret: Ransom, Wealth and Power in Völsunga saga. *Scandinavian Studies*, 87, pp. 365-382. <https://doi.org/10.5406/scanstud.87.3.0365>
- Meylan, N. (2014). Fate Is a Hero's Best Friend: Towards a Socio-political Definition of Fate in Medieval Icelandic Literature. *Viking and Medieval Scandinavia*, 10, 155-172. <https://doi.org/10.1484/J.VMS.5.105216>
- Miller, W. I. (1986). Dreams, Prophecy and Sorcery: Blaming the Secret Offender in Medieval Iceland. *Scandinavian Studies*, 58 (2), pp. 101-123.
- Miller, W. I. y Vogt, H. (2015). Finding, sharing and risk of loss: of whales, bees and other valuable finds in Iceland, Denmark and Norway. *Comparative Legal History*, 3 (1), pp. 38-59. <https://doi.org/10.1080/2049677X.2015.1041724>
- Mitchell, S. A. (2017). «Óðinn, Charms, and Necromancy. *Hávamál* 157 in Its Nordic and European Contexts », en P. Hermann, S. A. Mitchell y J. P. Schjødt, (eds.), *Old Norse Mythology-Comparative Perspectives* (pp. 289-321). Cambridge: Milman Parry Collection of Oral Literature.
- Needham, R. (1972) *Belief, Language and Experience*, Oxford: Blackwell.
- Norseng, P. (1991). Law Codes as a Source for Nordic History in the Early Middle Ages. *Scandinavian Journal of History*, 16, pp.137-166. <https://doi.org/10.1080/03468759108579215>
- Ong, W. (1982). *Orality and Literacy; The technologizing of the world*. London, New York: Methuen young books. <https://doi.org/10.4324/9780203328064>
- Pérez Miranda, I. (2018). Padres terribles: engaño, incesto y antropofagia en la mitología griega. En C. Rubiera Cancelas, (ed.), *Las edades vulnerables: infancia y vejez en la Antigüedad* (pp. 43-59). Gijón: Ediciones Trea.

- Plukowski, A. (2003). Apocalyptic Monsters: Animal Inspirations for the Iconography of Medieval North European Devourers». En B. Bildhauer y R. Mills, (eds.), *The Monstrous Middle ages* (pp. 155-176). Toronto, Buffalo: Univeristy of Toronto Press.
- Pouillon, J. (2016). Remarks on the verb “to believe”. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 6(3), pp. 485-492. <https://doi.org/10.14318/hau6.3.034>
- Quinn, J. (2003). Trust in words. Verse quotation and dialogue in *Völsunga saga*. En Á. Jakobsson, A. Lassen y A. Ney (eds.), *Fornaldarsagornas Struktur och Ideologi* (pp. 89-100), Uppsala: Uppsala universitet.
- Ricketts, P. (2010). *High-Ranking Widows in Medieval Iceland and Yorkshire. Property, Power, Marriage and Identity in the Twelfth and Thirteenth Centuries*. Leiden, Boston: Brill. <https://doi.org/10.1163/ej.9789004184718.i-494>
- Schielle, S. (2018). Destiny as a Relationship. *HAU: Journal of Ethnographic Theory*, 8(1), pp. 343-346. <https://doi.org/10.1086/698268>
- Shippey, T. (ed.). (2005) *The Shadow-Walkers. Jacob Grimm’s Mythology of the Monstrous*, Arizona: Arizona Center for Medieval and Renaissance Studies.
- Shippey, T. (2013). Writing into the Gap. Tolkien’s Reconstruction of the Legends of Sigurd and Gudrún. En P. Acker y C. Larrington, (eds.), *Revisiting the Poetic Edda. Essays on Old Norse Heroic Legend* (pp. 239-257). Nueva York, Londres: Routledge.
- Simek, R. (1993). *Dictionary of Northern Mythology*. Cambridge: Brewer.
- Stein-Wilkeshuis, M. (1986). Laws in Medieval Iceland. *Journal of Medieval History*, 12, pp. 37-53. [https://doi.org/10.1016/0304-4181\(86\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0304-4181(86)90012-6)
- Sunde, J. Ø. (2014). Daughters of God and Counsellors of the Judges of Men: Changes in the High Middle Ages. En S. Brink y L. Collinson, (eds.), *New Approaches to Early Law in Scandinavia* (pp. 131-183). Turnhout: Brepols. <https://doi.org/10.1484/M.AS-EB.1.101969>
- Symons, V. (2015). *Wreopenhilt ond wyrmfah*. Confronting Serpents in *Beowulf* and Beyond. En M. Bintley y T. Williams, (eds.), *Representing Beasts in Early Medieval England and Scandinavia* (pp. 73-93). Woodbridge: The Boydell Press. <https://doi.org/10.1017/9781782044925.004>

Torfi H. Tulinius (2002). *The Matter of the North: The Rise of Literary Fiction in Thirteenth Century Iceland*. Odense: Odense University Press.

Weiner, A. (1992). *Inalienable possessions: the paradox of keeping-while-giving*. California: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520911802>



UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA TRADICIÓN MÁGICA DE LAS GRUTAS MAGREBÍES A TRAVÉS DE AL-BAKRĪ Y AL-IDRĪSĪ

A First Approach to the Magical Tradition of the Maghrebi Grottos through al-Bakrī and al-Idrīsī

Cristina Franco-Vázquez

Universidad de Salamanca. España

cristinafrancovazquez@usal.es | <https://orcid.org/0000-0002-0402-9965>

Fecha de recepción: 31/03/2020

Fecha de aceptación: 17/07/2020

Acceso anticipado: 26/09/2021

RESUMEN: La tradición magrebí del culto a las grutas se remonta a la época pre-islámica. La llegada del islam al norte de África supone la incorporación y transferencia de algunos de estos ritos a la tradición musulmana. Este tipo de ceremonias en grutas y cavernas encontradas en la tradición bereber (Bacax e Ifru), se pueden localizar también en la religión judía (Sefrou). La historiografía contemporánea (Doutté, Westermarck o Basset) ha elaborado una perspectiva general de la situación en la que se encuentran los rituales en el Norte de África en torno al s. xx. De estas obras cabe señalar la escasa atención a las ceremonias y rituales celebrados en cuevas. En cambio, sí destacan ciertas características de los mismos y clasifican las grutas y cavernas según el uso que le daba la población.

Esta contextualización, realizada a partir de las obras más modernas permite analizar a través de los relatos de los geógrafos árabes medievales, algunas leyendas y rituales relacionados con el culto en grutas.

En esta primera aproximación a la cuestión, se pueden resaltar varios aspectos. Estos van desde el léxico utilizado para denominar estas cuevas, además del tipo de animales y criaturas que habitan en ellas.

Palabras clave: Magreb; tradición islámica; cuevas mágicas; al-Bakrī; al-Idrīsī.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Franco-Vázquez, C. (2022). Una primera aproximación a la tradición mágica de las grutas magrebíes a través de al-Bakrī y al-Idrīsī. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 215-229. <https://doi.org/10.14201/fdp.27233>

ABSTRACT: The Maghrebi tradition of cave worship dates back to pre-Islamic times. The arrival of Islam in North Africa involves the incorporation and transfer of some of these rites to the Muslim tradition. This type of ceremonies in caves and caverns found in the Berber tradition (Bacax and Ifrou) can also be found in the Jewish religion (Sefrou).

Contemporary historiography (Doutté, Westermarck or Basset) has produced an overview of the situation about the rituals found in North Africa around the 20th century. Related to these works it is important to emphasize on the lack of attention to the ceremonies and rituals celebrated in caves. On the other hand, they highlight certain characteristics of these rituals and classify the caves and caverns according to the use that the population gave it.

This contextualization, made from the most modern works, allows us to analyze through the stories of the medieval Arab geographers, some legends and rituals related to the cult in caves.

In this first approach to the question, several aspects can be highlighted. These range from the lexicon used to name these caves, in addition to the type of animals and creatures that inhabit them.

Keywords: Maghreb; Islamic tradition; magic caves; al-Bakrī; al-Idrīsī.

Sumario: 1. Los estudios del s. XX como antecedentes y contextualización del culto a las grutas; 2. La tipología de Basset; 3. Las grutas magrebíes en los textos de Al-Bakrī y al-Idrīsī; 4. Conclusiones; 5. Referencias bibliográficas.

*¡Sésamo, abre tu puerta!*¹

Las cuevas, así como las leyendas en torno a ellas, han formado parte de la historia de las religiones desde sus orígenes. Además de ser lugares de protección y refugio, eran emplazamientos destinados a la oración y, en no pocas ocasiones, en ellas se realizaban peticiones u ofrendas a esos seres superiores a quienes la población encomendaba su alma.

Esta circunstancia no fue diferente en la tradición islámica, donde es habitual encontrar leyendas en torno a cuevas. Al centrar la atención en el Magreb, se aprecia que dichos cultos son esencialmente populares (Basset, 1920, p. 7). Estas creencias tienen una importante influencia de la tradición pre-islámica de origen popular. Fue la llegada del islam al norte de África la que permitió que algunos de estos ritos fueran incorporados a la tradición islámica.

En este trabajo se pretende analizar las leyendas y ritos relacionados con las cuevas en el ámbito magrebí. Para ello se contará con tres muestras de textos. En primer lugar, aquellos pasajes encontrados en dos fuentes árabes medievales, las obras de al-Bakrī y de al-Idrīsī. En segundo lugar, estudios realizados en el siglo xx, como lo son las obras del francés Edmond Doutté y el finlandés Edvard Westermarck,

¹ Vernet, 1990.

quienes realizaron sendos trabajos de campo de gran relevancia en el estudio de la tradición cultural magrebí. Trabajos de campo que permiten conocer la existencia de prácticas tradicionales y cultos que han pervivido a lo largo del tiempo. Y, por último, aquellos documentos que nos permiten acercarnos a la tradición bereber que existía en el Magreb antes de la llegada del islam².

1. LOS ESTUDIOS DEL S. XX COMO ANTECEDENTES Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL CULTO A LAS GRUTAS

El culto a las cuevas está documentado en el norte de África desde época preislámica y como parte de tradiciones ancestrales (Bénabou, 2005, pp. 268-271). La permanencia de prácticas de este tipo, vinculadas o no a algún tipo de culto, se documenta hasta las primeras décadas del siglo xx.

Sin embargo, remontándonos a épocas anteriores a la llegada del islam al Magreb, encontramos que las tradiciones y leyendas que veremos más adelante presentan grandes similitudes con la tradición bereber. Es conocido que estos espacios daban cabida a determinadas deidades, como sucede con Bacax, deidad adorada en una cueva; e Ifru, adorado en un refugio bajo una roca, sobre los cuales me detendré a continuación.

Bacax, o *Bacax Augustus*, es descrita por Gabriel Camps (1991) como una divinidad líbica que era adorada en una gruta de Yabal Taya, cerca de la ciudad de Guelma, en Argelia. Lo que correspondería con la antigua ciudad romana de Thibilis. Su culto, basado en sacrificios rituales, era practicado principalmente por los tuaregs de Ahaggar, al sur de Argelia, además de en el macizo de Aïr, en Níger, en el Sahara. Las celebraciones, según las inscripciones conservadas en dicha montaña, y fechadas en el siglo III, solían realizarse entre el final de marzo y el inicio de mayo.

También explica Camps que el nombre de esta deidad es muy conocido en la onomástica africana, encontrándolo como Bacques y Bacquax en inscripciones posteriores del siglo VII. Una teoría ofrecida por este autor acerca del origen del nombre Bacax esclarece que este puede derivar del topónimo Beccaca, aldea localizada en Adni, en la Gran Cabilia. Un dato que llama la atención y que explica Rosa M.^a Cid López (1987) es el hecho de que esta deidad gozaba de tal popularidad en época

² Estos resultados que expongo a continuación se encuentran enmarcados dentro del proyecto coordinado de investigación MAGNA (*Geografía cultural del Magreb y Dinámicas humanas en el Norte de África*) (HAR2017-82152-C2-1-P), compuesto a su vez de dos subproyectos: por un lado, GEOMAGRED (*Geografía cultural del Magreb Islámico Medieval y Moderno en la Red*) y por otro DHUNA (*Dinámicas humanas en el Norte de África*) (HAR2017-82152-C2-2-P). El objetivo de ambos proyectos es el desarrollo de un portal web que permita crear un diccionario toponímico del norte de África y recabar información sobre grupos humanos, tribus y colectivos tanto árabes como bereberes.

romana, que recibió el calificativo *Agustus* para, de esta manera, introducirla como deidad del *pagus* de Thibilis.

Continuando con la segunda deidad bereber subterránea, *Ifru*, explica también Camps (2001) que, en sus orígenes, no era el nombre de una divinidad. Especifica que fueron los historiadores de la antigua África quienes empezaron a reconocer a esta deidad tras haber sido vista una figura sobre una roca de Guechguech, emplazamiento localizado a 16 km al este de Constantina.

Este autor añade asimismo que la voz *Ifru* es muy parecida a la raíz *ifri*, que en bereber se refiere a una gruta, un refugio bajo la roca. A partir de dicha raíz, expertos como Ch. Tissot (1884), S. Gsell (1913) y Bénabou (2005) consideraron que *Ifru* es una divinidad de las cavernas.

Cabe destacar en este punto a los Banū Ifrān, pertenecientes a una de las cuatro ramas principales de los Zanāta y de quienes se dice que son descendientes de *Ifri*, nombre totémico que no pasó desapercibido para los propios historiadores musulmanes, porque ya Ibn Jaldūn (Lewicki, 1986, pp. 1039-1044) lo derivaba de esta voz *amazige*, con el significado de cueva, como se ha indicado. Aseguraba que había recogido los datos sobre este grupo de tres genealogistas bereberes de quienes se perdió toda información. Las primeras noticias que tenemos de este grupo bereber se remontan según el mismo autor, a la época de la conquista e islamización del Magreb, en torno al siglo I h / VII e. c.

Estas prácticas, tan habituales en la tradición bereber e islámica, se pueden apreciar también en el cristianismo y el judaísmo. De hecho, es célebre y significativa la llamada de atención de San Agustín a los cristianos norteafricanos con la que critica su hábito de culto con las montañas, subiendo a ella o descendiendo a sus subterráneos, para propiciar una mejor comunicación con Dios (Bénabou, 2005, pp. 268-271).

Por otro lado, explica Basset (1920) que en Sefrou³ se podían encontrar cuevas a las que la población judía acudía a realizar sus ofrendas y oraciones. Se confirma así que el culto en grutas no era una práctica exclusiva del islam y la tradición bereber, sino también del judaísmo.

Con todo, la historiografía contemporánea ha prestado menor atención a las tradiciones relacionadas con las cavernas, puesto que ha preferido centrarse en todos aquellos ritos relacionados con el fuego y el agua⁴. Ambos elementos eran utilizados como medio de purificación de las personas pertenecientes a las diferentes tribus o incluso de las cosechas y, por derivación, como medio para deshacer las desgracias o curar las enfermedades. Con ello trataban de alejar a los malos espíritus y traer la abundancia a sus tierras. En ocasiones, tanto el agua recogida

³ Sefrú, ciudad del Marruecos central, situada a 29 km al sur de Fez, en la región de Fez-Mequinez.

⁴ Véase Westermarck, 2010; 1926; Doutté, 1909.

en momentos concretos del año, como las cenizas producidas por el fuego, eran utilizadas como curas contra ciertos males y enfermedades.

En cualquier caso, y pese a la escasez de referencias, los estudios contemporáneos coinciden en mencionar unas regiones más propensas que otras para la realización de estos rituales, principalmente por el tipo de terreno en el que se hallan. Los suelos en los que se desarrollan solían ser calizos, fácilmente excavables que, en más de una ocasión, eran abiertos por las propias corrientes subterráneas que por allí discurrían. Esto daba lugar a la aparición cuevas que, aunque no eran demasiado grandes, resultaban adecuadas para este tipo de celebraciones.

Doutté y Westermarck, detallan en sus respectivas obras que los rituales solían realizarse anualmente y en unas fechas concretas. De igual modo, según relata Basset, las festividades podían alargarse incluso durante varios días. Sin embargo, a pesar de que hubiera días señalados en el calendario para estas fiestas, los fieles podían acercarse en cualquier momento del año. Es más, Basset (1920) indica que era bastante habitual que se acercaran allí para depositar sus ofrendas, pasando la noche en el lugar y que, a cambio de ellas, solicitaran indultos o realizaran alguna petición.

Asimismo, puntualiza que la población prefería mantenerse fuera de las grutas, por cuestiones meramente físicas: eran cuevas que solían tener un tamaño bastante reducido, por lo que los fieles no podían entrar en ellas. Los creyentes realizaban las ofrendas en la entrada de las mismas. Esto se debía a que, en muchas ocasiones, la cueva en cuestión era una pequeña abertura en una pared de roca (Basset, 1920, p. 8).

2. LA TIPOLOGÍA DE BASSET

Retomando el tema de los algares, uno de los aspectos de mayor relevancia en la obra de Basset es la tipología narrativa que ofrece al estudiar las leyendas e historias vinculadas a las cuevas y grutas mágicas. Establece cuatro grupos en los que clasifica, según su función, las cuevas que encontró durante la realización de su estudio.

El primer grupo está compuesto por todas las historias que hacen referencia a animales e incluso criaturas mágicas que habitan en estas cuevas. Este tipo de leyendas son muy habituales en el norte de África. Algunas de estas narraciones hablan incluso de personajes que se metamorfosean (Basset, 1920, pp. 13-28). En un intento por adaptar e incluir estas antiguas creencias en el islam, uno de los recursos más utilizados por la población fue la construcción de un relato en torno a un santo o santos enterrados en aquellas grutas (Basset, 1920, p. 8).

En el segundo grupo se incluyen todos los relatos que hablan de tesoros guardados en cuevas en las que, para poder entrar, se necesita utilizar una fórmula

mágica (Basset, 1920, pp. 32-42). Además, según explica Basset, describen riquezas de inconmensurable valor, con tal cantidad de piedras preciosas que estas iluminaban la caverna. Con todo, no era primordial el oro o los tesoros albergados, sino algún talismán de muchísimo más valor y máspreciado para las personas que entraban en ellas. Este tipo de cavernas eran buscadas y localizadas por magos que solían ayudarse de la población de los alrededores para encontrarlas. Una regla no escrita para este tipo de grutas es el hecho de que debía ser uno de los hombres que ayudaba al mago en la búsqueda de la cueva quien entrara a por el tesoro, pero nunca el propio taumaturgo. Una vez dentro de la cueva, esa persona debía ignorar todo el oro y las piedras preciosas para centrarse en conseguir el talismán de incalculable valor.

En este sentido, las narraciones sobre estas leyendas —en opinión de Basset— pueden sustentarse en una base real. En efecto, quienes poseían esas cantidades de oro y de piedras preciosas escondían sus propiedades en cuevas profundas para evitar que los ladrones las robaran. De igual modo, cabe destacar que, en época anterior a la llegada del islam, relatos similares tenían cierto peso en la tradición oral. En ellos se hablaba de una serie de genios que eran los encargados de proteger todas las fortunas subterráneas. Para acceder a ellas, la tradición bereber estipulaba una serie de rituales que había que realizar y en los que solía ser necesario un sacrificio, ya que era un tipo de magia que requería sangre.

El tercer grupo de cuevas establecido por Basset (1920) lo constituyen las cuevas de los oráculos. Estos, a su vez, se subdividen en dos tipos. El primero de ellos era el de los oráculos que daban una respuesta indirecta a través de la práctica de la incubación, que resultaba ser lo más frecuente. La visita a la caverna —o santuario— seguía un procedimiento que se iniciaba cuando una o varias personas realizaban una peregrinación para hacer una petición. Estas peregrinaciones solían durar entre dos y tres días habitualmente, y allí mismo se realizaba una ofrenda. Antes de volver a sus lugares de origen, quienes hacían la peregrinación debían pasar la noche en ese mismo lugar para que, mientras dormían, Dios les enviara la revelación que necesitaban. A este proceso de pasar la noche en una cueva y de recibir de Dios la respuesta a sus plegarias a través del sueño se denominaba incubación.

El segundo tipo de oráculos eran menos habituales. Se trataba de cuevas que daban una respuesta directa a las preguntas planteadas por quienes hacían las ofrendas. Estas preguntas se realizaban a través de un intermediario y de un modo muy simple: si en la cueva se producía algún tipo de ruido, se consideraba que la respuesta a dicha pregunta era afirmativa; si por el contrario permanecía en completo silencio, se consideraba que la respuesta era negativa.

Finalmente, existe un cuarto tipo de cuevas de suma importancia, denominadas cuevas de curación, que se consideraban sagradas (Basset, 1920, pp. 70-78). Generalmente solían ser oráculos a los que se acudía en busca de una cura terapéutica. El poder consultado era quien indicaba al solicitante el remedio necesario para

sanar. Para ello se realizaba una incubación terapéutica. Dicha incubación seguía el mismo procedimiento descrito anteriormente, si bien la solicitud que se hacía iba encaminada a buscar una cura. En la práctica, muchas de estas cuevas-oráculos se convirtieron en grutas de curación ya que la población acudía en busca de un remedio cuando las curaciones habituales no surtían efecto.

A partir de esta clasificación propuesta por Basset, cabría establecer, siguiendo su tipología y según mi criterio, un quinto grupo. En este se incluirían los relatos relacionados con cuevas que podrían denominarse malditas; a saber: cuevas que los propios geógrafos árabes describen como lugares a los que nadie quiere acercarse porque quienes iban allí nunca regresaban, y cuevas en las que se habría producido un suceso atroz. Sobre ellas volveré más adelante.

En cualquier caso, la categorización de Basset es muy detallada y precisa y quizá en futuros trabajos sobre geógrafos árabes pueda encontrar numerosas muestras que se correspondan con su modelo. Para este estudio, me centraré, como ya he dicho, en las obras de al-Bakrī (siglo XI) y al-Idrīsī (siglo XII), cuyos textos proporcionan escasos ejemplos, aunque no por ello menos interesantes. Seguidamente, abordaré la relación de los relatos medievales y la tipología de Basset. Por otra parte, he de advertir que al final de todos los ejemplos de ambos geógrafos, abordaré la relación de estos con la tipología de Basset.

3. LAS GRUTAS MAGREBÍES EN LOS TEXTOS DE AL-BAKRĪ Y AL-IDRĪSĪ

Antes de analizar los distintos ejemplos encontrados en las obras de estos dos autores, es necesario advertir que las grutas magrebíes mencionadas por ellos son completamente distintas. No hay ninguna referencia en al-Idrīsī de las cuevas que recoge al-Bakrī, lo que permite suponer que ambos tuvieron fuentes distintas o informantes que no siguieron itinerarios similares.

Se aprecia que las primeras menciones halladas se remontan a la época de al-Bakrī. Es a principios del siglo XI cuando este autor cita, en su *Kitāb al-masālik wa-l-mamālik*, dos narraciones relativas a cuevas vinculadas con algún tipo de magia.

La primera de las historias (al-Bakrī, 1992, p. 714; 1911-1913, p. 113), se ubica en la montaña de Zīgīzī, localizada entre la ciudad de Biskra y Tébessa, en Argelia. La información es recogida por al-Bakrī a través de Aḥmad b. ‘Umar b. Anas (al-‘Uḍrī. CSIC), quien lo recopiló de Qāsim b. ‘Abd al-‘Azīz. El geógrafo andalusí relata que en dicha montaña había una cueva (*kahf*), en la que se encontraba el cadáver de un hombre que había sufrido una muerte violenta. Lo sorprendente era que, aunque habían pasado varios siglos desde que sucediera este acontecimiento, aún sangraban las heridas del cadáver, de tal manera que parecía que el crimen se había cometido apenas unos días antes. Debido a que se trataba de un lugar alejado de las poblaciones que se encontraban en los alrededores, la gente aseguraba que no

sabía cuándo mataron a ese hombre. Sin embargo, todos los testimonios aseguran que llevaba ahí toda la vida. Algunos de ellos explicaban que, años antes, gente de los enclaves circundantes cogieron el cuerpo y lo enterraron cerca de sus casas, ya que creían que era un santo que traería felicidad a los habitantes. Pero al poco tiempo de terminar, volvieron a la caverna y encontraron el cuerpo allí, de nuevo, como si nunca lo hubieran sacado.

Asimismo, al-Idrīsī (al-Idrīsī, 2002, p. 264 y Bresc, H. y Nef, A., 1999, p. 170) también menciona la ciudad de Biskara o Biskra, cerca de la ciudad de Sfax. Da una breve descripción sobre ella y su prosperidad. No obstante, no realiza mención alguna sobre la montaña de Zīgīzī. Lo mismo ocurre en obras posteriores. El trabajo de Yāqūt (s. XIII)⁵ tampoco hace mención alguna a la montaña ni a la ciudad de Biskra.

Al continuar la lectura de al-Bakrī, se menciona en la región de Bilād al-Sūdān, concretamente en Zafqū, una segunda cueva (*maḡāra*), muy relacionada con la religión profesada por la población local (al-Bakrī, 1992, p. 870; 1913, p. 326). El geógrafo explica que basaban sus creencias en la adoración de una gran boa (*tu‘bān*), con crin y cola, y la cabeza como la de un camello. Este gran animal vivía en el desierto, en una caverna cuya entrada se encontraba cubierta de follaje y piedras. Cerca de dicha entrada había una casa habitada por gente devota de su culto. La gente de allí —según lo relatado por el geógrafo—, decía que este gran animal era el encargado de elegir al gobernante del lugar. Por ello, cuando un dirigente moría, la población reunía a todas las personas que el pueblo consideraba dignas del trono ante esa gran serpiente, y pronunciaban una fórmula mágica que, en palabras de al-Bakrī, era desconocida para quienes no pertenecían al grupo. Una vez realizada la recitación, la serpiente se acercaba a todos los candidatos y los olía, hasta que golpeaba a uno de ellos con la nariz, quien era el elegido. Después de esto, la serpiente volvía a su cueva y la persona designada debía perseguirla para arrancar algunos pelos de la cola o el pelo del cuello del animal. El número de pelos que consiguiera coger el elegido indicaba el número de años que reinaría. Según el geógrafo andalusí, quienes practicaban este ritual aseguraban que era un método infalible para garantizar la elección.

Cabe destacar que, a pesar del gran detalle con el que narra al-Bakrī esta historia, este topónimo no es mencionado ni por al-Idrīsī ni, posteriormente, por Yāqūt en sus obras.

El *Kitāb Nuzhat al-Muštāq fi Iḥtirāq al-Āfāq* de al-Idrīsī ofrece información sobre un número mayor de cuevas y cavernas, algunas de las cuales son descritas sin

⁵ Yāqūt al-Ḥamawī (2012). *Mu‘yam al-Buldān* (F. ‘Abd al-‘Azīz al-Ŷundī Ed.) Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya. Ni en los tomos II y III de esta edición aparece estos lugares como entradas del diccionario. En las sucesivas menciones a Biskra al ocuparse de otros topónimos, Yāqūt tampoco alude a la montaña en cuestión.

referencia alguna hacia lo mágico o prodigioso. Es el caso de las cuevas localizadas en la isla de Qerqena (al-Idrīsī, 2002, p. 304; 1999, pp. 204-205.). Tal como se aprecia en los textos, eran conocidas con el nombre de grutas (*kuhūf* y *ḡayrān*) de Qarbadi y se podían localizar cerca del *Qaṣr Ziyād*, castillo ubicado en el extremo más occidental de la isla. Eran utilizadas por la población como refugio cuando se producían invasiones.

La isla de Qerqena, conocida también en la actualidad como las islas Kerkenah⁶, aparece mencionada en la obra de al-Bakrī, aunque, como vimos anteriormente, este geógrafo solo hace una breve mención de la isla de Qerqena, si bien no habla sobre sus cuevas protectoras (al-Bakrī, 1992, p.669). Yāqūt (2012), que sigue a al-Bakrī al hablar de esta isla, no alude a las cuevas que en ella encuentra al-Idrīsī.

La primera caverna con un componente mágico se puede localizar en la montaña de al-Mandib, en la región más oriental de África, en Eritrea (al-Idrīsī, 2002, p. 50 y Amédée Jaubert, 1836, pp. 46-47). Su mención es breve pero significativa: quien entra en ella no vuelve a salir. Aunque del texto se deduce una explicación sobrenatural por los testimonios recogidos, al-Idrīsī no explica el motivo, ni el origen de la misma y, por ello, no puede establecerse el peso específico del elemento prodigioso ligado a dicha caverna. Debe tenerse en cuenta, no obstante, que puede tratarse simplemente de una mera cuestión geográfica natural como, por ejemplo, que dicha caverna fuese tan escarpada que provocara que una vez que alguien entrara allí le resultara imposible salir, o incluso que dicha persona falleciera al caerse por alguno de los precipicios.

Probablemente, debido a la breve mención que realiza al-Idrīsī sobre esta historia, no haya sido lo suficientemente relevante para que Yāqūt lo pusiera por escrito. Al-Bakrī (1992) no llega a escribir en esta obra sobre una región tan oriental como es Eritrea, por lo que no recoge información del territorio.

La siguiente cueva mencionada por al-Idrīsī, ya en territorio magrebí, se localiza en la montaña de Lūniya, en el desierto del Nisar, si bien dichos topónimos ofrecen variantes en la traducción francesa (al-Idrīsī, 2002, p. 111 y al-Idrīsī, 1999, p. 105): la montaña de Lūkia y al desierto de Tiser. Este desierto, según el texto árabe, se puede localizar en la ruta que pasa por Aḡmāt, Siyīlmasa y Dar'a. Allí habitaban unas serpientes —cuyo gran tamaño llama la atención del geógrafo—, las cuales atacan a quienquiera que suba a la montaña.

A priori parecería que el factor mágico quedaría fuera de contexto en este caso. Pero personalmente me inclino a pensar que es la propia serpiente la que da sentido al mismo. El término utilizado por el geógrafo árabe para designarla es *tu'bān*. Aunque cabría la mera acepción de «serpiente»⁷, otras traducciones podrían ser

⁶ En la actualidad, estas islas pertenecen a Túnez.

⁷ Véase, por ejemplo, Tlili, 2012, pp. 263 del apéndice uno, que recoge las dos citas coránicas de esta voz (Corán, VII: 107 y Corán XXVI: 32).

asimismo «dragón» o «basilisco» que, dado el valor simbólico de estos animales, realiza el componente prodigioso con independencia de que este tipo de elementos necesiten un análisis a posteriori de cara a su inclusión en la tipología de Basset.

Por otra parte, aunque no sea objeto de este trabajo, es interesante destacar que la presencia de estos reptiles en los textos geográficos permite enlazarlos con la tradición amazige —y por lo tanto magrebí— a través de sus cuentos. La serpiente es un elemento recurrente que aparece en múltiples relatos, como sucede, por ejemplo, en dos muy representativos: el de *La tortuga, la rana y la serpiente*, y el de *La mujer, el rey y la serpiente* (Basset, 1887). En el primero de ellos, correspondiente al género de las fábulas, la serpiente aparece retratada en un primer momento como un animal que trata de ayudar a la tortuga, si bien su naturaleza malvada se pone de manifiesto en el desenlace final, en el que devora a la rana. En el segundo, en cambio, se presenta a la serpiente como chivo expiatorio de un dragón que es el verdadero asesino de los dos hijos de una mujer protagonista de la historia. A pesar de ello, cuando el animal ha de responder ante el rey por estos crímenes, se acusa a sí misma y recibe el poder de Dios para comunicarse con los humanos. Esta interacción de los ofidios con el género humano y la representación de su naturaleza —a menudo dañina, aunque este caso sea una excepción— constituye el hilo conductor de no pocas narraciones populares norteafricanas que se filtran en tradiciones de las élites más cultas como es el caso de los geógrafos.

Con respecto a su aparición en textos de otros autores, al-Bakrī (1992) no hace mención alguna de la montaña o el desierto en el que se encuentra la misma. En este sentido, resulta asimismo interesante la siguiente leyenda que recoge al-Idrīsī y se localiza en la isla de Mustaškīn (al-Idrīsī, 2002, p. 218 y al-Idrīsī, 1999, pp. 126-127). Según cuenta este relato, Ḍu l-Qarnayn⁸, en una sus expediciones, llegó a la isla de Mustaškīn. A su llegada descubrió, gracias a los habitantes de la zona, que allí vivía un enorme dragón (*tinnīn*) que se alimentaba de lo que cazaba, ya fueran animales salvajes, animales domésticos o habitantes. Para vivir en paz con el dragón, la población debía entregarle diariamente el tributo de dos toros que dejaban en la entrada de la cueva en la que vivía el dragón.

Ante esta situación, Ḍu l-Qarnayn decidió engañar al dragón. Para ello, primero le dio dos carneros en vez de dos toros. Al ser una cantidad menor de comida, el animal no sació su hambre. Repitió este proceso durante dos o tres días, de manera que el dragón, a cada día que pasara, tuviera más necesidad de alimento. Entonces Ḍu l-Qarnayn decidió darle dos toros a modo de tributo de nuevo, el dragón se los comió de inmediato, sin apenas fijarse en ambos animales. Pero los dos habían sido desollados previamente y se había añadido en su interior una mezcla de azufre,

⁸ La figura de Ḍūl-Qarnayn o Alejandro Magno aparece en la tradición musulmana, según apunta Hernández Juberías (1996, pp. 22-24), al ser mencionado en la azora XVIII, 82-98 del Corán.

aceite, cal y arsénico. Esta combinación, al contacto con el fuego del estómago del dragón, empezó a arder, quemando al animal desde dentro. Aunque intentó vomitar para expulsarlos, *Ḍu l-Qarnayn*, previendo esta treta, había introducido dentro de los dos toros unos ganchos que se quedaron atravesados en la garganta del dragón, y le impedían hacerlo. De esta manera, cuenta al-Idrīsī, que el dragón se empezó a quemar desde dentro hasta que murió.

Asimismo, en esta historia resulta interesante el significado del nombre de la propia isla. *Mustaškīn* se podría traducir como «los que se quejan». Llama la atención que este nombre esté relacionado con la historia que al-Idrīsī relata sobre lo sucedido en la misma. Ello se ve reflejado también en los nombres de otras islas, como ocurre con la Isla de Sa'ālī, «de las ogresas», ya que

Hay seres que se parecen a las mujeres; sus dientes salen de sus bocas, sus ojos brillan y sus piernas parecen madera quemada; hablan un lenguaje ininteligible y hacen la guerra contra los monstruos marinos. Con la excepción de los genitales, no hay diferencia entre los dos sexos, ya que los hombres no tienen barba y su ropa consiste en hojas de árbol. (Amédée Jaubert, 1999, p. 126).

Otro claro ejemplo es la Isla de *Jusrān*. La «Isla de la Perdición», denominada así porque esta isla se encuentra «dominada por una alta montaña al pie de la cual viven hombres de color marrón, de pequeño tamaño y que usan una barba que cae de rodillas» (Amédée Jaubert, 1999, p. 126).

4. CONCLUSIONES

Aunque los textos geográficos de al-Bakrī y al-Idrīsī son distintos, ambos tienen tres elementos comunes: las cuevas, las serpientes y el ataque de estas últimas a las personas. Sin embargo, la tipología de Basset, incluso ampliada en el quinto grupo, como era mi propuesta, apenas si aparece reflejada conforme a los ejemplos recogidos. Los dos geógrafos se mueven en el grupo uno —la existencia de criaturas mágicas como la serpiente con crin y cola de caballo de al-Bakrī y el dragón de la historia de al-Idrīsī— si bien derivan luego hacia el grupo quinto en el que las cuevas se vuelven malditas, habida cuenta de que en ellas se relacionan las personas y la muerte, tema recurrente en este tipo de leyendas.

Hay que tener en cuenta en este punto un aspecto que considero de suma importancia. La clasificación de Basset se crea a partir de los testimonios encontrados por el autor sobre la región de Marruecos. Ese quinto grupo que añado a su clasificación es fruto de los pasajes analizados en todo el norte de África, una región más amplia. Ello me ha permitido encontrar testimonios más diversos que me proporcionan la información necesaria para crear ese quinto grupo.

Sin embargo, resalta el hecho de que no existe alusión alguna a cuevas con tesoros mágicos, cuevas de oráculos o cuevas de curación. Tengo dudas acerca de si esta falta de información se debe a que los geógrafos no consideraban este tipo de cavernas relevantes para recopilar testimonios sobre ellas, o se debe a que no encontraron vestigio alguno de las mismas en las fuentes que consultaron.

Además de este aspecto, es relevante la terminología empleada por ambos autores a la hora mencionar las cuevas. Tanto al-Bakrī como al-Idrīsī emplean habitualmente las voces *kahf* y *maġāra* con significados difícilmente distinguibles. La primera hace referencia a una depresión del terreno, una cueva o incluso un precipicio mientras que la segunda, derivada de la raíz **ġwr* hace alusión a una cavidad o un lugar se encuentra más bajo que los terrenos circundantes o que absorbe el agua de la tierra. En los diccionarios, el término *kahf* ofrece varias posibilidades de traducción, siendo la más repetida la de caverna, seguida de la de gruta⁹. En cambio, el término *maġāra* suele ofrecer las acepciones de cueva o cavidad¹⁰. Esta distinción terminológica no se ha reflejado en las versiones francesas que dan por hecho la sinonimia, lo cual, como es lógico, no ha de ser censurable. Pero conviene tenerla presente. Quizá trabajos futuros realizados al abrigo del proyecto de investigación del que formo parte arrojen luz sobre la abundante terminología de los geógrafos árabes para denominar elementos del paisaje natural (desiertos, tipos de agua dulce, territorios, grupos humanos, etc.). Otro término que aparece, aunque solo en una ocasión, es la palabra *ġayrān*, la cual se traduce por cavernas. Este término, con la misma raíz que *maġāra*, ofrece las mismas dificultades en la traducción que el resto de los términos vistos hasta ahora.

La elección de estos términos no responde a ningún tipo de cuestión geográfica, probablemente responda a cuestiones de tamaño o tipo de espacio subterráneo. Se aprecia una falta de información y de descripciones de dichos espacios en las obras de los geógrafos. Debido a ello, en la actualidad desconocemos qué era lo que entendían los geógrafos por una cueva, una caverna y una gruta. Es muy probable que este sea el motivo principal de que dichos términos hayan dado lugar a interpretaciones.

⁹ Véase Corriente, 2005, p. 1328; Dozy, 1927, p. 877, habla de una traducción bastante distinta: precipicio; Kazimirski, 1860, p. 939 explica que este término, que traduce por gruta o caverna, es sinónimo de *maġāra*; Cortés, 1996, p. 1333, donde la voz *kahf* hace alusión a caverna, depresión o cavidad.

¹⁰ Diccionarios utilizados: Corriente, 2005, p. 1328, en el que el término *ġār* se traduce como hueco, cavidad, cueva o cuenca; Cortés, 1996, p. 1333, donde la voz *ġār* hace alusión a cueva o cavidad; Dozy, 1927, p. 877, da una descripción en vez de realizar una traducción como tal, explica que se trata de un lugar que absorbe el agua para la tierra; Kazimirski, 1860, pp. 515-516, redacta, al igual que Dozy, explica que este término hace referencia a un terreno plano y más bajo que los lugares circundantes.

Directamente ligada al problema terminológico está la dificultad para localizar en no pocos casos los topónimos mencionados, lo cual impide seguir la pista de tradiciones locales u otras tradiciones o testimonios que podrían ofrecer más elementos comunes. Al desconocimiento geográfico se unen la distancia temporal entre al-Bakrī y al-Idrīsī y sus relatos distintos, lo que invita a pensar que ambos tuvieron asimismo fuentes distintas para recopilar su información.

Con respecto a la información facilitada por al-Bakrī, ha sido más fácil localizar de manera aproximada las dos montañas que menciona, ya que la ciudad de Biskra, en la que se localiza la montaña de Zīgīzī, existe actualmente y se localiza al NE de Argelia. Lo mismo ocurre con Bilād al-Sudān. La localización de esta región histórica ha pervivido a lo largo de los siglos. Es muy probable que el hecho de que estos lugares aparezcan mencionados en más obras esté relacionado con que dichos lugares eran zonas concurridas o zonas de paso. En el caso de Biskra, este emplazamiento era un oasis al oeste del Sahara. El agua del lugar favorecía los movimientos de población en este espacio (Depois, 1986, pp. 1246-1247). En el caso de Bilād al-Sūdān, en esta región había numerosas rutas caravaneras destinadas al comercio transahariano (Kaye, 1997, pp. 752-761).

Con relación a los datos aportados por al-Idrīsī, se aprecia que solo es posible localizar en la actualidad una de sus menciones de cavernas. Estas son las grutas de Qarbadi, localizadas en la isla de Qerqena, la cual actualmente continúa existiendo con un nombre que apenas ha variado. Respecto a los otros tres lugares mencionados por el geógrafo, no he encontrado ningún tipo de referencia que me permita localizar geográficamente en la actualidad estos emplazamientos. Podría hacerse una ubicación aproximada de la montaña de Lūniya, ya que al-Idrīsī menciona a los Zaġāwa en esta región. Este grupo es localizado por al-Bakrī en Ifrīqiya. En la actualidad, quedan reductos de este pueblo en la frontera entre Chad y Sudán (Norris, 2002, pp. 384-385). Asimismo, Yāqūt menciona a los Zaġāwa ubicándolos al sur de Marruecos y originarios de Sudán (Yāqūt, 2012, pp. 159-60).

Y, por último, habré de destacar asimismo la ausencia de rituales o prácticas similares a las narradas que hayan pervivido hasta fechas más recientes. En cualquier caso, al estar todavía en una fase muy incipiente de mi investigación, no descarto que en un futuro pueda localizarlos en monografías específicas u otras fuentes geográficas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

al-Bakrī. (1911-1913). *Description de l'Afrique septentrionale par Abou-Obeïd-El-Bekri* (M. G. De Slane, Trans. M. G. De Slane Ed.). Alger: Typographie Adolphe Jourdan.

- al-Bakrī. (1913). *Description de l'Afrique Septentrionale* (M. Gucking de Slane, Trans.). Alger.
- al-Bakrī. (1992). *Kitāb al-Masālik wa-l-mamālik li-Abū 'Ubayd al-Bakrī* (A. P. F. Van Leewen, André Ed.). Tunis: al-Dār al-'arabiyya li-l-kitāb – Bayt al-ḥikma.
- Bresc, H. y. A., Nef (Ed.). (1999). *al-Idrīsī. La première géographie de l'Occident*. Paris.
- al-Idrīsī. (2002). *Kitāb nuzhat al-muštāq fī iḥtirāq al-afāq*. El Cairo.
- Amédée Jaubert, P. (1836). *Géographie d'Édrisi*. Paris: L'Imprimerie royale.
- Basset, H. (1920). *Le culte des grottes au Maroc*. Alger: Ancienne maison Bastide-Jourdan.
- Basset, R. (1887). *Contes populaires berbères*. Paris.
- Bénabou, M. (2005). *La résistance africaine à la romanisation*. Paris: Editions La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.benab.2005.01>
- Camps, G. (1991). Bacax. En P. Publishers (Ed.), *Encyclopédie berbère* (Vol. 9, pp. 1297-1298). <https://doi.org/10.4000/encyclopedieberbere.1244>
- Camps, G. (2001). Ifru. En P. Publishers (Ed.), *Enciclopédie berbère* (Vol. 24, pp. 3666). <https://doi.org/10.4000/encyclopedieberbere.1547>
- Cid López, R. M. (1987). Oligarquías urbanas y cultos indígenas en el Norte de Africa: el ejemplo de las inscripciones de 'Bacax Augustus'. *Memorias de historia antigua*, 8, pp. 133-152.
- Corriente, F. (Ed.). (2005) *Diccionario avanzado árabe* (2 ed.). Barcelona: Herder Editorial.
- Cortés, J. (1996). *Diccionario de árabe culto moderno*. Madrid: Editorial Gredos
- CSIC, *Prosopografía de los ulemas de al-Andalus*. ID:1433. <https://www.eea.csic.es/pua/>
- Depois, J. (1986). Biskra. En *The Encyclopaedia of Islam* (Vol. 2, pp. 1246-1247). London: Brill.

- Doutté, E. (1909). *Magie et religion dans l'Afrique du Nord*. Alger: Typographie Adolphe Jourdan.
- Dozy, R. (Ed.). (1927). *Supplément aux Dictionnaires arabes* (2 ed.). Paris: Brill.
- Gsell, S. (1913). *Histoire ancienne de l'Afrique du Nord*. Paris: Librairie Hachette et Cie.
- Hernández Juberías, J. (1996). *La península imaginaria: mitos y leyendas sobre al-Andalus*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Kaye, A. S. (1997). Bilād al-Sūdān. En *The Encyclopaedia of Islam* (Vol. 9, pp. 752-761). London: Brill.
- Kazimirski, A. d. B. (Ed.). (1860). *Dictionnaire Arabe-Français*. Paris.
- Lewicki, T. (1986). Ifran. En *The Encyclopaedia of Islam* (Vol. III, pp. 1039-1044). London: Brill.
- Norris, H. T. (2002). Zaghāwa. En *Encyclopaedia of Islam* (Vol. 11, pp. 384-385). Londres: Brill.
- Tlili, S. (2012). *Animals in the Qur'an*. New York: Cambridge University Press,
- Tissot, Ch. (1884). La Province romaine d'Afrique. *Encyclopédie berbère* (Vol. 6, p. 487).
- Vernet, J. (1990). Historia de Alí Babá y los cuarenta ladrones. En *Las Mil y Una noches* (Vol. II, pp. 1519-1563). Barcelona: Editorial Planeta.
- Westermarck, E. (2010). *Midsummer Customs In Morocco (Folklore History)*. Read Books.
- Westermarck, E. (1926). *Ritual and Belief in Morocco*. London: Routledge Revivals.
- Yāqūt al-Ḥamawī. (2012). *Mu'ājam al-Buldān* (F. 'Abd al-'Azīz al-Ŷundī Ed.) Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyya.



HEROICIDAD, SABIDURÍA Y REALEZA EN LA EDAD MÍTICA DE CHINA (I): FUNDAMENTOS DE LA CULTURA Y LA HISTORIA

*Heroism, Wisdom and Royalty in the Mythical Age
of China (I): Foundations of Culture and History*

Julio López Saco

Universidad Central de Venezuela. Venezuela
julosa.ucv@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-5571-2967>

Fecha de recepción: 05/01/2021

Fecha de aceptación: 14/11/2021

Acceso anticipado: 01/12/2021

Resumen: El ideal del sabio, rey-héroe mitológico, reflejado en diversos textos, objetos arqueológicos como bronce y registrado en soportes iconográficos, responde a la presencia y acción de personalidades míticas civilizadoras y ordenadoras del mundo establecido. Primeros gobernantes, imaginados en tiempos del Neolítico y la Edad del Bronce, se configuran como modelos virtuosos, intelectuales y morales, para la ortodoxia confuciana, aunque también son valorados como deidades que propician la diferenciación social y la jerarquía desde la perspectiva filosófica taoísta. Los inventos y logros culturales (agricultura, medicina, ganadería, leyes, calendarios, cultos) de estas personalidades con poderes y capacidades especiales, simbolizan el inicio de los tiempos históricos tras la consolidación de ciertas tribus y clanes que, tras diversos encuentros, acabarán centralizando y unificando el territorio hasta desembocar en el primer imperio chino.

Palabras clave: héroe; sabio; cultura; mito; rey.

Abstract: The ideal of the wise, mythological king-hero, reflected in various texts, archaeological objects such as bronzes and recorded in iconographic media, responds to the presence and action of mythical civilizing and ordering personalities of the established world. First rulers, imagined in Neolithic times and the Bronze Age, are configured as virtuous, intellectual and moral models for Confucian

orthodoxy, although they are also valued as deities that foster social differentiation and hierarchy from the Taoist philosophical perspective. The inventions and cultural achievements (agriculture, medicine, livestock, laws, calendars, cults) of these personalities with special powers and abilities, symbolize the beginning of historical times after the consolidation of certain tribes and clans that, after various encounters, will eventually centralize and unify the territory until it leads to the first Chinese empire.

Keywords: hero; wise culture; myth; king.

Sumario: 1. Introducción; 2. El Gran Emperador Amarillo (Huangdi); 2.1. Fuentes, orígenes y conexiones filosóficas; 2.2. La figura mítica y el gran gobernante; 3. Señor de la Agricultura (Shennong); 3.1. Orígenes y funcionalidad; 3.2. Agricultura, sedentarización e idealización del poder; 4. El inicio de la historia; 4.1. El gobierno de Yao-Shun; 5. Yu el Grande; 5.1. Ordenador polifacético; 5.2. Dios que controla monstruos y diluvios; 6. Colofón; 7. Referencias bibliográficas; 7.1. Fuentes; 7.2. Libros y capítulos de libros.

1. INTRODUCCIÓN

Soterrada bajo una capa racionalista y humanista, la experiencia mítica pervive en las obras clásicas chinas en el empleo de héroes arcaicos y modelos simbólicos tradicionales, aunque con una intención moralizante y didáctica. El Cielo se convierte en una abstracción (frente al personalizado Shangdi de la Edad del Bronce), y el referente de la conducta moral, el gobernante, se convierte en el centro del mundo. A pesar del lenguaje abstracto y conceptual en la literatura, persiste una experiencia mítica solapada en el ideal del sabio (rey-héroe mitológico).

Diversos materiales, que van desde los grandes diccionarios de mitos y leyendas locales, hasta clásicos íntimamente relacionados con repertorios míticos, con narraciones acerca de los orígenes y biografías de los reyes-sabios legendarios, son fundamentales para la comprensión de los mitos chinos clásicos y sus personalidades principales.

Las fuentes arqueológicas e iconográficas, por su parte, se concentran en los yacimientos Shang y en las tumbas de época Han, además de los materiales que han proporcionado (espejos, calendarios, bronce, estandartes, como el de la tumba n.º 1 de Mawangdui; planos idealizados de ciudades o palacios y monedas). Entre los sitios arqueológicos son de interés, por su significado simbólico, las tumbas de Houjiazhuang, y por sus repertorios de imágenes, de referencia mítica, el santuario de Wu Liang, en Shandong. En este último, en varios de sus paneles aparecen representaciones figuradas de héroes civilizadores, puestos en relación con las fuentes escritas, en donde se moralizan sus aptitudes.

La revisión detallada de estas fuentes, de la Edad del Bronce y posteriores hasta la dinastía Han, resultan de inestimable ayuda para el análisis semántico y simbólico de las personalidades míticas de los grandes héroes civilizadores y

ordenadores del mundo constituido: Huangdi, Shennong, Yao, Yu, Fuxi y Nüwa, entre otros.

Esta serie de héroes-sabios o reyes míticos, que comienzan a gobernar, ordenar y civilizar el mundo una vez creado y tomado formas definidas y límites, conforman un conjunto de personalidades encuadrables cronológicamente en el Neolítico y la Edad de Bronce, pudiendo corresponderse a arcaicos fundadores de clanes. Representan modelos heroicos que inventan y hacen posibles notables logros culturales de la humanidad, como la medicina, la escritura, las artes de caza o pesca, la agricultura, la música o las prestigiosas armas. Para la filosofía taoísta encarnarán entidades artificiosas que alteran el fluir natural, en tanto que para la literatura confuciana virtuosos modelos estereotipados del gobernante ideal.

La cantidad de personajes, deidades, héroes-sabios y reyes míticos es realmente amplia en el panorama mitológico de China. No obstante, los seres míticos que han inspirado mayores ideales motivadores a literatos y gobernantes (morales, éticos, intelectuales y abstractos) han sido Huangdi y Shennong y, dentro de la tríada de gobernantes míticos humanizados que configuran Yao, Shun y Yu, Yao, el primero de los gobernantes o emperadores terrestres, semi humanos y semi divinos, y Yu el Grande, canalizador de una caótica inundación.

Los principales agentes míticos se encuadran en lo que se ha denominado mitos *Gansheng* (nacimientos en respuesta a influencias externas), en función de que su venida al mundo se debió a que sus respectivas madres experimentaron extraños fenómenos que indujeron su preñez y que son, en sí mismos, motivos míticos comunes presentes en los nacimientos milagrosos de los grandes héroes culturales y las divinidades, como la exposición al sol de un específico modo, la deglución de huevos, la consumición de ciertas plantas o algo tan simple como tocar o pisar algo.

Tras estas características puede permanecer subyacente una especie de certificación funcional, y a la par sacra, que les confiere especiales poderes y capacidades o habilidades de lo más singular¹.

En este trabajo, primera parte de un total de dos, centraremos nuestra atención en el grupo conformado por el Emperador Amarillo (Huangdi) el Granjero Señor de la Agricultura (Shennong), el gobernante Yao y el polifacético Yu el Grande, como configuradores de los elementos civilizatorios y el comienzo de la historia. Todo ello en el marco cronológico de las cinco primeras dinastías, la mítica Xia, inserta en el Neolítico, la etapa del bronce Shang y Zhou, la efímera Qin y el imperio Han.

¹ Véase sobre estos aspectos, Wang (1987), en particular el primer volumen de la obra, *passim*. La presencia del huevo, como receptáculo del caos generador de vida, y la exposición al astro solar, dador de vida, puede relacionar simbólicamente la fertilidad natural con la fecundidad femenina.

2. EL GRAN EMPERADOR AMARILLO (HUANGDI)

2.1. Fuentes, orígenes y conexiones filosóficas

La figura mítica de Huangdi, Gran Dios Amarillo o Emperador Amarillo, es el símbolo de la cultura china, deidad ancestral de la civilización, un hecho que confirmaría la idea de que el conjunto de la población china desciende de divinidades, gobernantes míticos ideales y grandes héroes civilizadores, fundadores y restauradores, de la más remota antigüedad. En los *Anales de los Cinco Emperadores*, primer capítulo del *Shiji (Memorias Históricas)*, así como en los *Anales Xia* de la misma obra, se le atribuye un carácter ancestral, pues aunque Yu es el antepasado oficial, procede directamente de Huangdi². Desde el siglo II a. e. c., si bien la tradición se remonta al período de los Reinos Combatientes, se cree que es el primer gobernante de China.

El registro más arcaico donde aparece es una inscripción en bronce *ming wen*, en la que se estipula su rango como antepasado del rey Xuan del reino Qi, cuyo nombre tendrá resonancias en las diferentes apelaciones con las que se le conozca. Gran parte de sus mitos lo muestran como portador de cultura, inventor de las armas, del calendario, la medicina (el primer libro médico chino, *Nei Jing*, contiene las conversaciones entre el soberano y el físico Qi Bo acerca de diagnósticos y terapias), de los sistemas de pozos de agua en los campos, de los espejos de bronce, los mercados, las regulaciones rituales y las leyes, la moneda, la cerámica de cocina, y de las prendas de vestir, que humanizan. También lo figuran como divinidad guerrera

² En algunos textos del período de los Reinos Combatientes la historia se hace comenzar, oficialmente, con Yao. Sin embargo, en determinados casos, Yao es considerado una transformación de Shangdi, el *Alto Señor* de época Shang, y éste se establece como Huangdi mismo o como una contrapartida complementaria. Shangdi, Emperador de arriba, y ancestro del linaje real, es una arcaica divinidad celeste de carácter supremo que, con el paso del tiempo, pierde su antropomorfismo y se hace abstracto, en época Zhou, convirtiéndose en Cielo-*Tian*, que Confucio y la corriente humanista confuciana consideraba una fuerza moral, consciente e intencional. Como contrapartida inferior o como alteración del propio dios, Huangdi pudo configurarse como patriarca, héroe unificador de tribus y fundador del Imperio, específicamente en época Han. Véanse al respecto Pas (1991, pp. 129-160); Jiegang (1926-1941, vol. VII, p. 196), y Preciado Idoeta (1998, pp. 11 y 17-18). El término *Huang*, agosto, es, en origen, un sol brillante sobre la tierra, referido, por lo tanto, al Cielo, lo que puede sugerir que el Emperador Amarillo pudo ser, en principio, el Señor del Inframundo y contrapartida de Shangdi. Será con el primer emperador de Qin (221-210 a. e. c.), que Huangdi se use como gobernante terrenal más que como Augusto Señor o Soberano. Sobre las evoluciones de Huangdi debe revisarse Allan (1991, pp. 65 y ss). Huangdi se identifica con claridad con Yu: éste y su padre Gun se convierten en una tortuga amarilla de tres patas o en un dragón, y cuando Yu pasa, convertido en oso, por una montaña la cumbre recibe el nombre *huangdi*. Finalmente, uno de los sobrenombres del Emperador Amarillo, *Xuan Yuan Shi*, es el Celestial o Tortuga negra.

que busca imponer una total supremacía, la soberanía regia en todos los territorios del espacio central (jerarquizado, civilizado y ordenado) chino³.

Solo tardíamente fue considerado un dios supremo del taoísmo, en cercana vinculación con Laozi, si bien antes de ser adoptado por esta corriente de pensamiento como divinidad en su panteón, había sido ya asociado con esta filosofía desde el período de los Reinos Combatientes, siendo respetado, y probablemente reverenciado, como un antiguo santo que perseguía la inacción y el silencio, además de encarnar la adoración de la naturaleza⁴.

Huangdi, cuyos mitos, en origen, gozaron de un estatus local, quizá vinculados a sociedades secretas y gremios metalúrgicos⁵, es leído e interpretado de diferente modo según el enfoque confuciano o taoísta. Desde la perspectiva confuciana tardía, Huangdi es un héroe que triunfa sobre el caos, un héroe cultural que fundamenta el ideal político del emperador; en tanto que desde aquella taoísta, más antigua, se identifica con la fuente creativa pre-humana, con un ancestro mítico de la época del diluvio cosmogónico. El Emperador Amarillo más conocido será, en cualquier caso, aquel que sanciona la ideología político-religiosa del imperio chino como historia oficial sagrada.

Recibió cultos como una deidad, en ciertos casos vinculados con la guerra y en otros con las actividades agrarias, probablemente ya desde el período de los Reinos Combatientes, quizá desde el último cuarto del siglo V a. e. c. En ellos se resaltan sus valores como modelo ritual y como juez, su predisposición a dominar la naturaleza y ordenar el mundo, así como su rol genealógico, esto es, su carácter de engendrador de familias y clanes que serían las originarias de la población china. No obstante, es solo a partir de la época Han que se tiene una segura constatación del tipo de cultos y ofrendas que habitualmente se le rendían, como los personificados por el emperador Wu, según relata el eminente historiador Sima Qian en el capítulo 28 de sus *Memorias Históricas*.

La relación con Laozi, a partir del siglo III a. e. c., en la corriente de pensamiento conocida como *Huanglao Dao* o Dao de Huangdi y Laozi, supone el reconocimiento de que el mítico emperador representa el reinado perfecto, el arte del gobierno ideal, factor que le hace perder determinados atributos mágicos y míticos que encarnaba en períodos más antiguos. Uno y otro así enlazados se convierten en patriarcas de la doctrina política, cuyo fundamento es gobernar sin intervenir;

³ Acerca de la serie de mitos asociados con la personalidad de Huangdi es destacable la síntesis ofrecida por Yuan Ke (1985, esp. pp. 60-118).

⁴ En referencia al trasfondo taoísta de la mitología asociada a Huangdi resulta interesante Christie (1985, pp. 96-97 y ss.); así como Munke (1976, pp. 7-32).

⁵ Véase Granet (1959 [1926]), *passim*; Chantal (1989, pp. 24 y ss). La arcaica tecnología del trabajo en bronce puede considerarse un arte chamánico de la transformación de la materia, según el cual el hombre emula las actividades cosmogónicas de las deidades. Revítese al respecto, Eliade (1986, pp. 51 y ss., 99-112).

sabiduría y gobierno, poder y perfección, quedan efectivamente fundidas y emparentadas para siempre⁶.

La conexión con los inmortales taoístas hará de él un emperador celestial en los paraísos taoístas de las utopías *Taiping*, un honor incluso todavía hoy vigente en la moderna religión del Dao, lo que confirma la persistente pervivencia de la mitología en China a pesar de su enmascaramiento por el racionalismo humanizante y la ortodoxia confuciana. Se convertirá en símbolo perenne del Dao. En este sentido, popularmente se dice que Huangdi es el autor del Libro Rojo, que le fue entregado desde el Cielo por un pájaro de ese color, que estaba dedicado al Dao, convirtiéndose así en el representante práctico de Dao y sus beneficios.

En un viaje al monte Kongtong Huangdi es conducido a encontrarse con un maestro, de nombre Guangchen, quien se encargaría de enseñarle los métodos adecuados para la realización del Dao, transformándose, por tanto, en una suerte de divinidad del Dao, como Laozi. De aquí en adelante éste será el preceptor de Huangdi, dios ciudadano y de las artes, excelso héroe civilizador. Ambos representarán, en nivel filosófico, Dao y su virtud o fuerza (De).

Su exaltación desde un carácter de héroe mítico y rey-sabio, a progenitor de la etnia Han y hasta su papel de fundador-ancestro de la nación china, proceso paralelo al desarrollo de la autoconciencia nacional, se debió a las necesidades políticas de las elites. Unas líneas más arriba se mencionó que las más antiguas ceremonias rituales ofrecidas en su honor se remontaban a los Reinos Combatientes, concretamente en el templo Shangsi en Wuyang, y en el mausoleo del Emperador Amarillo, *Huangdi Ling*⁷, en el Monte Qiao en Shaanxi, en donde habría una presunta tumba de época Han además de un templo de la dinastía Tang. Como líder tribal, de una tribu próxima al río Ju, se le recordaba como un gobernante benévolo y moralizante, si bien habrá que esperar hasta comienzos del siglo xx, en una época caracterizada por las pugnas contra las agresiones extranjeras y la corrupción manchú, para observar su consolidación definitiva como ancestro común de China.

Bajo las circunstancias de la época, los revolucionarios comunistas promovieron una autoconciencia nacional y un nacionalismo «racial», «étnico», fundamentado

⁶ La cercana relación entre sabiduría y poder se puede sondear, no obstante, desde los orígenes de la civilización china, como los principios cosmológicos de época Shang demuestran. Sobre esta asimilación puede seguirse a Román (2004, pp. 382-390); también Schipper (2003, pp. 23 y ss.); y Seidel (1969-70, pp. 216-347, esp. p. 229). Una tardía y elaborada genealogía y un cúmulo de leyendas folclóricas asociadas al personaje culminarían su elevación a la condición de deidad principal del panteón taoísta. Su apoteosis, uno de los dos grandes episodios de su vida (el otro es el combate con el monstruoso Chiyou), es contemplada por los taoístas como una historia modélica, paradigmática. Después de vivir 110 años sube al Cielo a lomos de un dragón barbado, afirmando de este modo, su relación con el Sol-Cielo, al igual que con la Tierra.

⁷ Al respecto, Zhang, Bai y Li (1984, pp. 212-216); y Liu (1999, pp. 605 y ss.). Sobre los cultos modernos de Huangdi es muy recomendable Seidel (1993, pp. 484-485).

en el predominio del grupo Han, que Huangdi lideraba. Un ininterrumpido recuerdo del dios ha inspirado una nueva religión en la China contemporánea, fundada en el siglo xx en Taiwán, conocida como *Xuanyuan jiao* o Religión del Emperador Amarillo. Sus adherentes y seguidores combinan aspectos taoístas con otros confucianos y mohístas, y su propuesta esencial es el retorno a los valores chinos más tradicionales. Desde una perspectiva política esperan y reivindican la reunificación del imperio chino perdido tras el final de los dinastías Ming.

2.2. La figura mítica y el gran gobernante

En los inicios, Huangdi fue asociado con una deidad local, apreciada mitológicamente como un ancestro de las tribus bárbaras Rong, Di, Miao y Mao, todas ellas identificadas con lo caótico y, por consiguiente, con *Hundun*. Tradicionalmente, se le ha asociado con el color amarillo a través de su vinculación con el simbolismo del pájaro teriomórfico (lechuza, cuervo, cisne o pelícano), y por medición de su unión al simbolismo del centro-*axis mundi*, que balancea, armoniza y equilibra Cielo y Tierra, yin-yang y las cuatro estaciones⁸. En este orden de ideas, desde su palacio en el centro del mundo (en la cumbre del monte Kunlun), divide la tierra en cuatro secciones, norte, sur, este y oeste, asignando a cada territorio una deidad, un color imperial y una estación.

Desde sus diversos sobrenombres (*You Nai*, *Xiong Shi* o *Xuan Yuan Shi*), Huangdi pudo haber representado a un líder histórico de una confederación tribal de la cultura neolítica denominada Yangshao. Las míticas guerras tribales entre el Emperador Amarillo y Chiyou, contadas en el *Taiping Yulan* (donde también se narra la creación del hombre por Nüwa a partir del barro amarillo), obra tardía, del siglo x, compilada por Li Feng, parecen reflejar el instante en que vencido el monstruoso Chiyou, Huangdi comienza a liderar las diferentes tribus de las planicies de la China central.

La tribu Jiu Li, en Shandong y Anhui, estaba liderada por Chiyou. Cuando esta tribu inició su expansión hacia el oeste se encontraría de frente con las tribus Yan di y Huang di. Se entablaría un conflicto y Jiu Li acabaría derrotada, integrándose, en parte, con las tribus victoriosas, mientras que otra parte se habría dirigido hacia las zonas de Jing y Chu, mezclándose con los Miao. Tras varias batallas entre los Yan y los Huang, ambos clanes se establecerían, con algunos miembros de Jiu Li, en las planicies y profesarían, desde tal momento, su respeto y devoción a Huangdi. En consecuencia, el conflicto reflejaría la resolución de problemas territoriales intertribales del Neolítico.

⁸ Sobre estas relaciones puede consultarse los ya clásicos Kaltenmark (1959, pp. 466-467); y Erkes (1931, pp. 338 y ss.), En relación a la idea de caos y su personificación, es excelente el estudio de Girardot (1983, pp. 25-32 y ss.).

Chiyou, descendiente del dios agricultor Shennong en determinadas fuentes, se considera un ancestro de los grupos étnicos no Han, en específico de los Miao. Su nombre significa «gran padre o soberano»⁹. Su popularidad a lo largo del tiempo ha sido tan amplia que, a comienzos del pasado siglo XX, varios grupos nacionalistas coreanos reivindicaron su figura como un héroe étnico de connotaciones anti-chinas. Se le entiende como jefe de los Jiu Li y un poderoso adversario de Huangdi, representante de *Huaxia*, la nación china, de ahí que en época Han fuese etiquetado como divinidad de la guerra¹⁰. De este modo, el terrible Chiyou sería, por consiguiente, una suerte de vasallo rebelde, cuyo destino es enfrentarse al soberano Huangdi en la batalla de Zhoulu.

En ese combate, en búsqueda del control absoluto, cada uno lucha con un arma particular: Huangdi con el agua y su contrincante con el fuego, elementos antitéticos que se pueden relacionar con la filosófica secuencia alternante de las Cinco Fases constitutivas del Cosmos¹¹.

En su papel de prototipo de gobernante sabio y civilizador, que crea las comunicaciones, los números y el calendario que rigen la vida humana, no le queda más remedio que enfrentarse al desafiante del poder establecido, que encarna en su facha monstruoso-caótica, Chiyou. El fragor de la lucha tiene como objetivo la unidad del poder imperial, en tanto que el oponente del Emperador Amarillo se percibe como un gobernante despótico ilegítimo del sur, acompañado de espantosos cómplices. Se trata del enfrentamiento entre la hueste humanizante y la monstruosa, la

⁹ En el sentido de «abuelo». Véase al respecto Schein (2000, pp. 41-43 y ss.).

¹⁰ Chiyou comienza a ser venerado hacia fines del siglo III a. e. c., cuando el emperador Gaozu, fundador de la dinastía Han, le rindió culto después de una batalla ganada contra Xiang Yu. El hecho habitual de que se considere inventor de herramientas de bronce podría significar que los Jiu Li que representa avanzaban más y mejor en esas técnicas metalúrgicas. Al respecto de las nacionalidades minoritarias meridionales todavía es relevante Eberhard (1968, esp. pp. 46-56).

¹¹ Su vinculación con las Cinco Fases se asocia con la tierra, los dragones, el amarillo y el centro:

como la tierra central, su señor es el Señor Amarillo...su animal, el dragón amarillo (Huainanzi, 3, 3a, edic. Sibuyou, Shanghai, 1927-1936).

Existen de esta obra clásicas traducciones parciales, en especial al inglés, debidas a Evan Morgan y Charles Le Blanc y, más recientemente, de J. S. Major y Enzo Cozzi (Royal Holloway, University of London, 2001). A través de uno de sus hijos, Zhuan Xu, cuyo opuesto es Gonggong (Cf. Huainanzi, 3, 1a-b), se establece cierto vínculo con el inicio de los mitos de inundaciones que, finalmente, resuelve Yu. Gonggong es el monstruo que golpeó la montaña Bu Zhou en el noroeste de la tierra, rompiendo el pilar del Cielo y provocando su inclinación, con el sol, la luna y los demás astros, hacia el noroeste, mientras que la tierra, con las aguas, tendió hacia el sureste. El desequilibrio generó una gran inundación, una catástrofe acuosa, que Nüwa se encargó de solucionar. Véase al respecto Boltz (1981, pp. 150 y ss.).

civilizadora frente a aquella de la barbarie, el buen gobierno frente a la brutalidad, la legalidad frente a la usurpación.

En el ámbito de la batalla actúan las fuerzas elementales desmedidas de la naturaleza (sequía e inundación, fuego-agua), por lo que está en juego el orden y la armonía naturales. Para contrarrestar las armas de Chiyou, Huangdi envía un dragón, pero la fuerza de este es aplacada por los vientos de los espíritus de la Lluvia y el Viento. En vista de semejante contratiempo, ordena a su mujer, *Ba* (o Chishui Nuizixian), que baje del Cielo y detenga las lluvias desoladoras, tarea que cumple pero que culmina generando el efecto contrario: una fuerte sequía, ante la que la agricultura seguiría sin prosperar. Su carácter mediador servirá, finalmente, para dulcificar el clima y mantener el equilibrio natural, el orden, domeñando los extremos climáticos. Su victoria definitiva es, en consecuencia, el triunfo del cosmos sobre el caos¹².

En este orden de cosas, la alusión a Huangdi como un personaje con cuatro caras, que podían otear de modo simultáneo hacia todos los orientes, siguiendo una mítica fisonomía omniabarcante presente, por ejemplo, en India (Brahma), supone enfatizar su deseo de someter bajo su gobierno los cuatro puntos cardinales y, tal vez, la plasmación de una alianza con otros cuatro líderes políticos, en una suerte de confederación para gobernar de un modo centralizado¹³, unitario, en modo paralelo a como hace el centro respecto de la periferia.

¹² La victoria de Huangdi, siempre mejor armado que su oponente, en especial con carros de guerra es, por consiguiente, una alusión a los enfrentamientos entre jefes tribales, conflictos propios de grupos rivales del Neolítico o de la Edad del Bronce. Las tribus que acabaron asentándose en el valle del río Amarillo (Huanghe), se denominaron tribus *Huaxia*, esto es, descendientes o vástagos de Huangdi, que serán las que van a reivindicar su carácter propio y exclusivamente chino. Sobre el crucial conflicto Chiyou-Huangdi, puede verse Binjie (1992, esp. pp. 46-50); Chen (1958); García-Noblejas (2004, pp. 59-67); *Shanghai Jing*, XVII, 23 (Ning y García-Noblejas, 2000, esp. p. 237). La lucha por el poder con Chiyou, dominador hasta su derrota, de un sector del mundo, debe vislumbrarse también como un antiguo drama que simboliza la lucha de cofradías, cuya rivalidad se expresaba por medio de danzas y rituales que significaban la organización de la sociedad y la configuración de la soberana autoridad unificada.

¹³ Desde esta posición será visto como un eminente generador de linajes y clanes, con carácter ordenador y controlador, a veces portando una sogá en la mano. Véase *Shizi*, *Libro del maestro Shi*, en *Tai ping Yulan, Recopilación Imperial de los escritos de los años de la «Paz Universal»*, Shangwu, Taipei, 1935 (Renmin wenzue, Beijing, 1996), 79. El combate mítico con los cuatro emperadores, dioses de los cuatro puntos cardinales, dios-verde del Este, Gran Luz Blanca, el dios-escarlata del sur, divinidad de la llama, el Joven Cielo Brillante, dios-blanco del Oeste, y Zhuang Xu o Amante Cuidadoso, deidad negra del norte, implica el dominio del mundo, concebido como un cuadrado, y representa China misma y el ideal de cultura superior y jerarquizada frente a los grupos bárbaros incivilizados y «caóticos», desordenados. En su carácter de dios guerrero, usa su fuerza destructiva para lograr una paz constructiva.

A partir del Emperador Amarillo se traza, aunque de manera convencional, el linaje de los reyes y emperadores de las dinastías Xia¹⁴, Shang, Zhou y Qin. El concreto sobrenombre Xuan Yuan parece hacer referencia a una afiliación tribal patrilineal, que lo convierte en inventor¹⁵ de adelantos técnicos como el compás o el carro, si bien su otro apodo (*Shi* o *Ji*), pudiera vincularle a filiaciones tribales matriarcales y matrilineales, lo cual le otorgaría la representación de la virtud de la tierra en el seno de la metafísica china, en vista de que el carácter *huang* también alude al color amarillo de la tierra, símbolo de la completa soberanía. Eventualmente también estaría en relación, con posterioridad a su apoteosis mítica, con su papel solar, pues, aunque este color es el de la tierra, lo es asimismo del oro (*huangjin*), metal de esencia solar.

El nombre del país que en sus mitos más arcaicos gobierna recibe el nombre *You xiongji* (país del oso). Debe interpretarse, se infiere, como los esfuerzos agrícolas del gobernante en el seno de tribus patriarcales neolíticas.

Estas asociaciones hacen de Huangdi, en sus orígenes, el prototipo del héroe cultural, matador de monstruos, organizador y sabio gobernante, que nació rodeado de maravillosos y extraños prodigios. Tras veinticuatro meses en el útero materno, fruto de una concepción partenogenética de su madre Fubao en el campo, ve la luz en la colina de la longevidad, ubicada en la China oriental, en Shouqiu, Shandong, la mítica tierra del legendario pueblo Yi. Tal nacimiento responde al prototipo de las uniones en el seno de la naturaleza practicadas por los campesinos jóvenes en las fiestas de primavera como rituales de fertilidad y fecundidad. La concepción, nacimiento, vida y apoteosis final, análogas a modelos míticos heroicos de otras mi-

¹⁴ Se le presenta como el ancestro de las tribus que poseen el tótem del dragón, del que descenderían los habitantes del pueblo Xia, tradicionalmente considerado la gente de la primera dinastía. Hoy en día Xia permanece todavía en la bruma, tan cerca del mito como de la historia, aunque algunos modernos arqueólogos la asocian con la cultura neolítica Erlitou. En relación con la conformación histórico-arqueológica de la antigua China, puede revisarse López Saco (2008; 2017, esp. pp. 97-98). Sobre los mitos chinos en la Edad de Bronce resulta edificante Kwang-Chih (1976).

¹⁵ Su carácter de legendario inventor y civilizador pudo haber sido el motivo por el que las corporaciones de oficios le contemplaron como su patrón. Se le atribuyen tratados de medicina, música, arte militar o sexualidad, e incluso, el factor que lo hace otro creador (además de Nüwa), de la humanidad. En cualquier circunstancia, su rol como ordenador del mundo lo consolida dentro del marco del arcaico ideal cosmológico mítico de China. Es en este sentido en el que encarga a Zhong y Li romper la unión, que no la comunicación, Cielo-Tierra, para evitar que espíritus y dioses opriman y se posesionen del género humano y no renazca el caos. No es nada extraño, por tanto, que Huangdi se haya convertido en el símbolo de la cultura ancestral china y en el máximo exponente de la preeminencia cultural autóctona. Sobre la construcción de la genealogía de Huangdi como ancestro genérico, véase von Falkenhausen (2006, esp. p. 165). Al respecto del sobrenombre Xuan Yuan, véase Sima Qian, *Shiji*, cap. I, Wudi benji, en *Chinese Text Project*, en línea. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de <https://ctext.org/pre-qin-and-han>.

tologías indoeuropeas, americanas o africanas, se refleja en sus diversos nombres personales derivados de su lugar de nacimiento.

Su aparición terrenal, a partir de un relámpago en una montaña, cuyo animal sagrado era el búho o pájaro amarillo, de seguro totémico, y que terminó figurando en los estandartes reales, propicia una probable identificación con los inicios del mundo. De ahí la consideración de primer soberano y patriarca chino, del cual desciende toda la población, pues se vincula con un odre celeste que, bajo el apelativo de Dihong, puede significar tanto tambor como bolsa o pájaro emblemático, siendo fácil su asociación al Caos¹⁶.

La identificación de Huangdi con los cultos de inmortalidad, asociados con las míticas montañas Kunlun, que pudieron haber sido imaginadas como entrada al reino de los muertos, comienza en el período de los Reinos Combatientes, al empezar a constatarse una preocupación no solo por los ancestros, sino también por la prolongación de la vida y la preservación del cadáver. Este factor incide en la prominencia de Huangdi como Señor del Inframundo, más tarde transformado, asimismo, en el Señor del Paraíso Occidental, quizá por influencia budista. En este sentido, en definitiva, su leyenda, que lo convierte en un hombre de Estado, aunque también en un guerrero y un místico, se puede interpretar como una subordinación del ámbito terrenal en la búsqueda de una perfección del espíritu, aunque sin desdeñar el significado cultural de la vida individual y colectiva o social como medios de mejora espiritual.

La preferencia de una u otra alternativa dependerá de la orientación ideológica con que se le valore, confucianista o taoísta. Para la segunda, Huangdi y el resto de héroes culturales expresan el comienzo de la decadencia; es decir, el deterioro de la naturalidad esencial, la sencillez prístina, por medio de los procesos de diferenciación y fragmentación. Según la primera, es el representante de virtuosos paradigmas por su relevancia civilizatoria.

Huangdi es un gobernante moralmente virtuoso pero, al tiempo, el que inicia, con los artificios de la cultura, la progresiva pérdida del Dao, que supone el fin de lo esencial y la presencia de los males en el mundo: las diferenciaciones sociales y de riqueza, las envidias, los castigos, las jerarquías, los celos; es decir, todo lo que nos identifica como seres humanos en sociedades cultivadas, jerarquizadas, organizadas y ordenadas, por tanto, míticamente céntricas.

¹⁶ Hundun (Caos) perece cuando los rayos lo traspasan siete veces o en el momento de practicarle siete aberturas. Su muerte y destrucción, nacimiento nuevo, iniciático, para crear vida, difunde las determinaciones que contenía en potencia, entre ellas el ser humano que, no por casualidad, posee siete aberturas en el rostro y en la cabeza. Véase sobre el marco legendario que rodea a Huangdi, Granet (1959 [1926], esp. pp. 168 y ss.); también Xiang (s.f.); Panikkar y Portulas (2000, pp. 472 y ss.); y Chavannes (1967-1969, pp. 488-490).



Ilustración 1. A la izquierda, Huangdi, el Emperador Amarillo, en un bajorrelieve del santuario de Wu Liang. Patrón del pueblo chino, unifica el territorio y civiliza la población al derrotar a Chiyou, símbolo de la barbarie, la desmesura y el desorden (a la derecha). En la leyenda del margen izquierdo se mencionan sus dotes inventoras: armas, prendas de vestir y palacios, entre otros.

3. SEÑOR DE LA AGRICULTURA (SHENNONG)

3.1. Orígenes y funcionalidad

Shennong, también denominado Yandi o Señor Ígneo, es el Emperador Rojo, del Fuego¹⁷ y, por ende, del Sol, así como el ancestro de la tribu *Pao Xi Shi* o *Fuxu shi*, una tribu de cazadores cuyo tótem pudo haber sido el buey, en virtud de que la iconografía del Granjero lo muestra con cuerpo humano¹⁸ pero con cabeza o cara de

¹⁷ De hecho, en muchas festividades locales chinas en la actualidad este personaje es conmemorado con el nombre *Yan Di Shennongshi*. La ciudad de Suizhou, en la provincia de Hubei reclama ser, en este sentido, el lugar de nacimiento de esta fusión divina.

¹⁸ La tradición menciona también un cuerpo de jade, singularidad que lo hace resistente a los venenos que probaba para remarcar un preciso conocimiento botánico. En ciertas fuentes, como el *Clásico de los Montes y los Mares*, Libro XVI, 47 (Ning y García-Noblejas, 2000), es considerado también el ancestro del grupo *di*, hombres con cuerpo de pez, quizá el animal clánico y totémico de esta agrupación social. Es probable que su origen, como el de Huangdi, se encuentre en LA tierra del pueblo Yi, que daría lugar a la dinastía Shang del Bronce inicial, y que sería el origen de pueblos bárbaros no chinos como los Jurchen y los mongoles, en la China oriental, cerca de Shandong, como «hijo» de la tribu Shaodian. En cualquier caso, su cabeza de buey lo convierte

este animal o su sinónimo el toro. Vinculado al sur y al elemento fuego¹⁹, controla el verano y su como signo distintivo es la balanza.

Al Señor de la Agricultura se le puede relacionar con un tal Qiaorui, inventor y fabricante de las herramientas útiles para el trabajo humano, como los relojes y compases, la escuadra, los barcos y, sobre todo, el arado y la azada, así como con Houji, Señor del Mijo o Qi el Abandonado, que siendo un infante jugaba sembrando simientes de las que germinaban cereales, motivo por el que Yao lo tomaría a su servicio para eliminar la hambruna que amenazaba la población²⁰.

Su mítico nacimiento se produce en Lixiang, al este del Río Amarillo, hecho que motivó su apelativo *Lishan shi*, una referencia a las afiliaciones patriarcales. Otro de sus sobrenombres (*Jiang*), denota, asimismo, elementos femeninos que pueden vincularse a las afiliaciones matrilineales o matriarcales. En relación al personaje mitológico se constatan rituales agrícolas, como el conocido como primer surco, que oficiaba el emperador, y en el que solían ofrecerse algunos animales, como carneros, cerdos y, naturalmente, bueyes.

Este dios agricultor, granjero, enseña técnicas a los hombres, inventa el arado de madera e instituye las virtudes de las hierbas medicinales, estableciendo la diferencia entre las plantas venenosas y las benéficas, configurando de tal manera, la

en un semidiós y en una representación de la virtud del fuego en la metafísica china. Cuando la cabeza es cornuda no se descarta, en relación a sus funciones agrarias, su asimilación al buey como animal de labor. Véase López Saco (2004).

¹⁹ En relación con la agricultura, en su vertiente lumínica y calórica, el origen del fuego, aquí de empleo agrícola para desbrozar y limpiar la maleza, se convierte en un rango de conocimiento crucial que civiliza a las poblaciones en función de sus variadas utilidades (fragua del artesano, la metalurgia para los aperos). Acerca de las referencias míticas de esta deidad véase la mencionada traducción de Sima Qian de Chavannes (1967-1969, vol. I, pp. 13 y ss.). Shennong es un representante del elemento fuego como dios abrasador, además de un referente, en su combinación buey-fuego, de la energía masculina, vinculada con los árboles, de los que fabrica el arado, y con los cultos a los mismos, simbólicamente asociados al falo creador.

²⁰ Es el Abuelo del Señor de los Sembrados, inventor del uso de los bueyes para la siembra. A su muerte se erigió un túmulo cerca del Árbol Erigido, convirtiéndose en un centro del mundo. La progenie a la que pertenece recuerda pueblos recolectores no cazadores que se alimentaban primordialmente de cereales y utilizaban algunos animales como bestias de tiro, para arar o rastrillar. No es casualidad que tras su fallecimiento renazca como un híbrido zoomorfo, mitad humano y mitad pez. Sobre el tema, consúltese García-Noblejas (2004, esp. pp. 293-294). Esta deidad, hombre o mujer, quizá debamos entenderla en su acepción femenina en virtud de que las divinidades del cereal, los granos y la tierra (Cf. Ceres o Deméter), suelen ser femeninas por la relación simbólica entre la fertilidad del suelo y la de la mujer, entre la capacidad nutricia de una y otra. El aspecto femenino puede destacarse al compararlo con la diosa Xi He, Respiración Armonizada, madre y nutricia del Sol, más tarde convertida en dos divinidades masculinas encargadas también de regular el calendario agrícola, con funciones purificadoras, fertilizadoras y reguladoras del día, la noche, el ciclo vegetal y estacional para el beneficio de las cosechas. Acerca de Houji como fundador del pueblo Zhou y su dinastía, véase Birrell (2000, p. 21).

taxonomía básica de la medicina tradicional china. Enseña a la humanidad, además, a distinguir entre los tipos de suelos y tierras, así como a sembrar, para poder subsistir en medios hostiles, un motivo que puede sugerir regeneración:

En tiempos antiguos las gentes comían plantas y bebían en los ríos, arrancaban frutos de los árboles y comían la carne de los crustáceos. Esos tiempos eran mucho más sufridos debido a las enfermedades y a las lesiones por envenenamiento. Así fue como el Dios Granjero enseñó a las gentes, por primera vez, como sembrar los cinco granos y acerca de la calidad del suelo...²¹.

El dios-granjero enseñó agricultura en función del uso de la tierra; abrió la tierra y plantó mijo para fortalecer a multitud de gente²².

3.2. Agricultura, sedentarización e idealización del poder

Shennong, como protector y benefactor de la humanidad, presenta el aspecto soteriológico de la deidad sufriente por amor a los humanos, ejemplarizado en su ayuda médica a los que sufren, lo que lo convierte en autor del clásico de la medicina y la botánica denominada Farmacopea de Shennong (*Shennong bencao*), fundamento de estas ciencias en China e inicio del conocimiento médico-botánico. Al mismo tiempo, adquiere renombre imperecedero por su conocimiento agrario, degustando y clasificando las distintas hierbas usadas con fines terapéuticos. Descrito, en ocasiones, como el primogénito de la medicina tradicional y como su principal practicante, aparece estudiando las condiciones del pulso, discerniendo las características propias de las medicinas e iniciando las tradicionales terapias de la acupuntura y la moxibustión.

Detrás de la fundamental y civilizadora invención de la técnica agrícola se esconde, por otra parte, el proceso de sedentarización definitiva y la conformación de aldeas agrícolas del estadio del Neolítico, así como la domesticación y cría de animales, incluyendo los de labranza, como el buey. Esto decisivos hechos reflejan el paulatino proceso de neolitización y la proliferación de un nuevo modo de vida y de producción, que complementaba a la caza y la recolección simple. La sabiduría que

²¹ *Huainanzi*, Xiu wu, 19, 1a, edic. Sibū beiyao, Shanghai, 1927-1936. Sobre el arado y sus experimentos de ensayo y error con las diferentes plantas, Cf. *Zhouyi*, Xizu, 2, Zhuan, 8, 3a, edic. Sibū beiyao, Shanghai, 1927-1936; *Soushen ji*, 1, 1a, edic. Congshu jicheng, Zhonghua shuju, Beijing, 1978.

²² Inscripción en bajorrelieve en el santuario familiar funerario de Wu Liang, en la provincia de Shandong, datada en el año 151. Los repertorios fueron recopilados en Feng Yun-p'eng & Feng Yun-yuan, *Chin shih suo*, parte 2, 12 vols. Shangwu, Shanghai, 1934, cap. 3. En lo tocante al valor pictórico y mitológico de las imágenes de este santuario es esencial Hung (1989). Véase, asimismo, Finsterbusch (1971, p. 123); y sobre el arte funerario Han (1996).

encarna, compartida con personalidades como Houji, provocaría su nombramiento como agrónomo por parte del mítico emperador Yao²³.

La íntima vinculación con la agricultura, como la que se percibe en héroes o dioses de otras mitologías, caso de Triptólemo en Grecia o de Gárgoris y Habis en los legendarios relatos hispánicos²⁴, supone la entrada en un nuevo orden económico-social centrado en las leyes, la división social y la creación y consolidación del poder político. En este mismo sentido, el control de las aguas y el dominio de las tierras, haciéndolas aptas para el cultivo (labor que desempeña Yu, como veremos más adelante), tiene este significado. El espacio marginal, pantanoso, boscoso, desierto, incontrolado y desmesurado, es contrapuesto al cultivado, habitado y ordenado, sobre el que se establece una jerarquía y un ordenamiento. Este último es el espacio que conquistan Shennong y Yu en el ámbito mítico chino arcaico. El espacio sin control, de tempestades, inundaciones, sequías, erupciones volcánicas, incendios y presencia de monstruos en general (éstos contemplados como ocultos aspectos de la personalidad), representan, naturalmente, el caos.

Es por todo ello que Shennong²⁵, como Fuxi o Yu, y al igual que otros héroes-dioses civilizadores de otras mitologías, se convierte en un dominador del caos, representando el cosmos, la civilización y la cultura.

Shennong también es considerado el inventor del calendario y del *jieqi*, que dividía el año solar en veinticuatro divisiones estacionales, indicando el cambio de clima y de época para las diferentes actividades agrícolas. En determinadas versiones, así mismo, se le asocian los instrumentos musicales llamados *qin* y *se*, que ayudaban a la gente a conseguir y mantener la calma y a no perder su inocencia juvenil.

Este dios fue, en definitiva, racionalizado en la forma de un brillante y sabio rey, de modo que se acabó institucionalizando un «Tiempo de Shennong», que terminará por convertirse en un símbolo de la dinastía ideal y de la era dorada mítica, caracterizada por la felicidad, la paz, la estabilidad y la autosuficiencia, además de por el hecho de que en esta época la población desconocía a sus padres, y sólo sabían de sus madres²⁶. Todos estos hechos mencionados son referencias mediante

²³ Véase Binjie (1992, p. 41).

²⁴ El mito de Gárgoris y Habis aparece recogido en Justiniano (XLIV, 4), en su resumen de las *Historias Filípicas* de Trogo Pompeyo. Acerca de este mito y su valor en referencia a la realeza del semi mítico reino de Tartessos, puede revisarse, Pérez-Prendes (1974, pp. 188-192); Bermejo Barrera (1982, pp. 61-100).

²⁵ Ubicado en las fuentes pre-Han después de Fuxi en la cronología cosmogónica, Shennong se encarga, en resumen, de completar la tarea de éste reduplicando los ocho trigramas hasta obtener los sesenta y cuatro hexagramas presentes en el clásico *Yijing* (*Libro de las Mutaciones*). Continúa, con ello, la labor comprensiva de la naturaleza, propiciando con eficacia los beneficios culturales para la humanidad. Al respecto, resulta de necesaria consulta Kalinowski (1996, p. 48).

²⁶ Esta particularidad puede aludir a la caracterización femenina y unitaria de los orígenes del mundo, así como al poder fertilizante y nutriente de la tierra en estrecha relación con la



Ilustración 2. Shennong, el divino agricultor, en otro relieve del santuario de Wu Liang. En la leyenda del margen izquierdo se alude a su enseñanza de la agricultura y a que abre la tierra con el arado para sembrar mijo.

las cuales los emperadores del gobierno central en la antigüedad le ofrecían sacrificios al comienzo de cada primavera, en un ritual que buscaba destacar la relevancia de la agricultura en la economía y urgir a los granjeros para que cultivasen la tierra diligentemente. Shennong se convierte, así, en un originador divino de varias profesiones útiles para la sociedad humana.

4. EL INICIO DE LA HISTORIA

4.1. *El gobierno de Yao-Shun*

Los textos de época Zhou hacen comenzar la historia con Yao y su reino. El *Yao Dian (Anales de Yao)*, en el *Shangshu*, le menciona como el primer gobernante, en cuyo reinado acontecen una serie de grandes eventos cosmológicos y catástrofes naturales. Es el caso de los diez soles y el gran diluvio o inundación, que relacionan Cielo y fuego con Tierra y agua²⁷. Por esta serie de hechos desempeñará el esencial rol de supervisor de la lucha contra el desequilibrio universal que causan la sequía y la inundación, a manera de salvador del cosmos.

En el *Shuowen jiezi* aparece como *Gao*, alto, y en otros textos como *Tang Yao*, es decir, Yao del clan Tang²⁸, aunque también se le conoce como *Fang Xun* o, simplemente, *di*, lo que hace referencia, entre otros aspectos, al título de los gobernantes pre-dinásticos, factor clave que le ha vinculado con Shangdi. En los textos Zhou se habría instalado una secuencia que en estricto orden comprendería Shangdi, Yao, Shun y Yu, siendo este último el fundador de los dinastías Xia. Mientras, en los primeros textos Han el Emperador Amarillo y su descendiente Zhuan Xu, aparecen antes que Yao en la secuencia histórica que sería, de este modo, la siguiente: Huangdi, Yu, siempre ancestro de Xia, Yao y Shun. Estos últimos configurarían una conversión del mito del nacimiento cosmogónico de los Shang.

Yao, vástago de Di Ku, nacido de la cópula de su madre con un dragón rojo, e inventor del célebre juego *weiqi* o *go*, inicia el tiempo mítico de la edad dorada, culmen de la armonía universal y, por tal motivo, es catalogado como un monarca

fuerza femenina de la madre en las sociedades arcaicas chinas. Al respecto de esta utopía de Shennong es de obligada consulta Graham (2008, pp. 119-121, 424 y ss.).

²⁷ *Huainanzi*, 8, 5a-b, edic. Sibu Beiyao, Shanghai, 1927-1936. Véase al respecto Lewis (2006, pp. 23-26, 45-48 y ss.).

²⁸ Yao, como nombre de un clan, o bien como una divinidad de la cultura-tipo *Taosi*, de Longshan, perteneciente al clan *Tao Tang*, actúa como jefe de grupo. Entre sus tareas principales se encuentra la orden dada al arquero Yi para que matara a los soles y monstruos que secaban y asolaban el país y sus gentes, haciendo imperar la barbarie y el caos. La lucha del mítico Yi, en este contexto, significa pacificar el territorio y hacerlo nuevamente civilizado, dejando claro el dominio jerárquico frente a otros feudos o clanes. Véase al respecto, Changwu (1988).

modelo, de virtuoso comportamiento. Con él comenzaría la historia ortodoxa confuciana. Sometido a las Virtudes Elementales, según las cuales cada rey o dinastía gobierna bajo el signo de un elemento, Yao corresponde al fuego y, en ese mismo orden de relaciones, podría haber tenido alguna relación con la artesanía²⁹.

Se trata del primer emperador en la tierra, en oposición a los Cinco Emperadores Celestes, propiamente divinidades. Miembro de los emperadores terrestres, se considera un ser humano semi-divino, rey humano, pero con porte de valeroso héroe. Al final de su mandato, Yao busca su sustituto no en sus hijos sino en su antiguo ministro Shun, a quien pone a prueba de obediencia encomendándole la tarea de ordenación del mundo, que solo cumplirá a medias como gobernante humano, motivo por el que tendrá que requerir los favores de un ordenador más eficaz, trabajo desempeñado por Yu.

Shun³⁰ se destacará como un segundo modelo virtuoso, en este caso específico de piedad filial, además de sobresalir en las artes musicales. Se ayuda de grandes héroes civilizadores para conformar su gobierno. Así, Yu como superintendente de los trabajos para controlar las inundaciones, además de Houji, Soberano del Mijo, como ministro de agricultura. Como uno de los destacables héroes de la Edad de Oro de la antigüedad, reúne las cualidades de héroe mortal y líder popular, que sobresale y se define por sus virtudes, en especial la piedad filial, que demuestra soportando estoicamente las injurias y deseos de asesinarle de parte de su padre y medio hermano. Tanta es su virtud que Mencio elevó el principio que encarna a la categoría de ideal estandarizado en la filosofía moral confuciana.

La tríada formada por Yao, Shun y Yu, es la empleada por el historiador Sima Qian en sus *Memorias Históricas* como un referente esencial en el comienzo de la civilización china, iniciada con la edad de los dioses y la dorada época de los gobernantes ideales. Los historiadores posteriores, en función de su carácter arquetípico, los creyeron personajes históricos reales, precisamente aquellos que estuvieron presentes y activos en la génesis de la cultura y la civilización china.

El prestigio de Yao proviene, no obstante, más que de los mitos en los que se desempeñaba como agente, del uso interesado que le dio la escuela historiográfica confuciana, que lo integró en su sistema de valores como un monarca ideal, sin vestigios aparentes de un pasado mitológico. En pose de monarca y gobernante humanizado fue considerado como el fundador real e histórico de la primera dinastía

²⁹ En cualquier caso, los emperadores Han le consideraron su ancestro. *Shujing* le nombra creador del calendario, el encargado de delimitar las estaciones y las medidas para que yin y yang se encuentren en armonía, disponiendo, así, del espacio y el tiempo. Cf. Jincang (2000, p. 10).

³⁰ Shun poseía como sobrenombre Gran Preclaro, *Zhonghua*, porque poseía dos pupilas en cada ojo. Se le consideraba el antepasado engendrador de poblaciones como los Yao y los Zhi. Véase sobre el tema García-Noblejas (2004, pp. 297-298); López Saco (2019); Yuan (1993, pp. 68-72).

china³¹, en concreto por parte de Mencio y el *Shujing*, que lo consideraban el primer y más perfecto gobernante de China.

Su reinado sería el más pacífico de todo el período mítico, gozando de afecto por parte de sus súbditos y siendo favorecido por los dioses por mediación de diversos signos auspiciosos. Valiente y tolerante, supo gobernar con sencillez, valorando los aportes de sus ministros, lo que hizo de él, por consiguiente, el modelo de gobernante a seguir, aunque despojado de todo rescoldo mitológico que pudiera sobrevivirle, como es rasgo típico en la ortodoxia confuciana, que emplea referentes míticos para darle solidez a sus propuestas ético-morales, humanizando y racionalizando motivos mitológicos más arcaicos.



Ilustración 3. El mítico emperador Yao. Santuario de Wu Liang. Rey sabio y héroe cultural utilizado por la historiografía ortodoxa confuciana como monarca ideal. Sus mitos se cuentan, todavía hoy, en áreas de China como Henan y Shanxi.

³¹ Debe seguirse al respecto, García-Noblejas (2004, pp. 274-275 y ss.); Hsuan (1986, pp. 78-86 y ss.); y Jianing y Yang (1995, p. 110). Los mitos en relación a Yao no son, sin embargo, escasos: hay mitos vegetales, de la naturaleza y aquellos relacionados con sus ministros y ayudantes. En aquel en que se narra su sucesión, que no otorga a su primogénito, se menciona un levantamiento popular en su contra por parte de los Sanmiao. Al respecto del castigo impuesto a los Sanmiao puede consultarse Yuan (1996, pp. 233-235).

5. YU EL GRANDE

5.1. Ordenador polifacético

Denominado *wenming* (realizar y ordenar; el consumado realizador de los mandatos), es el magnífico héroe ordenador del mundo; habilidoso, virtuoso y ejemplo de soberanía, considerado el presunto fundador y primer gobernante de la dinastía Xia, un elemento que ha implicado su bautizo como *Da Yu* (Yu el Grande) o *Xia Yu* (Yu de Xia)³². Personaje polifacético, y mitológicamente complejo es, además de héroe civilizador y salvador, guerrero y soberano, un organizador universal y también un viajero fundador; todos ellos grandes logros que aparecen resumidos en el texto *Liezi*, en particular en su capítulo 25.

Dice la tradición que Yu, también conocido como *Chijiang Ziyu* y nombrado por Yao como *Shenyi* o Arquero Divino, vivió entre 2204 y 2105 a. e. c.³³. Habría pertenecido al tipo cultural *Wangwan* y *Sanlinqiao* de la neolítica cultura Longshan, en virtud de que su nombre se refiere a la tribu de la serpiente. Liberador de monstruos y demonios, porta el título de Marqués Pacificador del País, y acaba adquiriendo el rango de inmortal taoísta³⁴. Su esposa, la Señorita de la Montaña Tu se identifica, en ocasiones, con la creadora Nüwa, la encargada de reparar el Cielo con cuatro patas de tortuga³⁵, cuando los cuatro polos que sostenían el Cielo se rompieron por el fue-

³² Antes de tal titulación como monarca que inicia la dinastía Xia, en el III milenio a. e. c., fue nombrado por Yao, y luego ratificado por Shun, como conde de Xia, pequeña municipalidad de Henan, en la actualidad identificada con la región de Yuzhou. La canalización de aguas tumultuosas y la liberación de la vegetación de terrenos para propiciar el cultivo de los suelos que llevó a cabo, le convirtieron en un rey-héroe propiciador de los rasgos incipientes de la civilización, además de un excelso explorador:

Yo abrí pasajes para las corrientes a través de las Nueve Provincias y las conduje a los Cuatro Mares. Profundicé canales y conduje a ellos las corrientes de agua, sembrando grano al mismo tiempo y mostrando a las multitudes como procurarse la comida a través del trabajo... Shujing, II, 2, edic. Legge (1879, p. 47).

³³ Véase Wang (1993, pp. 40-42).

³⁴ Según recogen algunas leyendas pudo haber pertenecido a la tribu de los Rong occidentales, lo que le conferiría el nombre de Rongyu. En compañía de Yao sería apropiado por las gentes Xia, encargándosele la conducción de sus empresas militares para la conquista de las tribus miao sureñas. Yu sería, de este modo, el guía de la expansión Xia hacia el este, la tierra de los bárbaros Yi, que poseían el tótem del pájaro. El pueblo Xia conducido por él tendría, así, su origen en China central y noroccidental, aunque sus descendientes aparezcan ya vinculados a la cultura del arroz en el delta del Yangzi, en la provincia de Jiangsu. Acerca de las múltiples y peculiares andanzas y aventuras de Yu, véase Werner (1997, pp. 173-180); Changwu (1988, pp. 65 y ss.); Birrell (1999, pp. 81-83 y 146-160); Walls y Walls (1984, pp. 95-108).

³⁵ Cf. *Huainanzi*, 3, 6b, edic. Sibū beiyao, Shanghai, 1927-1936.

go y las inundaciones, mientras que su hijo Qi³⁶ se considera el primer gobernante hereditario en la historiografía de la antigua China.

Yu será el encargado, en definitiva, de otorgar al mundo su ordenamiento físico, al controlar una devastadora inundación, amén de su orden político, al armonizar los nueve estados del mundo, representados en nueve recipientes sacrificiales *ding*, que simbolizan las nueve circunscripciones, conocidas como *jiu zhou*. Es, de esta manera, un creador o, mejor dicho, re-creador, físico y político del Universo, así como el representante de las cualidades de la inteligencia, de las tareas manuales y de la devoción necesaria hacia el deber, rasgos todos ellos intrínsecos al modo en que los chinos entienden al héroe y la heroicidad.

Su naturaleza original pudo ser el espíritu de un pez. En el *Shanhai jing* se menciona un Estado habitado por peces que se encuentran semi paralizados (*pian ku*), tal y como se dice que Yu estaba de cadera hacia abajo. Sus orígenes acuáticos también se sugieren del hecho de que para conquistar la inundación recibirá la ayuda de un espíritu medio hombre y medio pez identificado, en ocasiones, con el espíritu del Río Amarillo, así como la asistencia que recibe de tortugas y dragones, criaturas acuáticas. Pero, asimismo, en su capacidad de fundador del altar del suelo, deriva del dragón. La tradición lo vincula estrechamente al dragón porque un clan, llamado Yulong o controladores del dragón presentó, en una oportunidad, a un gobernante Xia (Kong Jia), descendiente de Yu, dragones para degustar.

Fundador y demiurgo y, al tiempo, maestro herrero y perito agrimensor, arregla el territorio para que pueda cultivarse, dividiendo el mundo en nueve secciones o regiones. Organiza administrativamente el territorio manteniendo a raya los diferentes grupos y encargándose de recaudar los tributos, todo ello enmarcado en su control de la inundación y su efecto regulador. Su ingente labor, en este sentido, dentro de la dinastía Xia, presupone un Estado feudalizante al mando de un gobernante ordenador, que cuenta con la presencia de principados nobles y algunas poblaciones relativamente controladas en los márgenes del reino. Mantener las aguas en sus cauces consistirá, por consiguiente, en establecer los límites del territorio; un espacio de forma cuadrada y con un río-frontera en cada oriente: en el este, el Gran Río, en el norte, el Chi, en el oeste, el Amarillo y en el sur, el Huai.

Por tales motivos Yu está en simbólica posesión de los nueve trípodes, oficial imagen del mundo controlado y refinado. Dichos trípodes fueron llevados por una tortuga mítica, imagen ejemplar del universo, en función analógica de su duración vital y la forma de sus caparazones, plectro ventral cuadrado y superior abovedado, versión modélica del macrocosmos, como el Ming Tang. Trípodes o calderos, que

³⁶ Todos los gobernantes anteriores a Yu portan nombres de Estado, pero carecen de apellidos; es decir, hasta él, las condiciones para la formación de la familia no existían, no había linajes que permitiesen la herencia del estatus, rango o las propiedades de padres a hijos. Yu es el que inicia tal práctica.

ejemplifican el ordenamiento mundano, y que tal vez sean una elaboración Han a partir de las antiguas botellas de calabaza de época Zhou, o de vasos *bian* y *dou* de loza, asociados al caos inicial, se fabricaban con minerales de las Nueve Regiones, traídos por nueve pastores, concomitancias que suponen que todo el que vive en las nueve zonas es leal a Yu y a su dinastía. Con posterioridad, los calderos y el peso de cada uno de ellos, adquirirían un valor moral simbólico que medía las virtudes del gobernante³⁷.

Así pues, en actitud de demiurgo Yu edifica el universo en la Tierra: arregla las Nueve Provincias; convierte en habitables y cultivables las cuatro direcciones; establece el patrón de las medidas de longitud; reparte funciones y clasifica³⁸ objetos y seres, impidiendo el contacto desordenado de Cielo y Tierra. Establece, de este modo, un ideal mítico que sería asumido ulteriormente por los grandes emperadores, Qin shi Huangdi o Wudi quienes, a través de sus diversos viajes, tenían como inexcusable misión mantener ordenado el Imperio.

³⁷ Véase *Shiji*, cap. III, Dinastía Yin, en Allen (1894, p. 27); además, Granet (1959 [1926], pp. 480-481 y ss.); y Palmer y Xiaomin (1997, pp. 71 y 73). Al fundir los nueve calderos, Yu desarrolla el papel de artífice o herrero divino, de demiurgo y sabio que enseña a la humanidad a distinguir el bien del mal. Los calderos presentan un valor moral, símbolo del legítimo gobierno dinástico, de riqueza, ritualidad y control de los metales. Esta función de artífice le conecta a aquella de Nüwa, reparadora del cosmos, y al Chiyou inventor de las armas de metal. Yu, con Yao y Shun, configura la tríada de utópicos e ideales gobernantes del mundo, con sabiduría sobrehumana, en una arcaica y arcádica Edad Dorada:

Yu recolectó metal de las nueve administraciones regionales y forjó los nueve calderos (Hanshu, Jiao sizhi, 25, 1, 21a, edic. Sibú beiyao, Shanghai, 1927-1936).

^{En} lo concerniente al papel de los héroes en el control de los metales véase Chang (1983, pp. 95-100); y Birrell (2000, pp. 23-24 y ss.). En los calderos se inscribió todo el conocimiento humano y el saber del mundo. Los nueve trípodes (*jiu ding*), fueron confeccionados en bronce. Se refiere a nueve vasos *ding* cuadrados, vinculados a la Tierra y a las Nueve Regiones, que simbolizan el control del metal, factor que, a su vez, permite el acceso a los ancestros y a la autoridad política. No se olvide que el bronce (por ello existe un recuerdo de mitos sobre su uso y poder) se asocia, en la China antigua, con el ritual y la guerra, asuntos específicos del Estado y, por tanto, del gobernante. Así, los trípodes simbolizan el poder, el gobierno y el Estado.

³⁸ Campos y tierras fueron clasificados en función del tipo de suelo y de la categoría social y el poder político, así como del predominio de los comportamientos morales, un aspecto que denota los efectos de la racionalización confuciana. En realidad, la clasificación en dominios (del soberano, los nobles, y del mundo salvaje), respondía a una planificación del mundo ordenado y conocido, además del liminar, casi monstruoso. La división del mundo es, al fin y al cabo, un modelo de gobierno de fundamentos mítico-cosmológicos. El control de la inundación, un posible recuerdo de esporádicas crecidas del Huanghe, aunque no necesariamente, harán de él un modelo en el que los soberanos deben mirarse, así como un fundador dinástico en cuyas manos está el inicio de la monarquía hereditaria.

En un bronce de época Zhou occidental, fechado entre los siglos IX-VIII a. e. c., y denominado *Suigongxu* (del duque Suigong, del estado Sui, y *xu*, un arcaico vaso hecho en bronce), recientemente adquirido en Hong Kong, aparece la inscripción más antigua sobre Yu. En él se describen, muy brevemente, sus trabajos al finalizar la inundación, drenando los ríos y dividiendo el mundo en sus provincias naturales, tarea que lo convierte en prototipo de los ancestros fundadores de los dinastías Zhou y de sus héroes dinásticos. En este bronce se deduce que ordena el tiempo al introducir el calendario, crea el espacio ordenado dominando la inundación y fijando las direcciones, y establece la sociedad ordenada por medio de la expulsión de los animales monstruosos y la introducción de los castigos³⁹. Su mundo estructurado, que permite las tareas administrativas que definen el Estado, se refuerza con sus viajes por los ríos que canaliza y con el establecimiento de un obligado tributo que cada región puede enviar al centro.

Este es el cimiento del modelo del mundo Cinco Zonas de Sumisión (*wu fu*)⁴⁰, con el centro en la capital y el resto del territorio dividido en sucesivas regiones con un nivel de civilización decreciente conforme se alejan de la capital. Cada zona se señala con sus cada vez menores obligaciones tributarias y con un control político cada vez más débil.

Yu es, por consiguiente, el sabio que divide China en sus regiones distintivas y establece los rangos tributarios que servirán como resaltadores de las culturas locales. Se convierte en patrón de los que buscan reconocimiento por los cultos establecidos en las provincias, y sus logros son invocados como un medio de sancionar organizaciones, actividades y sacrificios locales⁴¹. A menudo emparejado con Hou Ji, inventor de la agricultura, es un patrón gemelo del campesinado y de sus herramientas de trabajo, pero también una deidad local en la región al sur de Hangzhou, ocupada por el pueblo Yue, tal y como testifican el *Wuyue chungiu* y *Yujue shu*, ambos textos de época de los Han Orientales. Se convierte, entonces, en la divinidad patrocinadora de la región del sudeste, pues establece Yue como un territorio distintivo con sus prácticas religiosas y costumbres propias⁴².

³⁹ Yu ordena y construye el mundo con extensión de su cuerpo, haciendo derivar el orden político del cultivo del cuerpo. Así, sus pies demarcan las estaciones; sus manos los límites de los mares, su cabeza el nivel de los cielos, y los sentidos el orden del mundo humano. Sobre este bronce, Xueqin (2002); *Shang shu zheng yi, Shi san jing zhu shu*, Yiwen, Taipei, 1974, vol. 1, cap. 3, pp. 21a-28a, y *Mengzi zheng yi, Xin bian zhuzi ji cheng*, Shijie, Taipei, vol. 1, 1974, III A, pp. 220-226.

⁴⁰ Sobre esta estructuración es relevante Lewis (2006), en especial todo el capítulo 5.

⁴¹ Véase Lewis (2006), capítulo 4, *passim*.

⁴² *Lishi, Shike shiliao congshu*, vols. 1-3, Yiwen, Taipei, 1966, cap. 3, p. 5a; cap. 4, pp. 4b, 11b-12a, 14b; cap. 7, p. 4b. El estado de Yue se fundó para proveer sacrificios en la tumba de Yu. Los posteriores reyes del estado se proclamaron sus descendientes. Véase *Wuyue chungiu*, edic. Sibu beiyao, Shanghai, 1926-1937, cap. 6, *passim*.

Yu construye un orden por medio de actos de demarcación, expulsión y división; es decir, con acciones violentas⁴³, estableciendo un reino humano dividido jerárquicamente, en el cual el rol central lo juega la familia como unidad social.

Medidor y controlador, su trabajo requirió su conversión en un poderoso jefe, que aglutinaba tribus o clanes, como los de los «dientes negros», los de los «dedos cruzados», los de los «hombres emplumados» o los «clanes desnudos», iniciando la costumbre hereditaria en el poder.

Con la ayuda de sus ministros Tai Zhang y Shu Hai, mide el mundo y confirma que de norte a sur y de este a oeste las distancias son iguales, visualizándose un armónico cuadrado. Recorre nueve continentes, cuatro mares y diez mil países, adquiriendo conocimientos topográficos ajustables a la concepción mítica del mundo conocido y ordenado, así como de aquel marginal, repleto de prodigios y extraordinarias rarezas, reflejo de las reacciones psicológicas humanas a lo desconocido y misterioso, donde la imaginación crea seres extraños e inverosímiles. Propicia el conocimiento geográfico y de las técnicas hidráulicas de conducción del agua, un conocimiento que, transmitido a su ministro Bo Yi, sería el antecedente del compendio *Libro o Clásico de los Montes y los Mares*.

Varias fuentes (*Shanghai jing*, *Tian wen*, *Huainanzi*, *Shujing*, *Mengzi*, *Shijing* y la *Crónica de Zuo*), coinciden en catalogar a Yu como arquitecto del mundo, del orden humano en sociedad; como el salvador, regenerador y ordenador de la tierra libre del agua, cuyas acciones harían habitables tierras, adecuándolas al cultivo:

Si Gun no cumplió con el control de la inundación, ¿por qué se le confió esta tarea? Todos dijeron: ¡No temari. Que lo intente y veremos si es capaz de realizar la empresa...⁴⁴.

Las Nueve Provincias fueron uniformizadas. Los cuatro cuadrantes fueron hechos habitables. Las Nueve Montañas fueron deforestadas y establecidas como terreno arable. Las fuentes de los Nueve Ríos fueron dragadas. Los Nueve Pantanos fueron cubiertos. Los Cuatro Mares tuvieron sus confluencias libremente abiertas...Todos los suelos fueron comparados y clasificados...⁴⁵.

⁴³ Véase al respecto *Shang shu zheng yi*, *Shi san...Op. cit.*, vol. 1, cap. 3, pp. 14a-b, y Lewis (1990, pp. 196-200).

⁴⁴ *Chuci*, *Tian wen*, 3, 5b-7b, edic. Sibü congkan, Zhang Yuanji, Shanghai, 1919 / 1934-36. Véase, al respecto, Field (1986, pp. 26, 29-30 y ss.).

⁴⁵ *Shangshu*, Yu Gong, 3, 5b-7b, *Shi san jing zhu shu*, Yiwen, Taipei, 1974.

5.2. Dios que controla monstruos y diluvios

Los mitos de Yu y los de su padre Gun pudieron mostrar un modelo de opuestos binarios complementarios, al menos, en ciertas ocasiones: Gun muere para que Yu tenga éxito; en algunas versiones, el padre es maldito como malhechor, mientras que el hijo glorificado como héroe; Gun⁴⁶ incurre en la ira divina al robar el suelo sagrado (*xirang*), pero su hijo es bendecido y favorecido por los dioses. Yu representa la antropomorfización de un comportamiento natural básico.

Yu ejerce un papel como dios del suelo (*she*). Los altares del Suelo y de las Cosechas solían encontrarse ubicados en un santuario doble, como representaciones de la fecundidad y la riqueza agrícola, si bien en los cultos oficiales simbolizan la dinastía que Yu inicia e instauro, además de la «patria» que como acondicionador del territorio imperial también origina. Durante la dinastía Han, el altar del suelo acabaría siendo un lugar destinado a rituales que se usaban para asegurar el nacimiento de la descendencia, hecho confirmado por la aparición de unas tablillas, datadas en 79, que contienen diversas oraciones dirigidas al elevado dios⁴⁷.

Aunque a Yu se le conoce en su función de guerrero que castiga a bestias y monstruos⁴⁸ o los hace desaparecer, como Gonggong, Wuzhi qi, y la serpiente de nueve cabezas Xiangliu, su rol más sobresaliente, al margen de la medición del

⁴⁶ Yu nace en forma de dragón amarillo, directamente de su padre tras haber permanecido en su seno tres años después de su muerte al incumplir el cometido encomendado de combatir las inundaciones. Esta extraña filiación le convierte en un *wu*, rey-chamán, relacionado con los métodos de adivinación, pues es el descubridor del dibujo *Ba Gua* del Cielo Posterior, que recibe el nombre de *Loshu* y que describe la naturaleza del cambio en el universo. No obstante, el verdadero patrón de la adivinación será Fuxi, descubridor del *Hetu* o dibujo del río He, componente de las artes adivinatorias y prototipo del *Ba Gua* o trigramas del Primer Cielo, que describe la estructura que es inherente a la naturaleza de las cosas. Sobre esta temática, Wong (1998, pp. 139-140). Ambos personajes aparecen relacionados en las leyendas. Yu recibe, en una gruta iluminada por una perla sobrenatural, la suprema iniciación de manos de Fuxi, lo que supone su purificación y ascensión al Cielo.

⁴⁷ Sobre estos altares puede verse Gan (1960, pp. 66-68). En cuanto a las asociaciones mítico-religiosas y sus referencias políticas, es destacable Loewe (2005, pp. 88-89 y ss.).

⁴⁸ Yu combate a los demonios del agua que personifican la calamidad que hacía sufrir a la humanidad y que estaban bajo el control de Gonggong. Entre los monstruos principales que derrota está Xiangliu, entidad con cuerpo de serpiente y de nueve cabezas. Por donde pasaba vomitaba o caía su pestilente sangre, formándose infectas ciénagas y valles inundados e incultos. Yu lo ahoga y sana el terreno donde cae el cadáver, acabando con la situación caótica y propiciando la construcción de bancales en esa misma zona. Véase *Shanhai jing*, VIII, 5; XVII, 19 (Ning y. García-Noblejas, 2000, pp. 180 y ss.).

mundo, con lo que conforma las bases de la geografía china⁴⁹, es el que lo liga a los mitos de inundación, un auténtico y crucial trabajo divino.

Las aguas que fluyen representan una batalla cósmica del cielo y el agua, hasta que ésta, al final, es controlada y confinada en el mundo subterráneo, desde ahora acuoso. Es un combate entre el orden y el desorden, lo alto y lo bajo, sin que la presencia del diluvio implique castigos divinos o un exceso de lluvia necesariamente. Como demiurgo y mago, formador del mundo, los mitos que relacionan a Yu con la separación de la tierra y el agua y el control de la inundación, son cosmogónico-formativos, lo que supone que para los letrados confucianos ejercerían el papel de mitos etiológicos que crean el cosmos. Este factor se debió a la preocupación confuciana por reconstruir los orígenes históricos de la cultura china desde una óptica racional, eliminando cualquier resquicio de inverosimilitud y fantasía⁵⁰.

La narración clásica y ortodoxa del mito de la inundación aparece en Mencio, versión más elaborada que la de Cuestiones Celestiales, que sitúa el episodio en la época mítica y ahistórica del comienzo de la humanidad y su sociedad, en el momento del gobierno de Yao y Shun. La historia narra la amenaza de un gran diluvio que acaba ensombreciendo al mundo y amenazando el Reino Medio; es decir, China. Desde ese instante, dragones, serpientes, pájaros y otros animales empiezan a invadir y dominar la tierra, en tanto que los humanos deben fabricar cobertizos y vivir en cuevas en las tierras altas. Shun ordena a Yu que conduzca las aguas y que las controle. Lo hace ayudado por el Espíritu del Río Amarillo⁵¹, el Dragón Amarillo y la Tortuga Negra, que transporta consigo *xirang* o hacedor de montañas, espantando las bestias y facilitando al final que el ser humano vuelva a habitar las planicies.

⁴⁹ La medición del mundo, realizada con una lámina áurea con tabla numérica que le entrega Huazu, es decir, un calendario, prefigura la cartografía china y es un prototipo de geografía matemática. En el *Huainanzi* Yu ordena a sus dos oficiales, con nombres que significan construir y diseñar, medir la longitud y latitud de la tierra:

Yu mandó a Tai Zhang medir en pasos desde el polo oriental más alejado hasta el occidental, señalándose 233500 kilómetros y setenta y cinco pasos. Ordenó a Shu Hai medir en pasos desde el polo norte más alejado hasta el sur, conformándose 233500 kilómetros y setenta y cinco pasos... Yu condenó las vastas aguas con la tierra auto-regenerante y los nuevos bancales llegaron a ser famosas montañas (Huainanzi, Chui Xing, 4, 2a. Op. cit.).

⁵⁰ En relación a la titánica tarea controladora de las aguas por parte de Yu, véase López Saco (2007, pp. 677-685). Puede leerse, respecto a la labor historiográfica confuciana, Kaltenmark (1981, pp. 296-297).

⁵¹ Yu obtiene la ayuda divina de Shangdi, que envía un dragón alado con cuya cola el héroe hace las canalizaciones para el agua. Al conectarse la inundación con Gonggong o el Dragón Negro, los mitos de Yu también se emparentan con los de Nüwa, que repara el Cielo salvando a la humanidad de otra posible devastadora inundación. Véase Field (1986, pp. 35-38).

El mito, expresión de la hidrografía local, es fuente indirecta de información topográfica y geográfica, así como etnográfica, si bien mayormente de geografía mítica. Yu viaja sobre ríos; conoce y detalla montañas; notifica variaciones locales a nivel topográfico sobre la calidad del suelo, pero también anota las denominaciones de las tribus locales y sus formas de tributar, detalle este que puede ser recuerdo de los reportes de funcionarios reales presentados a la corte Zhou cuando esta dinastía dominaba, aunque nominalmente, China. Así pues, rasgos mítico-geográficos, difíciles de determinar en la realidad, patentizan ciertas realidades histórico-políticas⁵².

El peligro universal que conlleva el diluvio es la contrapartida de otro que también genera caos, la sequía, lo cual implica que ambos deban ser sometidos por héroes para evitar la caída en el desorden y el fin de la humanidad. En este sentido, Yu es un restaurador, pues ofrece un segundo comienzo del mundo múltiple y recompone la sociedad humana en su posición dominante sobre los animales, restaurando el mundo hacia su orden natural, dominado por Dao.

En el mito, se opone a Gonggong, en nueva oposición binaria en la que el monstruo representa el caos y el héroe el orden, de modo que el éxito de Yu en controlar la inundación representa el orden que derrota al caos⁵³. La pugna entre el dragón del caos y el héroe cultural triunfante, semejante a la sostenida entre Tifón y Zeus o Pitón y Apolo, se refleja en textos que mantienen una interpretación ortodoxa, jerárquica, aristocrática y civilizadora del mito.

El proceder de Yu, canalizando en lugar de reteniendo las aguas, se acerca al ideal taoísta del fluir natural, flexible pero poderoso, imagen mítica de Dao. La superioridad del método del drenaje y la conducción de las aguas, en lugar de su bloqueo es un reflejo de la imagen estándar para regular el mundo a través del uso de sus tendencias naturales internas que le son propias, como opuesto al intento de imponer orden aplicando fuerzas externas artificiosas.

Las técnicas empleadas por Yu para controlar las aguas, siguiendo el curso natural de las cosas, se establecen también en paralelo a la idea de Mencio sobre la bondad de la naturaleza humana, lo cual significa que los métodos míticos de Yu serían imagen de los modos de pensar y argumentar en el período de los Reinos Combatientes. Mencio encontraría aquí un prototipo mítico para su propio progra-

⁵² Véase Karlgren (1946, pp. 209-210); Birrell (2000, pp. 34-35 y ss.); Allan (1991, pp. 69 y ss.); Mathieu (1989, pp. 108 y ss). Sobre el desempeño mítico-simbólico de Yu frente a la inundación caótico-devastadora, son relevantes los comentarios de Porter, Hall y Roger (1996, pp. 27-55); y López Saco (2007, p. 683).

⁵³ Véase Boltz (1981, pp. 144-148).

...Yu nació del vientre de Kun. Al final, el dios encomendó a Yu expandir el suelo auto-regenerante para sofocar las aguas en las Nueve Provincias (Shanghai jing, Hainei jing, 18, 8b-9a, edic. Sibu beiyao, Zhonghua shuju, Shanghai, 1927-1936).

ma social e intelectual, un prototipo que castiga la criminalidad y la rebelión. Los trabajos hidrológicos de Yu fueron, en consecuencia, un sustrato mítico de debate entre las visiones rivales de la acción política y la filosofía moral⁵⁴.

Los mitos de inundación en China, en los que el tradicional primer soberano Xia es un agente sobresaliente, poseen la particularidad de enfatizar conquista y control, así como remarcar el origen de la civilización. La esencia de tales mitos es que debe obedecerse la voluntad divina y se debe sintonizar con la ley de la naturaleza. El propósito narrativo es explicar por qué y cómo la humanidad fue re-creada desde un desastre cósmico, y de qué manera un nuevo orden, el de la civilización agrícola, se reconstruyó⁵⁵.

La recurrente presencia de terribles inundaciones o diluvios, referente mítico común y extendido, implica la abolición de los límites, de los contrarios y, por ello, la fusión de la multiplicidad de las formas; una regresión momentánea, puntual, a lo amorfo caótico y a la unidad primordial originaria. Supone, en términos mitológicos, una regeneración periódica y necesaria (purificadora, si se quiere ver así) de la vida histórica.

Estas historias de diluvio o inundación, en las que el caos físico corresponde a la degradación moral en las relaciones de parentesco y a la unión, o no separación, de hombres y animales, implican la imprescindible construcción de un espacio humano ordenado y una recreación del mundo desde un caos acuoso. Tales narraciones conllevan el dominio o la domesticación de las aguas desbordadas y, por tanto, la institución del linaje o la unión de los principios masculino y femenino en el matrimonio, para así producir, y consolidar, una casa-hogar ordenada, partiendo de un ordenamiento estructural del espacio y de la regulación de la sociedad humana.

Los participantes de los mitos de inundación, dioses o espíritus, se convierten en gobernantes o ministros, legitimando la emergencia de las instituciones socio-políticas que culminarían en la creación de un imperio unitario. Con la inundación se distinguen y separan zonas: acuosas, la tierra y el aire, al modo de una segunda creación⁵⁶. En definitiva, con esto se quiere decir que con la catastrófica inundación primero se disuelven y luego se re-crean los límites.

⁵⁴ Véase Lewis (1999) en especial, el capítulo 7.

⁵⁵ Véase Walls y Walls (1984, pp. 9-12 y 95-110). Algunos estudiosos contemporáneos han distinguido cuatro subtipos de mitos de inundación en China, que demuestran diversas características socio-culturales de los diferentes grupos étnicos, reflejando, al tiempo, la identidad étnica e ilustrando la comunicación cultural, y hasta una cierta fusión entre dichos grupos. Se trata de los ancestros que reciben presagios o instrucciones de los dioses; la venganza del dios del Trueno; el superviviente que busca la Doncella Celestial y los hermanos que aran la tierra virgen. Al respecto de esta sistematización es imprescindible Lu (2002, pp. 18-22), y Lihui y Deming (2005, pp. 21-23).

⁵⁶ Véase al respecto, Cohen (1969, pp. 349-351).

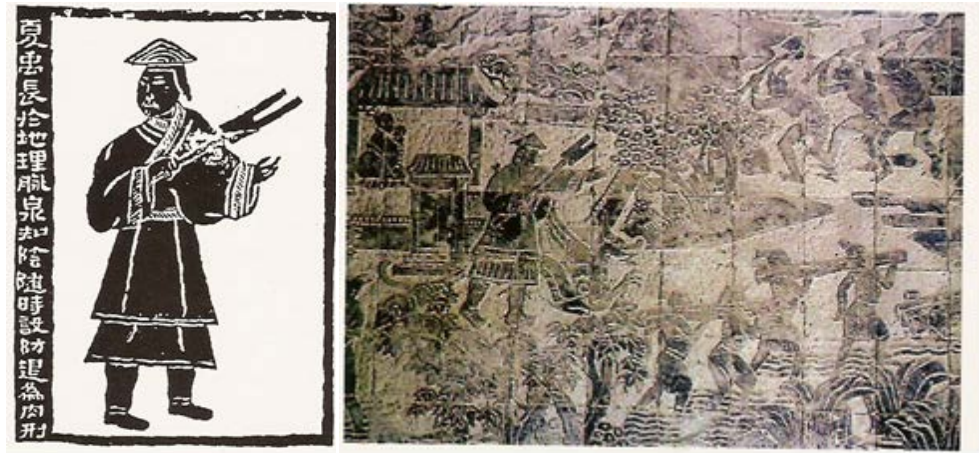


Ilustración 4. A la izquierda, Yu el Grande. Bajorrelieve funerario del santuario de Wu Liang. Considerado instaurador de la monarquía hereditaria y fundador de la primera dinastía Xia. En la inscripción de la izquierda se habla de sus habilidades para cartografiar la tierra, encontrar las fuentes de agua y su capacidad para construir diques. A la derecha, grabado en piedra ubicado en Kaifeng, provincia de Henan, en donde se observa a Yu controlando las inundaciones a través de la canalización de las aguas, lo que se traduce en la preparación de terrenos para el cultivo y para ser habitados por la humanidad.

En el control del agua Yu regresa a lo ordenado, representando simbólicamente la fuerza generadora del mundo, que pasa de lo caótico informe a lo cósmicamente ordenado. Gracias a su acción Yu, además de primer rey de la dinastía Xia, se convierte (en el *Shujing* especialmente) en una persona real que representa el deber como la virtud imperante en el carácter chino tradicional⁵⁷. Se convierte en el jefe de la confederación tribal de las llanuras centrales y, a su muerte, su presunta tumba queda establecida en la actual provincia de Zhejiang. Acaba siendo, por consiguiente, un demiurgo pacificador y creador de la realeza como sistema de gobierno efectivo, cuya eficacia como rey ideal le lleva a determinar la secuencia numérica que regula el tiempo y el espacio, así como la música que genera armonía universal.

⁵⁷ En relación a las virtudes características de Yu, véase Sima Qian, *Shiji*, I, 101, 120-122, 154 y ss., edic. Sibei beiyao, Shanghai, 1927-1936 (Zhonghua shuju, Beijing, 1972). Hay versiones parciales en inglés y francés en B. Watson y E. Chavannes, respectivamente. Hoy en día, algunos arqueólogos tienden a relacionar el sitio amurallado de Wangchenggang, destruido por las inundaciones, con este personaje. Sería su ciudad-capital y, así, la capital Xia. Esta sugerente vinculación no entra en desacuerdo con los registros históricos tradicionales en los que a Yu y a su padre se les atribuye la construcción de las primeras ciudades chinas. Véase al respecto, Manzanilla (1997, pp. 87-105). Por otra parte, sobre los mitos como modeladores de las vidas humanas, y del concreto ideal mítico de las mujeres como personificaciones de una peculiar peligrosa forma de sexualidad, resulta interesante Kho Bantly (1996, pp. 181 y 187).

6. COLOFÓN

La mente mito-histórica china se muestra transparente a partir de temas y motivos míticos presentes en conceptos (dao, wuxing o yin-yang), así como en el ideal de los reyes sabios y los emperadores modelo. Son tipos estándar, héroes culturales que encarnan individuos históricos o historizantes, un factor que propicia la conformación de un modelo de identidad, en los mitos biográficos, que se fundamenta en dichos héroes culturales.

Los más antiguos historiadores chinos, deseosos de remontar el origen de la historia, utilizaron sin complejos deidades, héroes y ancestros de clanes como agentes que debían incluirse en una estructura propia que descansaba en concepciones religiosas y míticas. Desde este soporte se desarrolló una suerte de nueva mitología, inventada y sistematizada por los letrados de tendencia confuciana, unos pocos siglos antes de nuestra era, que remplazaría las arcaicas narraciones mitológicas. No obstante, las ruinas de los antiguos relatos se dejan ver de cuando en vez, si bien en numerosas ocasiones, con su sentido visiblemente modificado. Todo ello revela que el pensamiento chino antiguo se desplegó desde un sustrato común tradicional, propiciando inicialmente más una acumulación de saberes que una diatriba dialéctica.

Las ideas se fueron solidificaron en el marco de referencias prestigiosas tradicionales, a partir de la concepción de un proceso considerado vivo y actual. La falta de teorización a la manera de la Grecia arcaica y clásica dio pie a una tendencia hacia los sincretismos, factor esencial para comprender que las contradicciones y ambigüedades se entendían y valoraban como alternativas no excluyentes y sí complementarias. La traducción es una orientación hacia la experiencia vital y la comprensión de la naturaleza humana en armonía equilibrante con el universo.

La cosmología correlativa argumentaba una total consustancialidad de todo lo existente, porque cada cosa del mundo emerge de la unidad indivisa primordial. Con la formalización imperial, el carácter monístico cosmológico lo encarnaría el emperador, sobre todo a través de acciones sacrificiales, para dominar un territorio unificado. Dicho universo de modelos naturales convivía con otro poblado por humanos teomórficos, dioses y héroes antropomorfos, seres híbridos zoomorfos y personajes de vida mitológica que, como Huangdi, Shennong o Yao, entre otros, llevan a cabo, en virtud de participar y poseer Dao, la tarea de hacer viables las relaciones Cielo y Tierra, yin y yang y las Cinco Fases.

Uno de los motivos míticos que mejor reflejan la persistencia mitológica en el pensamiento chino de la antigüedad y su funcionalidad socio-política es la estructura simbólica del héroe, sabio y regente. En buena parte de obras arcaicas se transpiran en sus páginas diversas tradiciones mitológicas que intentan develar los orígenes del mundo y de sus habitantes, eventos y motivos que se apro-

vechan como paradigmas didácticos aplicados a la política, el buen gobierno, a la moral y demás virtudes del gobernante ideal. En tales tradiciones, deidades, inmortales y héroes son concebidos como modelos, estándares ideales de perfección.

Los antiguos historiadores chinos, influidos por la oficialidad confuciana de corte, optaron por explicar los inicios del tiempo histórico por mediación de la acción de esta serie de divinidades, héroes y ancestros para ensamblar, de esta manera, un sistema unitario basado en aspectos metafísicos y de carácter religioso-moral. Mientras los fundadores de los linajes chinos, unidad básica de organización social, solían ser personajes históricos, los fundadores de clanes, unidades más elevadas de descendientes reconocidos y que comprende gran número de linajes, eran emblemáticas figuras míticas pertenecientes a una remota antigüedad. Algunos de tales míticos personajes, especialmente Huangdi, pudieron haber sido empleados para coordinar a la mayoría de clanes de la esfera cultural Zhou bajo una única genealogía común. Una genealogía común muy popular se hizo descender desde Huangdi como ancestro principal y primario.

Un buen número de hechos de estos reyes, héroes y sabios fueron de tipo sobrenatural y mágico. No obstante, su comportamiento no dejó de ser un modelo a seguir por los venideros gobernantes, lo cual suponía la presencia de una experiencia generadora de autoridad porque se consideraban guías y conductores de los habitantes del mundo actual. El sabio, sobre todo el taoísta, es la culminación de la vida terrenal y el medio de trascendencia a la celestial y, por tanto, el pivóto perfecto entre Cielo y Tierra.

La tradición china personalizó los desarrollos técnicos y socio-políticos característicos del Neolítico y la Edad del Bronce por mediación de héroes humanizables y sabios virtuosos, instigadores de la institucionalización de la denominada civilización nacional. Estos soberanos mitológicos, que organizan un ambiente civilizador, expresan el deseo, en todo momento latente, de un estado centralizado, poderoso y fuertemente jerarquizado. En este sentido, también representarán la superioridad moral del talento frente al parentesco.

Los personajes míticos primordiales, agentes de un sinfín de narraciones y cultos, en especial aquellos que ejercen de soberanos de reinos o Estados como representantes del ideal modélico estándar de monarcas sabios, obtenían su fuerza y prestigio de Dao, que se convierte en una especie de patrimonio imprescindible para ordenar y controlar el mundo. En este sentido, Dao es la sublimación de la eficacia y el orden que consiguen los héroes culturales, aunque desde la perspectiva taoísta ello suponga la imperativa no intervención en relación al fluir natural de las cosas, que nunca debe ser perturbado, modificado o alterado.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. Fuentes

Chuci (1919 / 1934-36). Shanghai: edic. Sibú congkan, Zhang Yuanji.

Hanshu (1927-1936). Shanghai: edic. Sibú beiyao.

Huainanzi (1927-1936). Shanghai: edic. Sibú beiyao.

Lishi (1966). Taipei: Shike shiliao congshu, Yiwen, (3 vols.).

Mengzi zheng yi (1974). Taipei: Xin bian zhuzi ji cheng, Shijie.

Shang shu zheng yi (1974). Taipei: Shi san jing zhu shu, Yiwen.

Shanhai jing (1927-1936). Shanghai: edic. Sibú beiyao, Zhonghua shuju.

Shiji (1927-1936). Shanghai: edic. Sibú beiyao (1972, Beijing: Zhonghua shuju).

Shiji (2015-). Wudi benji: Chinese Text Project. De <https://ctext.org/pre-qin-and-han>

Soushen ji (1978). Beijing: edic. Congshu jicheng & Zhonghua shuju.

Taiping yulan (1996). Taipei: Shangwu (1996, Beijing: Renmin wenxue).

Wuyue chunqiu (1926-1937). Shanghai: edic. Sibú beiyao.

Zhouyi (1926-1937). Shanghai: edic. Sibú beiyao.

7.2. Libros y capítulos de libros

Allan, S. (1991). *The Shape of the Turtle: Myth, Art and Cosmos in Early China*. Albany: State University of New York Press.

Allen, H. J. (1894). *Ssuma Ch'ien's Historical Records*. Londres: The Journal of the Royal Asiatic Society.

Bermejo Barrera, J. C. (1982). *Mitología y mitos de la Hispania prerromana*. Madrid: Akal.

- Binjie, C. (1992). *Relatos Mitológicos de la Antigua China*. Madrid: Miraguano Ediciones.
- Birrell, A. (1999). *Chinese Mythology. An Introduction*. Londres: The Johns Hopkins University Press.
- Birrell, A. (2000). *Chinese Myths*. Austin/Londres: University of Texas Press & British Museum Press.
- Boltz, W. (1981). Kung kung and the flood: reverse euhemerism in the Yao Tien. *T'oung Pao*, 67(3-5), pp. 141-183. <https://doi.org/10.1163/156853281X00074>
- Chang, K. C. (1983). *Art, Myth, and Ritual. The Path to Political Authority in Ancient China*. Cambridge: Harvard University Press.
- Changwu, T. (1988). On the legends of Yao, Shun, and Yu, and the Origins of Chinese Civilization. *Chinese Studies in Philosophy*, 19(3), pp. 21-68. <https://doi.org/10.2753/CSP1097-1467190321>
- Chantal, Z. (1989). *Mythes et croyances du monde chinois primitif*. París: Payot.
- Chavannes, E. (1967-1969). *Les Mémoires historiques de Se-ma Ts'ien (Shih chi)*, 6 vols. París: Adrien-Maisonneuve.
- Chen, T. (1958). Ch'ih Yu: The God of War in Han Art. *Oriental Art*, 4(2), pp. 45-54.
- Christie, A. (1985). *Chinese Mythology*. Nueva York: Peter Bedrick Books.
- Cohen, P. (1969). Theories of Myth. *Man*, 4(3), pp. 337-355. <https://doi.org/10.2307/2798111>
- Eberhard, W. (1968). *The Local Cultures of South and East China*. Leiden: Brill.
- Eliade, M. (1986). *Herreros y Alquimistas*. Madrid: Alianza editorial.
- Erkes, E. (1931). Spüren chinesischer Welterschöpfungsmythen. *T'oung Pao*, 28, pp. 335-368. <https://doi.org/10.1163/156853231X00132>
- Feng Yun-p'eng & Feng Yun-yuan (1934). *Chin shih suo*, 12 vols. Shanghai: Shangwu.

- Field, S. (1986). *Tian Wen. A Chinese book of origins*. Nueva York: New Directions Books.
- Finsterbusch, K. (1971). *Verzeichnis und Motivindex der Han-Darstellungen: Band II Abbildungen und Addenda*. Wiesbaden: Otto Harrowitz.
- García-Noblejas, G. (2004). *Mitología clásica china*. Madrid: Trotta.
- García-Noblejas, G. (2007). *Mitología de la China antigua*. Madrid: Alianza.
- Girardot, N.J. (1983). *Myth and Meaning in Early Taoism. The Theme of Chaos (Hun-Tun)*. Berkeley: University of California Press.
- Graham, A. C. (2008). *El Dao en disputa. La argumentación filosófica en China antigua*: México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Granet, M. (1959 [1926]). *Danses et légendes de la Chine ancienne*. París: Presses Universitaires de France.
- Granet, M. (1959). *La civilización china*. México: UTEHA.
- Hsuan Chu. (1986). *Studies on Chinese Myths*. Beijing: Oriental Book Store.
- Hung, W. (1989). *Wu Liang Shrine: The Ideology of Early Chinese Pictorial Art*. Stanford: Stanford University Press.
- James, J. (1996). *A Guide to Tomb and Shrine Art of the Han Dynasty, 206 B.C.-A.D. 220*. Nueva York: Edwin Mellen.
- Jianing, Ch., Yang, Y. (1995). *The World of Chinese Myths*. Beijing: Beijing Language and Culture University Press.
- Jiegang, G. (ed.). (1926-1941). *Gushibian*. Beijing / Shanghai: Renmin wenzue,.
- Jincang, Ch. (2000). A Basic Question of Chinese Mythology: The Historicizing of Myth or the Mythologizing of History? *Shaanxi Shifan Daxue Xuebao*, 29(3), p. 5-13.
- Kalinowski, M. (1996). Mythe, cosmogénèse et théogonie dans la Chine ancienne. *L'Homme*, 137, pp. 41-60. <https://doi.org/10.3406/hom.1996.370035>

- Kaltenmark, M. (1959). *La Naissance du Monde*. París: Seuil.
- Kaltenmark, M. (1981). La religión de la antigua China. En Puech, H.-Ch., *Las religiones antiguas* (pp. 290-327). Madrid: Siglo XXI.
- Karlgren, B. (1946). Legends and Cults in Ancient China. *Bulletin of the Museum of Far Eastern Antiquities*, 18, pp. 199-365.
- Kho Bantly, F. (1996). Archetypes of Selves: A Study of the Chinese Mytho-Historical Consciousness. En L. L. Patton y W. Doniger (eds.), *Myth & Method* (pp. 177-207). Charlottesville: University Press of Virginia.
- Kwang-Chih, Ch. (1976). A Classification of Shang and Chou Myths. En Ch. Kwang-Chih (ed.), *Early Chinese Civilization: Anthropological Perspectives* (pp. 155-173). Cambridge: Harvard University Press.
- Lao Gan (1960). *Juyan Han jian: kaoshi zhi bu*. Taipei: Zhongyang Yanjiuyuan Lishi Yuyan Yanjiusuo.
- Legge, J. (trad.) (1879). *Shu King, the Book of Historical Documents*. Londres: The Sacred Books of the East.
- Lewis, M. E. (1990). *Sanctioned Violence in Early China*. Albany: State University of New York.
- Lewis, M. E. (1999). *Writing and Authority in Early China*. Albany: State University of New York, 1999.
- Lewis, M. E. (2006). *The Construction of Space in Early China*. Albany: State University of New York Press.
- Lewis, M. E. (2006). *The Flood Myths of Early China*. Nueva York: State University of New York Press.
- Li Xueqin (2002). Lun Xigong xu ji qi zhongyao yiyi. *Zhongguo lishi wenwu*, 6, pp. 5-12.
- Lihui, Y. y Deming, A. (2005). *Handbook of Chinese Mythology*. Nueva York: Oxford University Press.

- Liu L. (1999). Who were the ancestors? The origins of Chinese ancestral cult and racial myths. *Antiquity*, 73(28), pp. 602-613. <https://doi.org/10.1017/S0003598X00065170>
- Loewe, M. (2005). *Faith, Myth and Reason in Han China*. Nueva York: Hackett Publishing Company.
- López Saco, J. (2004). La mitología tradicional en la literatura china antigua. *Quincunce*, 8, pp. 31-36.
- López Saco, J. (2007). Memoria de un demiurgo chino: Yu, entre la re-creación mítica y el ordenamiento político. En P. San Ginés (ed.). *La investigación sobre Asia Pacífico en España*. Granada: Universidad de Granada.
- López Saco, J. (2008) Dinastías Shang y Zhou: fundamento tradicional de la antigüedad china pre-imperial. *Revista de Arqueología del siglo XXI*, 325, pp. 44-53.
- López Saco, J. (2019). Las mitologías de la antigua China: Pluralidad, humanización y didactismo. *Cuadernos de China*, 1, pp. 15-48.
- López Saco, J. (2017). Transición Longshan-Erlitou. Elementos esenciales en la formación del arcaico estado chino. *Humania del Sur. Afrovenezolanidad*, (ULA, Mérida), 21, pp. 87-100.
- Lu, Y. (2002). *Hongshui Shenhua*. Taipei: Liren Shuju.
- Manzanilla, L. (ed.). (1997). *Emergence and Change in Early Urban Societies*. Londres: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1848-2>
- Mathieu, R. (1989). *Anthologie des mythes et légendes de la Chine ancienne*. París: Gallimard.
- Munke, W. (1976). *Die klassische chinesische Mythologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Ning, Y., García-Noblejas, G. (2000). *Libro de los Montes y los Mares. Cosmografía y Mitología de la China Antigua (Shanhai Jing)*. Madrid: Miraguano ediciones.
- Palmer, M., Xiaomin, Z. (1997). *Essential Chinese Mythology*. San Francisco: Harper Collins Publishers.

- Panikkar, R., Pórtulas, J. (eds.). (2000). *Diccionario de las mitologías*, vol. IV. *Las mitologías de Asia*. Barcelona: Destino.
- Pas, J. F. (1991). The Human Gods of China. New Perspectives on the Chinese Pantheon. En K. Shinohara y G. Schopen (eds.), *From Benares to Beijing. Essays on Buddhism and Chinese Religion* (pp. 129-160). Nueva York: Mosaic Press.
- Pérez-Prendes, J.M. (1974). El mito de Tartessos. *Revista de Occidente*, 134, pp. 183-203.
- Porter, D. L., Hall, D. L., Roger, T. A. (1996). *From Deluge to Discourse: Myth, History, and the Generation of Chinese Fiction*. Albany: State University of New York Press, 1996.
- Preciado Idoeta, I. (1998). *Las enseñanzas de Laozi*. Barcelona: Kairós.
- Román, M. T. (2004). *Sabidurías orientales de la antigüedad*. Madrid: Alianza editorial.
- Schein, L. (2000). *Minority rules: the Miao and the feminine in China's cultural politics*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv11688nq>
- Schipper, K. (2003). *El cuerpo taoísta*. Barcelona: Paidós-Orientalia.
- Seidel, A. K. (1969-70). The image of the perfect ruler in Early Taoist Messianism: Lao -Tzu and Li Hung. *History of Religions*, 9(2-3), pp. 216-347. <https://doi.org/10.1086/462605>
- Seidel, A. K. (1993). Huang-ti. *ER*, 6, pp. 480-496.
- von Falkenhausen, L. (2006). *Chinese Society in the Age of Confucius (1000-250 BC). The Archaeological Evidence*. Los Ángeles: Cotsen Institute of Archaeology, University of California. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdmwwt6>
- Walls, J, Walls, Y. (eds.) (1984). *Classical Chinese Myths*. Hong Kong: Joint Publishing Co.
- Wang Quangen (1993). *Huaxia Quming Yishu*. Taipei: Zhishufan Chuba Jituan.
- Wang, X. (1987). *Zhongguo de Shenhua Shijie*, 2 vols. Taipei: Shibao Chuban Gongsi.

- Werner, E. T. C. (1997). *Cuentos e Historias de la Antigua China*. Madrid: M. E. Editores.
- Wong, E. (1998). *Taoísmo. Introducción a la historia, la filosofía y la práctica de una antiquísima tradición china*. Barcelona: Oniro.
- Xiang, A. (s.f.). Prehistory. En A. Xiang, *History of China (to 1912)*, en línea. Recuperado el 17 de abril de 2020 de <http://www.imperialchina.org/Pre-History.html>
- Yuan Ke. (1985). *Zhongguo shenhua ziliao zapan*. Chengdu: Sichuan sheng shehui xueyuan, Academia de Ciencias Sociales de Sichuan.
- Yuan Ke. (1993). *Dragons and Dynasties. An Introduction to Chinese Mythology*. Singapur: Foreign Languages Press & Penguin Books.
- Yuan Ke. (1996). *Gu shenhua xuanshi*. Beijing: Renmin wenxue.
- Yuan Ke. (1998). *Zhongguo shenhua da cidian*. Chengdu: Sichuan cishu.
- Zhang, Q., Bai N., Li Y. (1984). Issues relating to the Yellow Emperor and the Yellow Emperor Mausoleum. En Q. Zhang (ed.), *Wuqian Nian Xiemai* (pp. 211-222). Xi'an: Xiber Daxue Press.



LOS TORMENTOS DEL PURGATORIO SEGÚN ALGUNOS TRATADISTAS DOCTRINALES DEL BARROCO ESPAÑOL*

*The Torments of Purgatory According to some
Doctrinal Treatisers of the Spanish Baroque*

Juan Cosme Sanz Larroca

Investigador independiente. España

jcsl@movistar.es | <https://orcid.org/0000-0003-0142-609X>

Fecha de recepción: 07/04/2021

Fecha de aceptación: 16/09/2021

Acceso anticipado: 03/11/2021

Resumen: Este trabajo busca fundamentalmente la sistematización de todas aquellas opiniones que sobre los tormentos padecidos por las almas del purgatorio vertieron los teólogos y moralistas españoles a lo largo del siglo XVII. Con este fin, hemos analizado con detalle las obras impresas más representativas de la época, halladas en la Biblioteca Nacional de Madrid. A partir de los conceptos de probidad y piedad dictados por Dios para la estancia de los provisionales habitantes del Tercer lugar, hemos considerado interesante realizar primero un pequeño bosquejo sobre el tratamiento de las penas purgatorias desde sus primeras referencias históricas hasta el concilio de Trento. Describta su evolución, entramos en el análisis que los autores españoles llevaron a cabo sobre el tema. Un primer elemento a tener en cuenta es la taxonomía de los castigos, de la que hemos hallado varias categorías, aun cuando la mayoritaria sea la que los divide en intrínsecos y extrínsecos al purgatorio, y dentro de estos, la que los diferencia entre penas de daño y de sentido. Hacia esta última se dirige igualmente nuestro estudio. Respecto a las penas de daño, analizamos por qué los tratadistas de la época consideraron su penosidad mayor que las de sentido. Y al considerar estas, reconocemos el singular protagonismo con el que cuenta el fuego, que deriva en multitud de matices estudiados, aunque haya cabida para otro tipo de penas. Para finalizar, y al margen de castigos concretos,

* En memoria de mi madre, que no necesitó el paso por el Tercer lugar en su ascenso al cielo.

representamos también un catálogo general de los mismos, contenido en las visiones presenciadas por algunas personas y personajes literarios.

Palabras clave: purgatorio; tormentos; siglo XVII; España.

Abstract: This paper seeks to systematize the opinions of seventeenth-century Spanish theologians and moralists on the torments suffered by souls in purgatory. In order to do so, the most representative treatises published at the time, which are kept at the National Library of Madrid, have been analysed. Departing from the concepts of probity and piety, which God dictates for the provisional inhabitants of the «Third Place», the article first makes a sketch of how purgatorial penalties were treated from the earliest historical references to the council of Trent and Describes their evolution. The paper then focuses on the study of how the issue was addressed by Spanish authors. More particularly, it analysis the different types of punishments prescribed for souls in purgatory. Several categories have been found, of which some are internal to purgatory, while others are external. Among the latter, a distinction is made between penalties of damage and penalties of meaning. The paper ponders the question of why penalties of damage were considered more grievful than penalties of meaning. In so doing, it also recognizes the weight that was specifically attributed to fire, further nuancing the assessment of penalties. To finish, the article presents a catalogue of the different types of penalties described in the visions of different people and literary characters.

Keywords: Purgatory; Torments; 17th century; Spain.

Sumario: 1. Justicia y misericordia en el purgatorio; 2. Los tormentos; 2.1. La pena de daño; 2.2. La pena de sentido; 2.3. Visiones generales del purgatorio; 2.3.1. El purgatorio de san Patricio; 2.3.2. Narraciones de Dionisio Cartujano; 2.3.3. Otras representaciones divinas; 3. Conclusiones; 4. Referencias bibliográficas; 4.1. Impresos; 4.2. Estudios

1. JUSTICIA Y MISERICORDIA EN EL PURGATORIO

La doctrina cristiana ha defendido siempre que la contemplación del Altísimo solo era posible para aquellos que contaran con una absoluta pureza. Ya el ceremonial israelita impedía comparecer ante Yahvé a los impuros. El terror de «ver a Dios», común en el pueblo, procedía de una conciencia de indignidad e impreparación. Diversos pasajes bíblicos hablan de la imposibilidad de los no totalmente limpios de transitar por la Jerusalén escatológica¹. Y es que Dios es el emblema máximo de la integridad, tal y como muestra Antonio de la Natividad, religioso agustino, cuando afirma que «Assi pues, digo que siendo Dios la misma Pureza, puros es necessario que sean todos los que en el Cielo huieren de asistir delante de su presencia diuina» (Natividad, 1666, p. 2).

¹ *Isaías*, 35: 8 y 52: 1; *Éxodo* 20: 18-19; *Mateo* 5: 8 y 5:48; *Apocalipsis* 21: 27 (Ruiz de la Peña, 1975, pp. 331-332).

En este sentido, el purgatorio, en tanto que edificio doctrinalmente construido a lo largo de varios siglos, de forma intermitente, con elementos teológicos, judiciales, económicos, literarios y de cultura popular², se convirtió en el lugar de limpieza por antonomasia de aquellas almas que habiendo muerto en la gracia de Dios, contaban aún con pecados veniales y/o mortales ya perdonados en cuanto a la culpa, pero no en cuanto a la pena temporal. A ello se refiere, sin ir más lejos, el padre basiliano Felipe de la Cruz cuando lleva a cabo una definición del Tercer lugar:

Llamase purgatorio, porque en el, como crisol [...] se purifican i afinan las almas, hasta que abrasadas con el fuego de su tormento, la escoria de sus culpas (esto es, las penas a que por ellas quedaron obligadas) cobran entero lustre i hermosura, con que se hacen dignas de parecer en la presencia de nuestro Criador Dios, agradables a sus soberanos i diuinos ojos, participantes de los gozos eternos, compañeras de los Angeles, y hermanas de todos los Espiritus celestiales (Cruz, 1631, f. 154v)³.

¿Y cuáles son los principios rectores que aplica Dios a los habitantes del Tercer lugar? Para responder esta pregunta, Jean Delumeau (1983, p. 447) considera que el consuelo y la amenaza cohabitan en el discurso eclesialístico, no existiendo dos lenguajes diferentes, uno para los devotos —el primero— y otro para las masas —el segundo⁴. Así lo expresa Antonio de la Natividad al hablar del comportamiento divino para con las ánimas del purgatorio:

Dios del mismo modo, por no cortar por las leyes de su Diuina Iusticia, corta por las de piedad (que son las de su gusto, y sabor) y manda que las Almas de sus amigos, que salieron de esta vida con deuda de algún pecado, sean presas, y encarceladas, en el lago, ò cárcel del Purgatorio, y que de aí no salgan, hasta que acaben de satisfacer a su Diuina Iusticia todo aquello que le quedaron deuiendo. Mas, porque no parezca, que se olvida de los primores de la amistad, que con ellas professa tener, èl mismo las cierra de su mano [...] porque se certifiquen, que sin orden suya, no aurà ninguno que pueda entrar a hazerles daño. (Natividad, 1666, p. 20).

Ahora bien, si durante la vida la componente divina de la bondad se impone, ya que el hombre puede aún merecer pero también pecar, al ingresar en el purgatorio, una vez traspasada la frontera de la muerte, al alma no le queda más que satisfacer

² Junto con el clásico y esencial estudio de Jacques Le Goff, 1985, es importante también el artículo de Haindl, 2016, sobre el desarrollo de la creencia en el Tercer lugar a lo largo de los siglos medievales.

³ Para la relación entre purgatorio y teología, ver Naya Sarsa, F. L. (2017). La doctrina del purgatorio en el desarrollo teológico. *Cuadernos doctorales*, 66, pp. 365-443.

⁴ También, ver Álvarez, 1996, pp. 7-22.

y padecer, por lo que domina la severidad de Dios (Delumeau, 1983, pp. 458-459; Álvarez, 1996, pp. 8-9). El presbítero Martín Carrillo alude a este tema cuando comenta que las imperfecciones con que cuentan las ánimas al acceder al Tercer lugar no impiden la amistad con Dios:

[...] y es cierto, que ni las Almas en el Purgatorio merecen más gloria, ni pueden perder el derecho que a ella tienen. Porque aunque es verdad que las Almas del Purgatorio no sean tan perfectas como las que están en el Cielo, pues tienen algo que satisfacer de penas que les impide la entrada en él, pero esta imperfección no es de manera que dexen de estar en caridad perfecta, a saber, en gracia y amistad de Dios; y el satisfacer en el Purgatorio, no es crecer en merecimientos, sino quitar impedimentos, que sirven de estoruo para remunerar y pagar el Alma, y darle lo que merece, que es gozar de la gloria. (Carrillo, 1615, ff. 37r-v)⁵.

La combinación de justicia y misericordia divinas vuelve a aflorar nuevamente cuando nos adentramos en la duración de las propias penas. Por una parte, las almas permanecerán en el Tercer lugar tan solo el tiempo indispensable para su total depuración, tal y como nos comenta el padre franciscano Dimas Serpi:

Y assi, si el alma deue mil grados, o vn solo grado de pena, ha de estar en el Purgatorio aquel tiempo que para purgar aquellos, o aquel grado, es necessario, y no le ha de faltar vn punto hasta que se cumpla. Ni acabado de purgar, la ha de tener más Dios allí: porque como es justissimo, no dara a la alma más pena intensiva, de la que merecía por respecto de las culpas que le fueron perdonadas. (Serpi, 1617, p. 210)⁶.

Por otra parte, además de los méritos adquiridos en vida por el difunto y de los sufragios llevados a cabo por familiares y amigos de este (Le Goff, 1985, p. 242), la duración de la estancia de las almas en el purgatorio dependerá de la cantidad y gravedad de las faltas cometidas en vida, doctrina recogida por el canónigo José Boneta:

[...] porque la duración de las penas ha de corresponder al número, y malicia de las culpas. San Agustín lo explica con el símil, de los que pasan cargados por un río, que así como los que llevan más pero tardan más en llegar a la orilla, y menos lo que llevan menos: Assi las almas que pasaron por el río de fuego del Purgatorio con más cargas de culpas, tardarán más a la deliciosa orilla del Paraíso, y menos, las que lleuan menos [...]. (1761, pp. 40-41)⁷.

⁵ También, ver Roa, 1630, pp. 19v-20r; Salazar, 1655, p. 419; Serpi, 1617, p. 168.

⁶ También, ver Natividad, 1666, p. 41.

⁷ También, ver García, 1677, ff. 33v-34V.

2. LOS TORMENTOS

Aunque se suele considerar que los primeros antecedentes de la noción de un purgatorio tal y como lo conocemos desde finales del siglo XII son el *Libro de Enoc* y el *Libro 2 de los Macabeos*, hay que esperar a la aparición de un texto rabínico de la escuela de Shammai (mitad del siglo I d. C.) y a la *Epístola I de Pablo a los corintios* para hallar las primeras referencias a ciertos castigos tras la muerte sobre las almas para su purificación, siendo ya el protagonista del segundo caso el fuego⁸.

A pesar de que los denominados por el medievalista Jacques Le Goff «padres del purgatorio» —Orígenes y Clemente de Alejandría, siglos II-III— defendieron una idea optimista sobre el Tercer lugar, fundamentada en la purificación completa de todos los pecadores y en la noción de un perfeccionamiento continuo del alma tras la muerte a través de un fuego no material sino simbólico (Le Goff, 1985, pp. 69-74; Tausiet, 2012, pp. 10-11), a partir del siglo V va a producirse un basculamiento hacia una simbiosis entre el purgatorio y el infierno. Esta comenzará con san Agustín (354-430), para quien los pecadores no muy buenos —uno de los cuatro tipos que establece— podrán salvarse y conseguir el paraíso solo tras sufrir un fuego purgatorio real, que actúa entre la muerte y la resurrección, y que es más duro que cualquier otra pena que se pueda ver, sentir o imaginar en la tierra (Delumeau, 1983, p. 427; Le Goff, 1985, p. 100; Libanio, 1985, p. 238; Tausiet, 2012, p. 18), cuestión esta definitiva para la apertura de un espacio a la fantasía con la que inventarse tormentos en el purgatorio desde finales del siglo XII.

Este fuego purgatorio se acabará convirtiendo en un lugar en el que la inmensa mayoría de los hombres —aquellos que cuentan con pecados veniales y/o mortales

⁸ En el *Libro de Enoc*, cap. 39, se ve ya a las almas de los muertos intervenir ante los dioses en favor de los vivos; en el *Libro de los Macabeos*, cap. 12, vv. 41-46, aparecen dos elementos esenciales en el futuro Tercer lugar: la posibilidad de perdón de los pecados tras la muerte y la eficacia de las plegarias de los vivos en favor de los difuntos rescatables. El texto de Shammai alude a tres categorías de hombres: los perfectos, para la vida eterna; los impíos, para el oprobio absoluto; y los medianos, ni del todo buenos ni del todo malos, que descienden a la gehena para ser castigados y purificados, lo que posibilitará el acceso a la vida eterna. Finalmente, la *Epístola I de Pablo a los Corintios*, cap. 3, vv. 10-17, uno de los textos más empleados a lo largo de la historia por quienes deseaban fundamentar un temprano esbozo en la construcción doctrinal del purgatorio, menciona los materiales que cada persona puede emplear en la edificación de la Iglesia, de los que se le dará cuenta al morir: el premio —la vida eterna—, el castigo —la muerte eterna— y una corrección dolorosa —salvarse pasando a través del fuego—, que implicaría la doctrina del purgatorio (Álvarez, 1996, p. 9; Le Goff, 1985, pp. 46-59; Ruiz de la Peña, 1975, pp. 329-33). En el caso del pasaje de Pablo, Ruiz de la Peña (1975, p. 331) ve violentado el sentido del texto, cuando se considera la existencia en él de un juicio particular y de un fuego como elemento expiatorio del purgatorio, ya que el de Tarso sitúa la escena en el final de los tiempos, cuando ya no habrá Tercer lugar; también, ver Libanio y Bingemer, 1985, p. 237.

de los que se han arrepentido y hecho penitencia, pero que no ha sido finalizada— habrán de residir temporalmente hasta su completa lustración, tras la cual podrán acceder al cielo. El purgatorio se convierte así en una especie de institución judicial del más allá a imagen de la justicia terrenal, en la que se somete a las almas a un tormento espiritual —fuego exclusivamente o penas purgatorias diversas—, en el que la duración y los propios suplicios dependerán de la cantidad y calidad de los pecados, pero también de la penitencia realizada durante la vida en la tierra, así como de la ayuda espiritual de familiares y allegados. De la idea liberadora de la purgación esbozada por los «padres del purgatorio» se pasó a una continuación de la penitencia terrenal, en la que cobran protagonismo los aspectos más punitivos (Le Goff, 1985, pp. 153-194)⁹.

De hecho, a pesar de que los diferentes concilios que finalmente consolidaron doctrinal y dogmáticamente el purgatorio —II de Lyon, 1274; Ferrara-Florencia, 1438-1442; Trento, 1545-1563— acabaron diseñando este como un estado y no como un lugar, sin definir la localización ni la naturaleza de las penas, sí afirmaron el carácter expiatorio del Tercer lugar, lo que influyó en el significado sombrío del mismo (Le Goff, 1985, pp. 325-329; Libanio y Bingemer, 1985, p. 239; Martínez Gil, 2000, pp. 316-317; Ruiz de la Peña, 1975, pp. 334-338).

A pesar de los diferentes intentos de aproximación sobre el purgatorio desde Lyon hasta Trento entre latinos y griegos, la doctrina católica sobre aquel no fraguará hasta el siglo XVI, y en España hasta el XVII, mediante la actividad propagandística de la contrarreforma a través de sermones y tratados que desarrollaron los elementos imaginarios del purgatorio (Tausiet, 2005, p. 87).

El primer aspecto que conviene señalar sobre el tratamiento que los autores hispanos de la época dieron acerca de los castigos purgatoriales es el de su magnitud, ciertamente justiciera y vengativa, tal y como expresa Antonio de la Natividad en seis apartados: ira de Dios, comparación con las amenazas divinas en la tierra, fuerza de los tormentos, intento de los demonios por quitar almas al Altísimo, tristeza de las ánimas al verse desamparadas y desconocimiento de los remedios para salir de estos trabajos. De todas ellas, destacamos la primera porque es el origen de todas las demás, aun cuando, como hemos visto antes, se combine con la misericordia:

⁹ La infernalización del purgatorio se acabó plasmando desde finales del siglo XII en visiones de místicos cercanas a un averno torturador, en la defensa de la doctrina escolástica por justificar doctrinalmente el miedo al Tercer lugar y en determinadas tradiciones populares, que ayudaron a que ya en el siglo XV la cuestión de los tormentos se hallara asumida por el conjunto de la población (Tausiet, 2012, pp. 18-19). En otra obra sobre el purgatorio, Le Goff (2013, p. 111) incide en la acentuación del carácter infernal de los tormentos en el siglo XIII con el fin de contrarrestar la tendencia dominante de pensar que el purgatorio suponía el vaciamiento del infierno.

Lo primero que me ocurre, es tomado de la ira con que Dios nuestro Señor castiga a aquellas Almas benditas, tan grande, que no duda David llamarla furia en uno de sus Psalmos [...] diciendo: *Neque in furore tuo corripias me* [...]. No porque quepa en Dios este efecto, que es desordenado, y sin razón; mas para encarecimiento de lo mucho que se indigna contra aquellas benditas Almas, a quien por otra parte quiere tanto. El mismo Pontifice [...] lo declaro desta manera, con las palabras siguientes: *Tanta erit incendij vehementia, quod quasi furere videoreris*, (habla con Dios) *etiam in electos*: Serà tan grande el incendio de aquel fuego, que no cabiendo furia en Dios, della parecerà, que nace el rigor. (Natividad. 1666, p. 25).

En este sentido, la intensidad y gravedad de los suplicios tenían que ser necesariamente muy duras en tanto en cuanto la mayoría de tratadistas entendían que eran muy parecidos, si no iguales, a los sufridos en el infierno, salvo en su duración temporal (Beinert, 2009, p. 88; Delumeau, 1983, p. 435). Un gran número de autoridades fueron explicitadas en apoyo de esta teoría: san Agustín, san Anselmo, Beda el Venerable, san Bernardino, san Cirilo Alejandrino, etc. Todos ellos ayudaron a los autores españoles del xvii a fundamentar la máxima, iniciada por san Agustín en el siglo v, al que Jacques le Goff bautizó como uno de los responsables de la infernalización del purgatorio (Le Goff, 1985, p. 100), de que las penas de este eran muy superiores a cualquier sufrimiento terrenal imaginable. De entre todos los testimonios de la época, entresacamos el expuesto por el padre jesuita Francisco García, que resume perfectamente ese proceso citado por el autor francés:

Pon delante de los ojos, los cadahalsos, ò teatros en que se represente en vno la severidad de los juezes, y en otro la crueldad de los tiranos: en aquel veràs a los delinquentes, castigados con variedad de tormentos por sus delitos; y en este atormentados a los Martyres con diversas maquinas de penas, porque no quisieron ser delinquentes; y despues de auer contemplado con horror los cuchillos, espadas, peynes, cruces, parrillas, sierras, catastas, ruedas de nauajas, toros de metal, y las otras invenciones que hallò la crueldad ingeniosa, para dar muchas muertes a los que solo tenian una vida que perder: Auiendo visto a San Lorenzo asado en las parrillas, a Santa Catalina atada a la rueda de nauajas, a Santiago el Interciso, cortados todos sus miembros vno a vno en menudas pieças, a San Bartolome desollado viuuo, y a tantos descoyuntados los miembros, desgarradas las carnes, y atormentados de diuersas maneras con el hierro, y con el fuego; entiende que todos estos tormentos tan atrozes, y extraños, son muy inferiores a las penas que padecen las almas del Purgatorio. (García, 1677, ff. 24v-25r)¹⁰.

¹⁰ José Boneta (1761, pp. 1-3), con su típico tremendismo, habla de que solo un alma del purgatorio padece más que todos los mártires a lo largo de la historia, estableciendo que el emperador Diocleciano acabó con la vida de dos millones de cristianos —solo en la ciudad de Roma, 300 000—, y que el total de mártires se eleva a once millones; también, ver Roa, 1630, ff. 9v-10r; Salazar, 1655, pp. 424-425; San Francisco, 1665, ff. 264r y 268r-v. Jean Delumeau (1983, p.

Por otra parte, nos encontramos con la clasificación de las penas, es decir, las tipologías que de las mismas establecieron nuestros escritores, de las que hemos hallado cuatro grandes categorías. La primera, establecida por el teólogo jesuita Pedro de Moncada, diferencia entre voluntarias terrenales o *assumptas* y obligatorias del purgatorio o *inflictas*, siendo las primeras las preferidas por el Altísimo:

Y assi distingue muy bien Alexandro de Ales, y su discípulo el Seraphico Doctor San Buenaventura, dos generos de penas, vnas que se llaman *assumptas*, que se toman de grado, y por propia voluntad, en las quales se complace Dios, no solo porque se ordenan a darle satisfacción por sus ofensas, sino por la rectitud, y buena voluntad con que se le ofrecen; otras llaman *inflictas*, esto es, que se imponen en pena de delito, y las sufre el que le cometió como por fuerça, y a mas no poder. Y en estas solo se complace Dios, en quanto son proporcionadas, y igualan a la gravedad de la culpa. En resumen, Dios ve mejor las voluntarias que las obligatorias y las elige para este fin. Y como las penas del Purgatorio no se toman por voluntad, sino coactamente, de aquí es, que no las elige Dios, ni se complace en ellas, sino en quanto tienen igualdad proporcionada a los pecados que con ella castiga, y los ajusta a la medida de su gravedad [...]. (Moncada, 1692, pp. 30-31).

Una segunda lista de castigos es referenciada por Felipe de la Cruz, quien establece por una parte el fuego, que al alma «la abrasa y quema, por cierta aproximación, i junta, la cual pena padecen forçadas involuntariamente», y por otra la sensación de pesar y abandono que se experimenta al entrar en el purgatorio:

Otros dizen, que padecen las animas en el purgatorio como cuando una persona principal està presa en algún lugar oscuro, y tenebroso, o en algún calabozo, a quien solo esta consideración aflige, consume i entristece [...]. Por manera que en esta opinion i sentencia, para que la animas sean atormentadas, no es menester que tengan union con el fuego, al modo que el alma con el cuerpo [...]. (Cruz, 1631, ff. 180v-181r).

El tercer catálogo viene propuesto por José Boneta. Este, al hablar de las penas del infierno, aclara que son las mismas que las del purgatorio, y que tan solo se diferencian en el carácter eterno de las primeras y en el temporal de las segundas. El teólogo zaragozano discierne ocho géneros:

De daño. Es la privación de contemplar a Dios, de la cual nos ocuparemos profusamente más adelante.

440) cita al jesuita Fulvio Fontana, quien aludió en su obra al heroico caso de santa Cristina, que, falleciendo y teniendo el privilegio de contemplar los horrores del purgatorio, e impresionadas por éstos, renunció a subir al cielo y prefirió volver a la tierra para sufrir terribles atrocidades en favor de las almas del purgatorio. A la vista de estos testimonios, no es extraño pensar, como afirma María Tausiet (2012, p. 22), que este discurso amedrentador provocara consecuencias muy negativas y duraderas para la psicología de la población.

De infamia.

A esta pobreza acompaña la afrenta de ser uno por publica sentencia priuado de la gloria por delitos suyos, y reprehendido de Dios. Esta será tan grande infamia, que dize el Chrisostomo: si me pusieran delante mil Infiernos, no me seria tan horrible, como ser excluido de la gloria, aborrecido, y reprehendido de Christo [...].

De destierro.

Otro genero de pena de gran trabajo, y desconsuelo es la del destierro de los condenados: porque seran desterrados al lugar mas distante del Cielo, y mas calamitoso de todos, que es lo profundo de la tierra, donde ni veran al Sol de dia, ni à las Estrellas de noche: donde todo sera horror.

De cárcel.

Este destierro de los condenados no es con la libertad de los desterrados en el Mundo, que dentro de la Región de su destierro pueden hacer, lo que quieren; pero los condenados no, por ser destierro á la carcel donde están presos [...].

De servidumbre.

Otra gran pena havia entre los Romanos, que era de los siervos de la pena, sentenciando a algunos facinerosos á ser esclavos, no de algun hombre, sino de las penas, á que los condenavan. Esta miserable esclavitud han de padecer los condenados, siendo eternos esclavos de sus tormentos, y de los demonios.

De azotes.

Assi tambien como los esclavos son azotados, y maltratados de sus amos; assi las penas tratando á los condenados, como á esclavos suyos, les cargan de mil tormentos [...]. Y cada miembro estará con el mayor dolor, que si arrancára el cuerpo. Si con un dolor fuerte de muelas, ò de oído, de cabeza, ò de hijada, no se puede uno valer; qué será, quando no haya parte, ni artejo, ni punto de su cuerpo, que no le duela intensissimamente?

De muerte.

Tras todo esto no falta en el Infierno la pena de muerte; pero es muerte viva, à que no llega, la que dán los hombres, que no con la muerte quitan la pena de la misma muerte. La muerte eterna de los pecadores es mayor, quanto tiene mas de vida;

porque recoge en sí lo peor de la muerte, y lo más intolerable de la vida; de la muerte el perecer, y de la vida el penar, para que la pena de morir nunca se acabe.

Del talión.

Con todas estas penas hay en el Infierno la pena del Talión, que es pagar con proporción, y tanto por tanto: y assi dize San Juan: *Quanto se glorificó, y dió a regalos; dadle otro tanto tormento*: Allí será el regalado afligido, el que menospreció a otro despreciado, y el sobervio abatido [...]. (Boneta, 1768, pp. 295-331).

Finalmente, nos encontramos con un cuarto índice de tormentos, defendido también por Pedro de Moncada, pero que engloba las ideas de la inmensa mayoría de los autores, que divide las penas entre intrínsecas al purgatorio y extrínsecas al mismo. Se trata de una sistematización más perfeccionada de la que hemos hallado en la obra de José Boneta, y que continúa la línea de asociar el Tercer lugar con el infierno, opción mayoritaria entre los tratadistas de la época, bien sea por entenderse que el purgatorio se situaba en un lugar circunvecino al de los condenados, bien porque fuera un espacio integrante del infierno, dentro de sus límites (Boneta, 1761, p. 50; Carrillo, 1615, f. 15r; Cruz, 1631, p. 165v; García, 1677, f. 12v; Moncada, 1692, p. 11; Salazar, 1655, p. 434; San Francisco, 1665, ff. 9r-10r; Santa Coloma, 1677, p. 87; Serpi, 1617, pp. 96 y 101)¹¹.

Para Moncada, los castigos intrínsecos al purgatorio son aquellos que suponen la propia aflicción y penalidades que padecen las almas por hallarse en ese tétrico lugar tan próximo al infierno y, por ende, en el que el diablo adquiere un protagonismo inusitado¹², aunque se considerase sin otros tormentos. Un primer castigo de este tipo consistía en la propia estancia en el Tercer lugar de unos seres, como las almas, destinados a residir junto al Altísimo:

Y que si para qualquier persona ilustre es tan sensible el verse en la carcel publica, quanto mas lo seria à vn Principe soberano, si se hallase metido en los mas oscuros calabozos entre los foragidos, y canalla mas infame de la Republica. Siendo, pues, las

¹¹ Al respecto, Jean Delumeau aclara que el purgatorio como prisión y Dios como carcelero son conceptos que se acuñaron en los siglos medievales: «Les âmes y sont «retenue en captivite». L'affirmation remonte au Moyen Age et elle a traverse les siècles. Elle était liée à la notion d'un Dieu comptable, juge et geôlier. Dans la Complainte de Trespasés de Jean Molinet, ceux-ci engagent les vivants à regarder vers le fond de leurs «prisons» (Delumeau, 1983, p. 435). Eamon Duffy, en su obra sobre las penas del purgatorio, también incide en la temática del Tercer lugar como reclusión: «Purgatory was God's prison; the «sely souls» there were bound in the chairs of the own sins» (Duffy, 2005, p. 354).

¹² Según María Tausiet (2005, p. 90), las dos consecuencias más notables del proceso de infernalización del purgatorio fueron la propagación de la imagen de un Dios iracundo y vengativo y, derivado de esta, el protagonismo adquirido por el diablo en un terreno que no le correspondía.

almas santas Princesas juradas para reynar con Dios en el Cielo, qual será su angustia de verse metidas, y adocenadas entre la gente mas vil, y horrura de todo el linaje humano? (Moncada, 1692, p. 13).

La segunda pena radicaba en la visión de los demonios, su terrible fealdad, a la que también se refería el padre jesuita Martín de Roa cuando comentaba la opinión de algunos escritores sobre el carácter ejecutor de las penas por parte de los diablos:

Quanto a los ministros de estas penas [de sentido], pensaron algunos, que como el fuego instrumento dellas, no era diferente del que en el infierno, tambien serian vnos mismos los executores en ambos lugares. Mas es común, y cierta opinión de los Doctores Teologos, que las benditas almas del purgatorio no son atormentadas por ministros de los Demonios, ni reciben la intolerable molestia de verlos, que es vno de los horribles tormentos que en el Infierno padecen los condenados. Tal, que, como escriue San Antonino, auiendolos visto a la hora de su muerte un Religioso, afirmaua, que si todo el mundo estuuiera ardiendo en piedra açufre, escogiera antes pasar por medio del, que ver otra vez tan abominables visiones. (Roa, 1630, f. 10v)¹³.

El tercer tormento intrínseco al purgatorio era la ira de los demonios hacia las almas por haberlos perdido irremediamente una vez producida la sentencia del Juicio particular:

[...] y es esto mas horroroso à las almas, por conocer el mortal odio que las tienen por amigas de Dios, à quien tanto aborrecen; y como vén estos infernales espiritus, que se les han escapado de las garras, y que tienen toda seguridad de gozar de Dios, y alabarle eternamente [...], no es ponderable la embidia, y juran que tienen concebido contra ellas, y despecho con que las miran, por no poderlas destruir como quisieran. (Moncada, 1692, p. 13)¹⁴.

Un cuarto suplicio se fundamentaba en las distintas voces e imprecaciones de las almas condenadas escuchadas por las del purgatorio, que incluían aullidos, lamentos, desesperaciones e insultos contra Dios, extremo este que también recoge Dimas Serpi:

Tambien podemos considerar la grandeza de las penas del Purgatorio por la vecindad que tiene con el infierno, que solo esso es de grande espanto: porque de allí se oirán [...] los lamentables gemidos y voces de aquellos malauenturados, aquellas irremediabiles lagrimas, aquel grito tan espantoso de los malos que padecen. (Serpi, 1617, p. 140)¹⁵.

¹³ También, ver Moncada, 1692, p. 13.

¹⁴ También, ver Boneta, 1761, p. 52.

¹⁵ Moncada será incluso más estricto en sus apreciaciones: «Pero mucho mas molestia les darà el estar percibiendo por el oído las voces descompassadas, y músicas horrendas

El quinto padecimiento hace mención a la inmovilidad de las almas durante su estancia en el Tercer lugar:

Y no lo es menos [la pena] la de no poder moverse del lugar que Dios les disputa quando entran en el Purgatorio [...]. Y algunos autores entienden aquellas palabras del II. del Eclesiastès: *Si ceciderit lignum ad Austrum, aut ad Aquilonem in quocumque loco cecident ibi erit*. Si cayere el madero al Austro, esto es, azia la parte Austral del Cielo, que es donde mira el Purgatorio, o al Aquilon, donde tiene su asiento el Demonio: en qualquier parte de estas que cayga estará immobile lo que en èl durare. (Moncada, 1692, p. 17).

La sexta tortura intrínseca al purgatorio residía en la suciedad, insalubridad y mal olor que desprendía el infierno, anexo al lugar intermedio donde las almas descasaban, cuestión apuntada por José Boneta:

No obstante que eso es tanto, es lo menos; como es lo menos tambien, sumirse en el Purgatorio aquellos hediondos tormentos de la inmundicia que desagua el abismo [...]. Lo menos es, contagiarse de aquellas espesas nubes de malignos vapores, que exalarà tan corrompido lago. Lo menos es, sentir aquellos ayres tan profundos, y amargos, como irremediables. (Boneta. 1761, p. 52).

La última mortificación aludida en la obra de Pedro de Moncada, y también en la de otros escritores, es la oscuridad del purgatorio, basada en la situación geográfica del mismo, a la que se referían la mayoría de los autores, pero también en la falta de luminosidad del fuego que atormenta a las almas:

Pasemos à la confusión, y tristeza que las ocasiona [a las ánimas] la obscuridad de aquellos lugares, y tinieblas en que se hallan: pues estando sitios, como assientan todos, en el centro, y mayor profundidad de la tierra, y mas pegados al del infierno, que los otros dos senos de los Santos Padres, y de los párvulos que mueren sin las aguas vivificas del Baptismo, no pueden penetrar a ellas la claridad del Sol, ni el fuego en que arden les comunica luz alguna, con que es fuerça estèn en tinieblas oscurissimas. (Moncada., 1692, p. 15)¹⁶.

que resuenan en aquellos calabozos, las maldiciones con que se saludan vnos a otros los condenados, y a los padres que les dieron el ser: Mas sobre todo las blasfemias que dizen contra Dios, las desesperaciones con que le califican de injusto, y cruel en los tormentos que las dà» (Moncada, 1692, p. 13). Boneta hablará de «aquel horroroso crujir de dientes, y universal alarido de los demonios», así como «escuchar el eco de los despiadados azotes, de éstos sobre las almas» (Boneta, 1761, p. 52).

¹⁶ Dimas Serpi hablará de que «Este [la oscuridad] es vno de los graves tormentos, el estar en vn fuego que abrasa tan ardentemente, y que estè a oscuras» (Serpi, 1617, p. 137; véase también, ver Roa, 1630, f. 67v; Salazar, 1655, p. 461).

Una vez vistos los castigos intrínsecos al purgatorio, inherentes al lugar, Pedro de Moncada menciona los extrínsecos, los cuales él y todos los escritores consultados dividen en penas de daño (*poena damnis*) y de sentido (*poena sensus*) (Tausiet, 2005, p. 87), fundamentándose esta vez en el cardenal Belarmino, al que traduce del latín:

Es conclusion cierta, que las almas padecen en el Purgatorio vna pena, que consiste en la carencia, ò privacion de la vision beatifica. Y tambien es cierto, que demás de este pena de daño padece otra, que llaman los Theologos de sentido, la qual consiste en algun dolor que les proviene de diferente causa, que el carecer de la dicha vision clara de Dios. (1692, pp. 19-20)¹⁷.

Algunos autores se preguntarán en esta línea si ambos tormentos siempre se dan juntos, si Dios condena en el Juicio particular a las almas a ambas penas y si acabando una acaba la otra, cuestiones a las que responderá afirmativamente sin ir más lejos Dimas Serpi, quien incluso dirá que no puede existir Tercer lugar sin ambos elementos:

De las quales conclusiones sacamos que los Teologos tienen comunmente, que en ser lugar de Purgatorio ha de tener aquellas dos penas juntas, y que corren a las parejas mientras està el anima en aquel lugar de Purgatorio; y no puede aver lugar que se diga Purgatorio, que no tenga estas dos penas, y acabándose la vna, se acaba tambien la otra: porque en la misma hora que vna anima acaba la pena de sentido, ha acabado de pagar lo que deuia: y auiendo acabado de pagar, se le quita el impedimento que le detenia de ir a ver y gozar de Dios: y assi se le acaba tambien la pena damni. (Serpi, 1617, p. 142)¹⁸.

Una vez constatados los aspectos genéricos de las penas de daño y de sentido, analicémoslas detalladamente.

2.1. La pena de daño

Según Jean Delumeau (1983, p. 440), los autores franceses que él analiza en su obra —referenciada a los siglos XVI y XVII— ocupan poco de ella porque se presta menos al desarrollo conceptual. En el caso de los escritores españoles que tratamos

¹⁷ Francisco García afirmará que «sus penas [las de las almas del purgatorio], como las de los condenados se pueden reducir a dos cabeças; que son pena de sentido, y pena de daño, aunque con grande diferencia; porque en el infierno son eternas, y en el Purgatorio temporales» (1677, f. 19v); también, ver Mata, 1634, f. 4v; Natividad, 1666, pp. 30-31; San Francisco, 1665, f. 13r; Serpi, 1617, p. 141.

¹⁸ También, ver Moncada, 1692, pp. 80-81.

ocurre algo parecido. Es evidente que el espacio que se dedica a este castigo es inferior claramente al que se consagra al de sentido, pero aun así son muy interesantes los matices que suscita su estudio. El primero de ellos y más importante es la justificación de su rigor, que, según algunos autores, nace de dos elementos.

En primer lugar, hay una total unanimidad en considerar que la privación de la visión beatífica de Dios en el purgatorio provoca en las almas una grandísima aflicción y un dolor intensísimo, que dura hasta que aquellas acceden al Empíreo, afirmación que ya fue ratificada en el concilio de Florencia (Matarín Guil, 1999, p. 292). Así lo explicita Martín de Roa en un largo y bello texto, en el que las ansias de las ánimas por recuperar su libertad se comparan con las de algunos encarcelados por la Inquisición o por los infieles:

Ultra de esta pena de sentido, ay otra mucho mayor, que llaman de Daño [...]. Porque viendose el alma libre de la carga del cuerpo, diputada para la Bienaventurança, es tan vehemente el desseo, que tiene de ver aquel sumo bien, aquella hermosura, bondad, sabiduria, con todas las demas lindezas, y atributos de Dios, que qualquiera punto que se dilata, se congoxa, y aflige con vn sentimiento, con vnas ansias, con vn dolor tan fuerte, que ninguno se puede comparar con el. No es tan grande el apetito que tiene el fuego de subir a lo alto; ni el que la piedra a baxar a su centro, como el que tiene el alma ya desatada del cuerpo en gracia, y amistad de Dios, de yrse a el como a su centro, donde han de tener su descanso perpetuo, y su Bienaventurança eterna [...].

Puedese conjeturar quanta sea esta pena, considerando si estuuiesse un hombre noble, y cuerdo, preso en una carcel de la Inquisicion, sin comunicar con nadie, sin saber de los suyos, ni el tiempo que ha de durar su prision. O se viesse captivo en Argel maltratado en poder de Turcos, sin saber quando llegaria su rescate, combatido de frequentes memorias de su casa, hijos, y amigos a quien tuviesse cordialissimo amor. Que aliuio, ni consuelo podria tener en medio del encendido desseo de verse libre para gozarlos, quales serian las priesas, las ansias, las llamaradas de su coraçon? (Roa, 1630, ff. 68r-68v)¹⁹.

Al margen del propio extrañamiento de la figura divina por parte de las almas, cabría preguntarse por las segundas causas que provocan en aquellas esa sensación de desolación. Según los diferentes autores consultados, habría tres grandes líneas de explicación. La primera sería la dilación de lo que se espera, que aflige mucho, y que cuando lo deseado es un bien infinito es infinita la pena, cuestión apuntada por José Boneta (1761, p. 8)²⁰. La segunda, continuación de esta, señala la quiebra de una esperanza que parecía que empezaba a verificarse, tal y como afirma Antonio de la Natividad:

¹⁹ También, ver García, 1677, f. 20r; Serpi, 1617, pp. 142-143.

²⁰ También, ver Moncada, 1692, p. 48.

Y si qualquier esperança que se dilata, es afliccion del espíritu [...]: vna, que entonces comienza a dilatarse, quando se pensaua que se començaua a cumplir, uease quan grande tormento será padecerla, como la padecen las Almas todas que en el Purgatorio están, y con quanta lastima dirà cada vna dellas, las que el Santo lob dezia [...]. Ay de mi! que quanto por momentos esperaua tomar possession de los bienes eternos, me hallo posseida de muchos males: pues en lugar de la luz Diuina que esperaua, lo que se me ofrece son tinieblas, y obscuridad, en que me veo sin ella. (Natividad, 1666, p. 32).

Finalmente, la tercera explicación es la propia separación entre el alma y el cuerpo tras la muerte. Así opina, al menos, Pedro de Moncada, quien, apoyándose en los pareceres de Tertuliano y del jesuita Jorge Drexelio, asegura que los deseos del alma por ver a Dios son mayores después del óbito, ya que mientras aquella estaba unida al cuerpo se hallaba oscurecido su entendimiento:

[...] porque mientras uiuimos en esta carne mortal estan nuestras almas como metidas en vn calabozo en los cuerpos, dependiendo de sus organos, y fantasmas, que de las cosas exteriores le ministran los sentidos, obligándolas à que conozcan, y entiendan según ellos, de lo qual naze el hazer tan imperfecto juicio de las cosas espirituales, y de las diuinas aun mas limitado; y como la voluntad se gobierna por el entendimiento, estando èl ofuscado en sus operaciones, no las dexa remontar los deseos con la vehemencia que debiera al bien infinito, que es su vltimo fin. Pero quitado este estorvo, quando se aparta del cuerpo es mas perfecto, y despejado el conocimiento de su conueniencia, hermosura, y bondad, y assi son los deseos mas encendidos, y vehementes. (Moncada, 1692, p. 48)²¹.

El otro elemento que explica la magnitud de la pena de daño es la conciencia que tienen las almas de saber que este castigo se origina en no haber hecho suficiente penitencia ni satisfacción terrenal y en la tibieza con que aquí en la tierra desearon ver a Dios. Esto las lleva, por ende, a un continuo arrepentimiento y a un análisis acerca de los fundamentos que llevaron a esta triste situación, como nos vuelve a manifestar Pedro de Moncada:

[...] como les sucede a las almas del Purgatorio, que están ahondando siempre en la causa de su dolor, y conocen mas claramente, que cuando viuian, la deformidad, y disonancia à la razón, y fealdad, que por si mismas, y de su naturaleza tienen las culpas, y tambien la grauedad que les proviene de ser ofensas de la divina Magestad, y los efectos, y daños que se derivan en el alma: de cada qual de estas rayzes tan amargas [...] les nace de ellas inmenso dolor, quando sin intermission contemplan, que por tan fea, y vil causa están privadas de la felicidad de la Gloria, y vista beatifica de su Dios. (Moncada, 1692, p. 56)²².

²¹ Tertuliano, *De anima*; Drexelio, *De rogo dammatorum*.

²² También, ver San Francisco, 1665, f. 13v.

En relación directa con la extraordinaria aflicción que para las almas conllevaba la ausencia de la visión de Dios, la mayoría de los escritores de la época coincidieron también en la mayor penosidad de la pena de daño sobre la de sentido. La causa, según el predicador dominico Antonio de Salazar, era lógica y sencilla:

Hablando ahora comparativa, haziendo comparacion entre estas dos penas, no ay duda, que la pena de daño es la mayor que alli se padece, y que sin comparacion excede a la pena de sentido. Doctrina, que le enseñò Santo Tomas mi Padre en el 4 de las sentencias [...]. La razon del Santo es muy clara; porque assí como la mayor fortuna, y la mayor felicidad de vn hombre consiste en ver a Dios, porque a su Diuina vision estàn anexos todos los bienes; de la misma manera en carecer de su vista consisten todos los males. (Salazar, 1655, p. 424)²³.

2.2. *La pena de sentido*

Junto a la privación de la visión de Dios, nos encontramos con los diferentes tormentos que sufren las almas en el purgatorio, centro nuclear de muchos tratados sobre el mismo. En esta línea, y volviendo a la comparativa entre ambas penas, aunque, como hemos visto, existe una mayoría de autores proclives a considerar la pena de daño más severa que la de sentido, hubo algunos, como Dimas Serpi, que se salieron de la unanimidad. Así, basándose en el parecer de autoridades de reconocido prestigio como san Agustín, Roberto Belarmino, san Buenaventura o san Gregorio Magno, opinaba que, si bien la pena de daño es superior en el infierno, en el purgatorio es mayor la de sentido:

De todo lo qual sacamos [...] que la pena damni en los dañados, por ser eterna y sin remedio, es la mayor en ellos: pero en los del Purgatorio, por ser ad tempus es la menor; porque la mitiga la esperanza cierta que tienen de que se ha de acabar aquel su destierro, y han de ir a gozar de Dios a la bienauenturança, a la qual por su misericordia nos lleue Dios, Amen. (Serpi, 1617, p. 147).

En cuanto a los instrumentos de los que se servía Dios para castigar en esa su cárcel, la violencia y la variedad eran sus características esenciales²⁴. Es cierto que

²³ Pedro de Moncada cita unas palabras de san Juan Crisóstomo, en las que se burla de la estolidez de aquellos que temen más las penas del sentido que las de daño: «Ay algunos tan insipientes, y necios que les parece bastante, y ponen todo su conato en librarse del tormento sensible del fuego. Yo temo mucho mas, y tengo por incomparable pena el ser repelido de la presencia, y cara de Dios, y estar privado de la felicidad de su fruición» (Moncada, 1692, p. 49; véase también Natividad, 1666, p. 32; Roa, 1630, ff. 9r-v; San Francisco, 1665, f. 15r).

²⁴ Al hablar sobre los visitantes del purgatorio en las diferentes visiones y revelaciones incluidas en obras inglesas de los siglos xv y xvi, Eamon Duffy (2005, p. 339) afirma que «always

todos los autores consultados mencionan en sus escritos un amplio catálogo de tormentos purgatoriales, pero no lo es menos que la mayoría consideran esas penas como meras imágenes, salvo la del fuego, explicando que Dios las utiliza como medio de corrección humana. Tal es, entre otros, la opinión del padre seráfico Lorenzo de San Francisco:

Mas es aqui de notar, que en el Purgatorio no ay semejantes instrumentos [de suplicio], vltra del fuego, ni estos son visiones reales, sino imaginarias [...] las quales muestra Dios nuestro Señor para horror, y amonestacion de los viuos, para que por estas figuras, y semejantes reconozcan las grauedad de aquellas penas, y se enmienden de sus culpas. (San Francisco, 1665, f. 16r)²⁵.

La concepción de un fuego sagrado regenerador, que rejuvenece e incluso hace inmortal, mantenida a lo largo de la Edad Media y la Edad Moderna, se origina entre los hindúes e iranos. Ese fuego purificador, que vino a ocupar un lugar central en la construcción del purgatorio durante el Medioevo, aparece en este período de la historia como atributo sagrado bajo todas las formas registradas de la antropología religiosa, surgiendo como un elemento que durante los ritos de iniciación destruye una época de existencia cumplida, posibilitando otra nueva: es un rito de tránsito en un lugar transitorio (Le Goff, 1985, pp. 17-21). Además, esa carga simbólica del ígneo elemento venía determinada por su carácter purificador y punitivo y por ser, según la tradición, el suplicio fundamental con respecto al pecado y a la conciencia (Tausiet, 2005, p. 87).

Ciñéndonos ya a la XVIIª centuria, hay que señalar que en el caso del fuego como en el del resto de posibles penas del purgatorio, los autores españoles llenaron el hueco dejado por la falta de concreción de los aspectos más polémicos del Tercer lugar, consecuencia directa de las disputas entre las Iglesias oriental y occidental entre los siglos XIII y XVI, y que acabó resolviéndose en Trento, cuando en su xxvª sesión los conciliares ordenaron a los obispos no permitir que se abordaran en

it was detail et vividneis which seemed the essence of such visions». Por otra parte, el capuchino francés François de Toulouse, cuando habla sobre los tormentos del Tercer lugar, afirma: «Si nous regardons les instruments dont Dieu se sert pour le faire souffrir [aux âmes du purgatoire] [...] nous trouverons que ce sont les plus violens qui soient dans la nature [...]» (cit. en Delumeau, 1983, p. 436).

²⁵ Felipe de la Cruz también expresa esta opinión con cierta contundencia: «[...] solo el fuego es el ministro, i lo demas sera imaginación, o representación; porque los que dizen que los Angeles buenos, los demonios, ni otros castigos, como sartenes, hollas de açufre, assadores, etc. ai en el purgatorio, no dan razon que conuença, solo algunos exemplos. A lo qual se responde, que fueron visiones imaginarias, por las quales quiso Dios revelar la gravedad de las penas del purgatorio» (Cruz, 1631, f. 193v; véase también Natividad, 1666, pp. 30-31 y 34; Pérez, 1623, ff. 3r-v; Roa, 1630, f. 10r).

las predicaciones populares sobre el purgatorio cuestiones inciertas, falsas o fantásticas (Delumeau, 1983, p. 438)²⁶.

Varias cuestiones fueron abordadas por los diferentes tratadistas hispanos. La primera fue el carácter real o simbólico del fuego. En ella hubo, siguiendo la estela trazada por la Iglesia latina, una absoluta unanimidad en cuanto a considerar que la brasa purgatorial era verdadera, material, corpórea y elemental, de la misma naturaleza o parecida a la que existe entre nosotros (Boneta, 1761, p. 33; Carrillo, 1615, ff. 22v y 26v; Cruz, 1631, f. 170r; García, 1677, f. 27v; Moncada, 1692, p. 20; Natividad, 1666, pp. 30-31; Roa, 1630, ff. 9r-v y 67v-68r; Salazar, 1655, p. 424; San Francisco, 1665, f. 15r; Serpi, 1617, pp. 123 y 127).

Junto a esta opinión, se consiguió igualmente un mismo parecer respecto a que el fuego del purgatorio es igual que el del infierno, diferenciándose tan solo en el carácter transitorio del primero y en el eterno del segundo. Como dicen los diferentes autores consultados, esto es al margen de si se considerara al Tercer lugar integrado dentro de los límites del averno o bien contiguo o con «pared en medio» como algunos afirmaban. Uno de los que mejor expresan esta idea es el cura y capellán Lorenzo de Santa Coloma:

Orden del Cielo ha sido, que el fuego que quema a los condenados purgue a las benditas Animas de el Purgatorio (dizenlo San Cipriano, y el Angelico Doctor) la Magestad del Diuino Architecto lo fabricò de calidad, y dispuso, que fuesse eterno tormento para los reprobos, y demonios, y temporal para los lustos, que acrisolados en èl subiesen a gozar de la Vision Beatifica; como lo refiere la glossa que el M. Soto trae, diciendo, que si se purga a los buenos, castiga a los malos. (Santa Coloma, 1677, p. 88)²⁷.

Directamente relacionado con estas dos cuestiones citadas, hubo escritores que llegaron al extremo de analizar la materia de la que estaba formada la llama purgativa. El más detallista y clarificador, como en otros aspectos de su excepcional obra, fue Pedro de Moncada. Por una parte, afirma que su duración es eterna, en línea con el carácter imperecedero del infierno, y que apenas necesita combustible:

²⁶ Para las controversias latino-griegas respecto a las cuestiones más candentes sobre el purgatorio, ver Le Goff, 1985, pp. 325-329; Libanio, Bingemer, 1985, p. 239; Martínez Gil, 2000, pp. 316-317; Ponce Cuéllar, 2011; Ruiz de la Peña, 1975, pp. 336-338; Tausiet, 2005, p. 87.

²⁷ Martín Carrillo fundamenta su idea en san Agustín, que comenta: «Con el mismo fuego se purga al escogido, y se seca al condenado»; san Gregorio Magno, quien afirma que «Con el mismo fuego resplandece el oro, y humea la paja» (Diálogos, 4); Domingo de Soto (in 4, dist. 19, q. 3, art. 2) y santo Tomás (in 4, dist. 21, q. I, art. 1) (Carrillo, 1615, ff. 22v y 26v; véase también Cruz, 1631, f. 169r; García, 1677, f. 27r; Moncada, 1692, pp. 11 y 20; Natividad, 1666, p. 34; Roa, 1630, ff. 9r-v y 67v-68r; San Francisco, 1665, ff. 13r y 268r).

Ni es difícil que se conserve [el fuego del purgatorio, que es el del infierno], y aya de durar eternamente, sin cebarle con leña, ò otra materia combustible, porque esto puede suceder segun afirma el Padre Suarez sin milagro, por estar donde no tiene contrario con quien luchar, y que le apague [...]. Y tambien es sentencia de muchos Philosophos, que en llegando este Elemento à su esfera, no necesita de cebo, o materia para conservarse. (Moncada, 1692, p. 20).

Además, esta carencia de carburante se compara con la de los volcanes, uno de los elementos que tradicionalmente se habían asociado al purgatorio²⁸. De otro lado, nuestro autor aclara que, en el supuesto de que ese fuego necesitase algún tipo de materia, esta sería —entre otras— el alcrebite, nombre que algunos daban al azufre en la época, afirmando que ese compuesto es especialmente adecuado por sus particulares características para atormentar a los condenados del infierno y purificar a los habitantes del Tercer lugar:

Y aun dado caso que se ceben en alguna materia, no es difícil que no se consuma, ò apague, pues segun discurre el Padre Suárez y el Padre Lesio, y otros con mas resolucion lo afirman, se compone de ingredientes crasos, y vitaminosos, que tienen mucho de igneos, y son a proposito para conservarse en ellos, como es el alcrebite, y otros materiales [...]. Y le tiene tambien en la razon natural, y philosophica, porque el alcrebite es de suyo en sumo grado calido, y seco, y de naturaleza ignea, como se reconoce en que todos los fuegos subterranos se ceban en él, y la llama que leuanta es muy tenebrosa, y el tufo que del sale ciega, o maltrata los ojos [...]. Todas las quales propiedades son muy al proposito de afligir las almas, que es para lo que Dios le toma por instrumento. (Moncada, 1692, p. 21)²⁹.

Así llegamos a uno de los temas más tratados y polémicos sobre el fuego purgatorial en la España del siglo xvii, como era la explicación acerca de que un elemento corpóreo y material actuase sobre un alma espiritual y, por ende, inmaterial, tal y como lo plantea Dimas Serpi:

Todo lo qual hemos dicho [el carácter incorpóreo del alma humana] por fundamento de lo que este capitulo pretende, en dar a entender, que siendo como

²⁸ «Y demas de otros argumentos, que convencen poder durar muchos siglos sin añadirse ninguna cosa en que se cebe, tenemos a la vista, ò muy cerca de nosotros el monte Ethna, tan celebrado por los poetas, y Historiadores de Sicilia, y el Vesubio de Napoles, que por tantos millares de años estan ardiendo por si mismos en las entrañas de la tierra [...]» (Moncada, 1692, pp. 20-21). Para el carácter purgatorial del volcán Etna, ver Le Goff, 1985, pp. 332-335.

²⁹ Para el carácter ígneo del fuego, Moncada se apoya en el Salmo 10 («Será alguna parte de sus tormentos el fuego, el alcrebite, y vientos tempestuosos») y en el capítulo 20 del Apocalipsis. José Boneta dirá que «El de alla [el fuego del purgatorio] tendrá por materia un obstinado azufre, formado adrede por Dios para que arda; y se abraze sin consumirse» (Boneta, 1761, p. 23).

es verdad, que la alma del hombre es incorpórea, y los malos angeles (aunque malos) por ser angeles son incorporeos, y los vnos y los otros carecen de materia; como se ha de entender que el fuego que es corpóreo, y palpable, pueda quemar: assi a los malos angeles, y a las almas de los dañados en el infierno, como tambien a las almas de los predestinados que estan purgando en el Purgatorio. (Serpi, 1617, p. 126).

Cinco teorías hemos encontrado al respecto, lo que demuestra la incandescencia que provocó el debate citado. Eso sí, cuatro de ellas fueron expuestas por Martín Carrillo, al que en algunas de las mismas se le unieron otros autores. La primera, que era la que él defendía, establecía que el fuego actuaba como un instrumento de la justicia de Dios, uniéndose con el cuerpo de la forma en que este lo hacía con el alma, aunque no sustancialmente:

Dexado todo esto a parte, se ha de dezir y tener, que las Almas en el Purgatorio son atormentadas con el fuego material del infierno, como instrumento de la diuina justicia, vnindose y encorporandose el fuego, de la manera que el cuerpo esta vnido con el Alma (aunque no es vnion sustancial del Alma al fuego, como del cuerpo al Alma). Y por razon de esta union padece el Alma, assi como viuiendo si el cuerpo está enfermo, padece, o tiene calor, parece estar enferma el Alma, padecer y encenderse: assi estando vnida con aquel encendido fuego, y detenida en el como en vn cuerpo se enciende y abrasa el Alma. (Carrillo, 1615, f. 28r)³⁰.

La segunda idea veía la brasa purgativa como un medio de probidad divina, «que por vn modo maravilloso, no conocido por nosotros, atormenta y aflige a las almas», aceptando el secreto de su actuación (Carrillo, 1615, f. 27r)³¹. Esta posición, planteada, aunque no defendida por Carrillo, encontró una variante en autores como Francisco García y Pedro de Moncada, quienes exponían una imposibilidad absoluta de explicar cómo un elemento material actuaba sobre otro inmaterial, basándose en el hecho de que donde muchos intelectuales de primer orden, como san Agustín, Roberto Belarmino o Guillermo Durando, no habían podido aclarar nada, parecería excesiva presunción siquiera intentarlo (García, 1677, f. 27v; Moncada, 1692, pp. 21-22).

Una tercera noción esgrimida por Carrillo, pero tampoco aceptada por él, establecía que la llama del purgatorio actuaba sobre el alma como un temor de esta a la simple visión de aquella más que a su actuación directa, debido a las especiales características del ánima, que, en cuanto ser espiritual, denota una aprehensión vehemente ante el fuego (Carrillo, 1615, f. 27r).

³⁰ Para esta opinión, el autor se apoya en Roberto Belarmino, *De Purgat.*, lib. 2, cap. 12. En la misma línea, Boneta, 1761, p. 33; Roa, 1630, ff. 67v-68r. Felipe de la Cruz se fundamenta en san Buenaventura, Durando, Escoto y santo Tomás (1631, f. 180v).

³¹ También, ver Natividad, 1666, pp. 30-31; San Francisco, 1665, f. 15r; Serpi, 1617, p. 127.

El cuarto concepto afirmaba que la detención de las almas en el Tercer lugar para que satisficieran sus faltas provocaba en ellas un sentimiento tal «que enciende vn fuego de fervoroso desseo de gozar de la gloria que les atormenta y aflige grandemente» (Carrillo, 1615, f. 27v).

Al margen de su opinión, en la órbita de la primera de las tesis expuestas, Dimas Serpi sostiene una quinta, que postulaba que, en realidad, la forma en que la hoguera purgativa quema a las almas es a través de «vn globo, o cuerpo de fuego, dentro del qual las encierra, para para que paguen y purguen juntamente, y queden tambien purificadas de la escoria que de acá lleuaron» (Serpi, 1617, p. 129).

Una vez expuesta esta cuestión, se trataba a continuación de comprobar el verdadero efecto que la lumbre purgatorial causaba sobre las almas. Esta vez la cuestión quedó bastante clara y uniforme, como no podía ser de otra manera. Hemos visto previamente cómo el alma era considerada en la época como sustancia incorpórea. La consecuencia evidente de ello era que nada podía destruirla aunque fuera duramente atormentada. Así lo entiende Dimas Serpi cuando afirma que «Como ayamos prouado la incorruptibilidad de la anima, y la inmortalidad della, y del Angel, cosa será facil enseñar, que aunque se queme y abraçe continuamente, no podrá el fuego aniquilar, ni acabar de consumir» (Serpi, 1617, p. 130; véase también Boneta, 1761, p. 23; Natividad, 1666, pp. 30-31). La afirmación que nuestro tratadista vierte fundamentalmente sobre las almas del infierno, es matizada de inmediato cuando diferencia la acción del fuego sobre las almas del averno y las del Tercer lugar:

Es empero de notar, que aunque este mismo fuego es el que atormenta y purga a las animas del Purgatorio (según muchos Santos y Doctores afirman) no espantarà, ni entristecerà a las benditas animas porque como estan en gracia, no haze en ellas el efecto que haze en los dañados: en el qual fuego obra (aunque es vno mismo) diuersas operaciones en los vnos que en los otros, por ser assi la voluntad del que es Señor de aquellas cárceles, que quiere a los vnos purgar, y a los otros perpetuamente afligir y castigar. (Serpi, 1617, p. 132).

El razonamiento finaliza cuando Serpi aclara que lo que las llamas aniquilan en el purgatorio son las faltas realizadas por el hombre durante su vida y no resarcidas al morir: «Y como la Salamandra, estan [las almas] en aquel fuego del purgatorio sin consumirse, lo que se consume en ellas, es la escoria de los pecados que cometieron: los quales acabados de purgar, saldrán para ir al cielo [...]» (Serpi, 1617, p. 132).

Otra de las cuestiones planteadas sobre el fuego en la época fue su categoría como tormento del purgatorio. En este sentido, dos ideas se abren paso. La primera, ya esbozada antes en este trabajo, es el cuasi monopolio que el ígneo elemento ostenta en cuanto a castigo en el Tercer lugar. El padre dominico Juan de Mata lo

expresa perfectamente al afirmar que «La otra pena [del purgatorio] es de sentido, y consiste en vehementísimas penas que padecen anegadas en un río de fuego» (Mata, 1634, f. 4v)³².

La segunda noción, también dibujada previamente, es la atrocidad del tormento del fuego. Siendo admitido por una mayoría de escritores el hecho de que la pena de daño superaba a la de sentido, no es menos innegable que, dentro de esta, la brasa purgativa, en tanto que principal pena del Tercer lugar, iguala en rango al resto de hipotéticas penas, tal y como aduce Antonio de la Natividad cuando afirma que «mas porque el fuego es el mayor de todos [los tormentos], y en si tan grande, que el solo bastaria para encarecimiento de dolores» (Natividad, 1666, p. 34; véase también Serpi, 1617, p. 123). En esa línea de argumentación, es lógica la cita de Martín de Roa al considerar un sarcasmo la comparación entre la intensidad de la llama del purgatorio y la de los diferentes males y tormentos terrenales:

Y es este tan grande [el martirio del fuego], que como dizen muchos santos Dotores, son vna cifra, o sombra, todas las penas que en este mundo pueden padecerse, o se han padecido, aunque sean las de los Martyres, y las que padecio CHRISTO nuestro Señor en su Passion, como dize S. Thomas. (Roa, 1630, ff. 67v-68r)³³.

Pero ¿en qué se concretaba este horror, este espanto, esta superación del entendimiento humano? Pues en diferentes imágenes cuasi infernales, en las que la brasa purgatorial adoptaba todo tipo de modalidades. Un ejemplo de este mosaico del terror nos lo brinda José Boneta, que aunque autor representante de una contrarreforma tardía a fines del siglo XVII en opinión de María Tausiet (2005, p. 88), no deja de reflejar gran parte del pensamiento eclesiástico de la época sobre

³² En esta línea, también dice Carrillo, basándose en san Pablo I, Corintios, 13: «Y no solamente son castigadas con estas penas [las almas del purgatorio], pero a esto se allega el instrumento propio de aquel lugar, que es el fuego» (Carrillo, 1615, f. 22v; véase también San Francisco, 1665, f. 13r; Serpi, 1617, pp. 142-143). La famosa religiosa soriana M.^ª Jesús de Ágreda describía el purgatorio como «una profunda caverna, y muy dilatada, llena de fuego, en que estaban padeciendo muchas almas» (*Nueva vida*, 1914, p. 282).

³³ Basándose en el parecer de Cesáreo Arelatense, san Julián arzobispo de Toledo y otros muchos santos y teólogos, Pedro de Moncada detalla esta misma opinión: «[...] en cuya consecuencia no será temerario [...] el que afirmare, que como los tormentos todos que se han dado, y darán à los delinquentes, y padecieron y padecerán hasta el fin del siglo presente los Martyres los puede comprehender, y juntar en vno nuestra imaginacion, que es mas rigurosa pena la que de el fuego padece qualquier alma, que el cumulo de todas las que desde el principio del mundo han tolerado, y padecerán hasta su fin todos los Martyres, los delinquentes, los que han tenido grauissimas, y diurnas enfermedades, y dolores, y las con que se han affligido voluntariamente con rigurosissimas penitencias los confessores» (Moncada, 1692, pp. 23-24; véase también Serpi, 1617, p. 137).

la temática, basándose en este caso en algunas revelaciones que Dios comunicó a algunos santos en orden a lo que padecían las almas en el purgatorio, y que fueron recogidas por el flamenco Dionisio Cartujano:

Vnas veces dice, que veían á las Almas en hornos muy baxos de boveda para que la reberberacion del fuego doblase su fuerza, y la del humo sofocase mas intensamente. Otras veces en pozos de metal derretido anegadas hasta el cuello. Otras, cosidas en la tierra con clavos de hierro hechos asquas. Otras, penetradas, y cercadas de fuego; quanto tocaban eran fuego; quanto veían fuego; quanto respiraban fuego; y fuego quanto pisaban. Otras estaban colgadas de los pies, y la cabeza abaxo metidas en una hoguera de horrosas llamas. Otras, del gran dolor de estos, y otros tormentos, saltandoles los ojos del casco, rebentaban, arrojando por la boca el corazón hecho pedazos. A cuya lastimosa carnicería, llevaban el acompañamiento con gemidos, y ayres correspondientes á semeiante dolor. (Cartujano, 1761, pp. 28-29)³⁴.

Junto a estas visiones, digamos prototípicas, también encontramos una pena en la que el fuego es protagonista, pero actuando conjuntamente con el hielo. Se trata de un flagelo en el que las almas alternan su estancia en el extremo calor y el extremo frío. Así nos lo cuenta Lorenzo de Santa Coloma a partir de una narración realizada también por el Cartujano. Se trata de una experiencia tenida por un monje inglés, que arrebatado en espíritu desde el Jueves Santo al Sábado de Pascua, y volviendo a sus sentidos, contó el viaje que, guiado por san Nicolás, había experimentado por el purgatorio. En uno de sus pasajes se menciona lo siguiente:

San Nicolas mas adelante me lleuò a un valle profundissimo, por donde corria un rio muy caudaloso, del qual se leuantaua vna niebla, que arrojaua de si un hedor insufrible. De enmedio dèl reparè, que salia vna llama de fuego, que parecia llegar al Cielo. Vi en aquel rio muchas almas sumergidas, que padecían vna frialdad intolerable, y de alli salian, y con violencia se entregauan al fuego, ya sumergidas en el hielo, ya dadas al fuego, sin parar vn punto andavan en vna penosissima agitacion, y continuo mouimiento de el fuego al hielo, y del hielo al fuego, con vna notable inquietud y desasosiego. (Santa Coloma, 1677, p. 181)³⁵.

³⁴ Aunque en algunos casos se identifican las narraciones como meras revelaciones con fines correctores, otros autores utilizan parecidas descripciones sobre el horror del fuego en el Tercer lugar (Carrillo, 1615, ff. 23v-24r; Mata, 1634, ff. 5v-6v; San Francisco, 1665, f. 16r; Santa Coloma, 1677, pp. 180-181).

³⁵ En esta línea, Moncada habla que «de los ardores insufribles del fuego son llevadas a los rigores del frio las almas, y que las bañan en vnos estanques de nieve, y granizo congelados, y de alli las bueluen continua, y sucessiuamente a las llamas [...]» (Moncada, 1692, p. 32; véase también Natividad, 1666, p. 34).

A tal respecto, y basándose en las afirmaciones de santa Brígida en sus *Revelaciones*, Pedro de Moncada ve probable que las penas de fuego e hielo, existentes tanto en el purgatorio como en el infierno, tengan un simbolismo, ya que «son muy proporcionadas à las culpas que en ellos se pagan, que vnas se cometieron por el demasiado ardor de la concupiscencia, y otras por el nimio yelo en el divino amor, y frialdad en lo tocante a su servicio» (Moncada, 1692, p. 33).

Al margen del fuego, otro de los posibles tormentos que se padecen en el purgatorio es el conjunto de desastres que provoca la naturaleza sobre las ánimas allí alojadas. El primero son las tempestades, referidas también en su magna obra por Pedro de Moncada, y que enlaza con la oscuridad que reina en el Tercer lugar, ya citada al hablar de las penas intrínsecas asociadas a este:

Y no la tiene menor el que padezcan otra pena muy sensible de los vientos, tempestades, torbellinos, y ayres violentissimos que les combaten [...]. Y San Judas Apostol en su Epistola Catholica la llamò borrasca de tinieblas, al modo que quando corren vientos encontrados, y vehementes causan tal obscuridad, que no se vè el ayre, y ciega a quantos la miran [...]. (Moncada, 1692, p. 34)³⁶.

Y el segundo de los cataclismos engloba a las diferentes riadas, terremotos y erupciones volcánicas, tal y como expone José Boneta:

[...] pues todos los elementos hacen vengativas suertes a las Almas, con las inclemencias propias de cada una [...]. El agua alborotandose en herizadas inundaciones, y tormentas. La tierra, abriéndose en bocas, y embaynando en sus angostos senos á los miseros pacientes; hasta que arrojen las entrañas, y las recobren para volver á vomitarlas. (Boneta, 1761, pp. 20-21).

Por otra parte, en su célebre tratado, el mismo Boneta incluye terribles suplicios ejecutados por diferentes irracionales, que sería el último tipo de penas purgatoriales:

Qué será el ver dar á la pobre Alma por aquellas profundas simas, donde estará cayendo muchas horas sin llegar al suelo, y que en él encuentra espantosas fieras, que unas asen para morder; otras abrazan para crujir; otras tiran para despedazar; y todas para emponzoñar hasta el corazon; donde no vé mas que una lobreguez funesta, y una espesa humedad, donde no halla donde asirse sin ensangrentarse: donde la cubre de golpe número sin número de arañas, un enjambre de culebras, sapos, y escorpiones, sin poder ahuyentarlos, ni desprenderse. (Boneta, 1761, p. 21)

³⁶ Igualmente, ver Boneta, 1761, p. 20.

2.3. Visiones generales del purgatorio

Al margen de las penas particulares analizadas, fue muy habitual en las obras de los autores de la época la narración de diferentes revelaciones y visiones tenidas por determinados personajes, a través de las que se daba una descripción general de los horrores inconmensurables acaecidos en el Tercer lugar. Todas ellas las podríamos dividir en tres apartados:

2.3.1. El purgatorio de san Patricio

Junto a los relatos de resucitados o de apariciones ocurridas a personas vivas por parte de difuntos que sufren penas en el purgatorio y que vienen a solicitar sufragios a los aún residentes en la tierra o a advertir a estos para que se enmienden si quieren evitar dichos tormentos, el comienzo del concepto de purgatorio a finales del siglo XII se nutrió, entre otros elementos, de narraciones de viajes al más allá. El más famoso de ellos fue el purgatorio de san Patricio, que supuso el acta del nacimiento literario del Tercer lugar (Le Goff, 1985, pp. 222-227). Redactado originalmente en latín hacia 1180-1183 por el monje Henry, de la abadía cisterciense de Saltrey (Inglaterra), el éxito de la obra fue inmediato, convirtiéndose en una auténtico *best seller* de la Edad Media³⁷. En este sentido, gran número de autores utilizaron el purgatorio de san Patricio en sus respectivas obras, tales como Jacobo de la Vorágine, Vicente de Beauvais, Esteban de Bourbon, Dante, Rabelais o Ariosto (Le Goff, 1985, pp. 229-230).

En la España del siglo XVII, la citada temática fue incorporada a sus obras por varios autores literarios y moralistas. Entre los primeros, destacan Juan Pérez de Montalbán, quien escribió en 1627 *la Vida y purgatorio del glorioso San Patricio, arzobispo y primado de Hibernia*, y Calderón de la Barca, que, basándose en el argumento de esta novela, redactó en 1636 *El purgatorio de San Patricio*. Respecto a los escritores de los que nos estamos ocupando en este trabajo, el que más espacio dedicó al tema fue Martín Carrillo, quien inspirándose en Jacobo de la Vorágine y san Antonino, describe las vicisitudes del personaje central por la geografía del Tercer lugar:

[...] que auiedo salido del [purgatorio] vn soldado, que por penitencia se le dio entrasse en el por espacio de veynte quatro horas, dize: Luego que entrè en el, vi horribles figuras, y con la señal de la Cruz las ahuyentaua: y llegando a do estaua un horno encendido, vi dentro muchos ardiendo, cuya vista me dio gran pena, y con la Cruz me libre dellos. Despues vine a un campo grande, y espacioso a do estauan muchos atormentados, vnos ahorcados, otros atravesados, otros despedaçados, y otros

³⁷ Para el purgatorio de san Patricio, ver Alonso Navarro, 2011; Vázquez de Parga y Chueca, 2014; Atenas García Huidobro, 2017.

con tantos dolores, que no podian gemir de dolor, y con esta vista fuy grandemente afligido. Despues fuy lleuado a vn gran campo a do auia grandes lagunas de metal ardiendo, donde eran muchos fuertemente atormentados: y andauan los demonios volando sobre las lagunas, sumiendo a los que salian a respirar, y pedir misericordia, y hundianlos con vnos garfios que trayan en las manos. Vine despues a vnos campos my amenos, a donde estaua una ciudad muy admirable, y quisiera quedarme alli, pero no lo consintieron, y me hizieron volver por donde auia venido. Esto es en suma lo que se cuenta del Purgatorio de S. Patricio, que dizen està en Ibernica. (Carrillo, 1615, ff. 23v-24r)³⁸.

2.3.2. Narraciones de Dionisio Cartujano

Este teólogo y místico flamenco (1402-1471), conocido por la posteridad con el sobrenombre de *Doctor estaticus*, debido a su inmenso trabajo mental llevado a cabo entre continuas conmociones espirituales y sobrenaturales, fue uno de los autores de referencia de la tratadística hispana del Seiscientos al abordar la temática del purgatorio³⁹. Aparte del ejemplo expuesto *supra* de José Boneta, también contamos con el de Juan de Mata, que describe la experiencia de un difunto resucitado por Dios para representar las imágenes del cielo, infierno y purgatorio, y que cuenta lo acaecido al morir por primera vez. Se trata de una variante de lo narrado en el purgatorio de san Patricio, en la que junto al profundo valle en el que se abrasan multitud de almas y al lago en el que gran número de fieras esperan la caída de las ánimas que atraviesan un estrecho y puntiagudo puente⁴⁰, también cuenta con la presencia de una enorme y horrible bestia «en cuya abierta boca cabrian mas de nueue mil hombres armados, en que vi metidos muchos militares dellos con grandissimos tormentos»; y en la que, arrojado el difunto en el buche de aquel monstruo, y antes de ser liberado por el ángel que le acompañaba en ese viaje al más allá, «padecí varias penas, dientes de leones, bramidos de serpientes, ceñirme culebras, golpes de demonio, ardor de fuego, aspereza de frio, crujir de dientes» (Mata, 1634, ff. 5v-6v)⁴¹.

Otro autor que se basó en la obra del Cartujano fue Lorenzo de Santa Coloma. Dentro de los diversos ejemplos que expone, se halla el ya referido de un monje inglés, que arrastrada su alma durante la Semana Santa, volviendo a sus sentidos, contó sus vicisitudes por el purgatorio. En ellas se describe «vna región espaciosissi-

³⁸ Frente a la opinión de algunos autores, que tenían este testimonio por apócrifo, Carrillo puntualiza que «tengo por cierto este Purgatorio auer sido mostrado a san Patricio, para temor, y espanto de las fieras gentes de Ibernica [...]» (Carrillo, 1615, ff. 23v-24r).

³⁹ Ver Cantera Montegro, 1999; Ni Riain, 2004.

⁴⁰ Para este tema del puente del purgatorio, ver Llopart, 1970.

⁴¹ El autor extrae el pasaje del libro del Cartujano *De quator novissimus*.

ma, si bien muy horrible, y espantosa que la habitaban vna maquina de almas, que padecían acerbissimos tormentos»; entre ellos, los siguientes:

Los vnos se tostauan con fuego; otros fritos en sartenes; a otros les carpiauau con vñas de hierro ardiendo, hasta que sus miembros quedauan desmenuzados.

Vi a otros metidos en baños de pez ardiendo; otros padecían fuego, que derretia sobre ellos açufre, bronce, y plomo, que de si echaua un intolerable hedor: otros estauan cubiertos de monstruosos gusanos, que les roían las entrañas. (Santa Coloma, 1677, pp. 180-181).

Finalmente, Dimas Serpi también alude al teólogo flamenco cuando reseña diversas revelaciones que este extrajo de la obra de santa Brígida, en las queda una visión quizá menos estática y más variada de las penas del Tercer lugar:

[...] porque quando se considera, que entre otras visiones vio gran multitud de animas (por ordenación diuina) en figura corporal, que llegauan los atormentadores, y les ponían una corona de fuego, y la apretauan hasta hazerle saltar los sesos por las narizes y orejas, y los ojos de la cara; le estirauan la lengua con vnas tenazas de fuego; les rompían a palos todo el cuerpo: les dauan enxabonadas de pez y açufre derretido por encima. Vio que a otros los echauan dentro de vnas tinas, a modo de ollas y sartenes, y alla con vnos grandes hierros los boluian de vn costado a otro, y de arriba abaxo, caldeandolos con aquel terribilissimo fuego. A otros los atravessauan de una oreja a otra vn grande clavo; y vio que en vn gran campo estauan vnos tendidos en el suelo, y que los clauauan con clauos de fuego por las espaldas, a otros por los pechos y vientre: y dauan tantas y tan grandes voces, quales de gente atormentada y afligida se puede creer. (Serpi, 1617, p. 110)⁴².

2.3.3. *Otras representaciones divinas*

Otros autores inciden en la cuestión de forma parecida, sin fundamentarse en ninguna autoridad, aunque aclarando que el conjunto de penas, salvo el fuego, son meras representaciones que la Divinidad utiliza para intentar corregir con el espanto de las mismas a aquellos pecadores que pudieran, por su comportamiento, acabar en las mazmorras purgatorias. Esta es la visión que encontramos, por ejemplo, en la obra del padre jesuita Bartolomé Pérez:

En varias representaciones lo mostrò Dios [los tormentos del purgatorio] a los viuos, para amonestarlos, y atemorizarlos. Veíase vnos assados en parrillas, otros en assadores: estos en piedra açufre bañados, otros en metal derretido: quales revueltos en sartenes de pez y resina, y quales despedazados por serpientes y dragones, abiertos

⁴² El autor menciona también *De quator novissimus*, art. 545, fols. 87 y 89.

los pechos, y pacidas a presa de dientes las entrañas: a quien se le saltauan los ojos de puro dolor, quien por la boca echaua el coraçon molido y deshecho, a quien corria por las venas fuego en vez de sangre, y otros muchos generos de tormentos horribles y espantosos. (Pérez, 1623, ff. 3r-v)⁴³.

3. CONCLUSIONES

El purgatorio barroco español puede ser caracterizado, sin temor al equívoco, por la severidad, en la línea de las posiciones que, de forma mayoritaria, adoptó la Iglesia latina occidental desde finales del siglo XII. Esta dureza quedó reflejada, esencialmente, en los tormentos que, analizados minuciosamente por los tratadistas de la época, padecían las almas durante su estancia en el Tercer lugar.

El rigor lo encontramos ya en la propia clasificación de las penas. Hasta cuatro clases hemos entresacado, aun cuando se subsuman en solo dos. Por un parte, la que distingue entre castigos voluntarios, aquí en la tierra, y obligatorios, en el propio purgatorio. Y por otra, la que los divide en intrínsecos al Tercer lugar, es decir, el conjunto de sensaciones que acompañan a las almas al penetrar en el mismo, e inherentes a él, y extrínsecos, esto es, los tormentos concretos en sí, que pueden fraccionarse a su vez en los denominados de pena y de sentido. La nota común en todos ellos será la severidad, relacionada con la cercanía al infierno, expresada por todos los autores consultados.

Dentro de las penas de daño, su esencial inclemencia, superior a las de sentido en opinión de una mayoría de tratadistas, se basaba en el agudo dolor de las almas por no ver a Dios, así como en la reflexión de aquellas sobre su triste destino, originado en una insuficiente satisfacción terrenal de los pecados junto a un tibio deseo de contemplar al Altísimo.

La rigidez purgatorial también empapa a las penas de sentido, que se singularizan por su violencia y variedad, aun cuando, salvo el fuego, todas sean mayoritariamente consideradas como meras imágenes para corrección del comportamiento humano. Una llama esta, entendida como real, proveniente del mismo infierno, eterna como este y casi sin necesidad de combustible; una brasa, la del Tercer lugar, a la que se le buscaron diferentes teorías para justificar su acción sobre un ser espiritual, como era el alma. Entre ellas, se mezclan la que reconoce abiertamente la imposibilidad de entender la respuesta; la que afirma que todo se debe más a un temor del alma que al propio daño infligido; la que explica la acción del fuego como una brasa interior del espíritu por desear la unión con Dios; o la que compara la obra del ígneo elemento con el alma a la unión de este con el cuerpo.

⁴³ También, ver Roa, 1630, f. 10r; San Francisco, 1665, f. 16r.

Al margen de la atrocidad del fuego, concretada en imágenes arquetípicas del mismo y en combinación a veces con el hielo, otras dos torturas descritas por los autores españoles fueron los diferentes desastres producidos por la naturaleza, así como la acción dañina ejecutada por algunos seres irracionales.

La aspereza de los suplicios en el Tercer lugar alcanza su cénit en las visiones generales que de aquel, en mayor o menor medida, casi todos los escritores reseñan, y cuyas referencias más sobresalientes son el purgatorio de san Patricio y la obra de Dionisio Cartujano.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

4.1. Impresos

Boneta, J. (1768). *Crisol del crisol de desengaños, compendio adecuado del milagroso libro de la diferencia entre lo temporal, y eterno*. Barcelona: imprenta de María Ángela Martí viuda.

Boneta, J. (1761). *Gritos del Purgatorio y medios para acallarlos*. Barcelona: imprenta de M.^a Ángela Martí Viuda.

Carrillo, M. (1615). *Explicación de la bula de los difuntos. En la qual se trata de las penas y lvgares del Purgatorio; y como puedan ser ayudadas las Animas de los difuntos, con las oraciones y sufragios de los viuos*. Alcalá de Henares: casa de Iuan Gracián.

Cruz, F. de la. (1631). *Tesoro de la Iglesia. En que se trata de Indulgencias, Iubileos, Purgatorio, Bula de Difuntos, Vltimas Voluntades i Cuarta Funeral*. Madrid: por Diego Flamenco, a costa de Pedro García de Sodruz.

García, F. (1677). *Deuocion con las animas del Purgatorio*. [s.l.]. [s.n.].

Mata, J. de (1634). *Santas almas del Purgatorio, devoción suya, exercicios varios, y singulares en su favor*. Valladolid: Iuan de Rueda.

Moncada, P. de. (1692). *Declamacion catholica por las benditas almas del purgatorio: regulada por doctrina de los concilios, y Padres, y de la mas fundada Theologia. Exhortatoria, a que les ofrezcan los fieles los sufragios de la Iglesia*. Madrid: Juan Garcia Infanzon.

- Natividad, A. de la (1666). *Silva de svfragios declarados, alabados y encomendados, para comvn prouecho de viuos, y difuntos. Declarase el estado de las Almas; se refieren muchos exemplos, y casos prodigiosos.* Madrid: Bernardo Hervada.
- Pérez, B. (1623). *Devocion, y modo, que se ha de tener para sacar muchas animas del Purgatorio. Recopiladas, y añadidas muchas cosas al proposito con varios ejemplos, y la oración de la Sauana Santa, y vnas otavas á las benditas animas, por un grande deuoto suyo.* Madrid: Diego Flamenco.
- Roa, M. de. (1630). *Estado de las almas de Purgatorio. Correspondencia que hazen a sus bienhechores, meditaciones, y varios exemplos a este proposito.* Barcelona: Pedro Lacavalleria.
- Salazar, A. de. (1655). *Discvrsos fvnerales, predicables a las exequias de los difuntos, que fveron varones gloriosos; y dignos de toda aclamación.* Madrid: Diego Díaz de la Carrera.
- San Francisco, L. de (1665). *Tesoro celestial y divino para rescate, y consuelo de las almas assi de los viuos, como de los Fieles difuntos. Tratase de las mas principales indulgencias que ay en la Iglesia de Dios. Como las ganaràn para si los Catolicos, y ayudaràn con ellas, y otros Sufragios a las Benditas Almas del Purgatorio.* [s.l.]. Juan Lorenzo Machado.
- Santa Coloma, L. de (1677). *Socorro para viuos, y para muertos. Y felices memorias, que despiertan à los Fieles à que piadosos ofrezcan à Dios sufragios, que sean alivio de las almas, que padecen el Purgatorio.* Madrid: Ioseph Fernandez de Buendia, a costa de Gabriel de Leon.
- Serpi, D. (1617). *Tratado de Purgatorio cotra Lvtero, y otros herejes, segvn el decreto del S. C. Trident. con singular doctrina de SS. DD. Griegos, Latinos, y Hebreos. Con setenta consideraciones sobre las lecciones de Iob.* Madrid: Luys Sanchiz, y a costa de Alonso Pérez.

4.2. Estudios

- Alonso Navarro, J. A. (2011). El purgatorio de San Patricio (Sir Owain), de Henry of Saltrey. Apuntes generales. *Oceánide*, 3. <http://oceanide.netre.net/articulos/art3-3.php>

- Álvarez García, F. (1996). El hombre medieval ante el purgatorio: un tiempo y un espacio en dirección a Dios. *Temas medievales*, 6, pp. 7-22.
- Atenas García Huidobro, O. (2017). El Purgatorio de San Patricio ¿tradición o invención? Rituales, peregrinaciones y viajes al otro mundo en Irlanda en el siglo XII. *Historias del Orbis Terrarum*, 13, pp. 20-59.
- Beinert, W. (2009). Del purgatorio y otros lugares tenebrosos del más allá. *Selecciones de teología*, 190, pp. 83-95.
- Cantera Montegro, S. (1999). Aproximación al pensamiento y la obra de Dionisio Cartujano y su influencia en España. *Isidorianum*, 8, 16, pp. 563-584.
- Delumeau, J. (1983). *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident (xiii-xviii siècles)*. Paris: Fayard.
- Duffy, E. (2005). The pains of Purgatory. En *The Stripping of the Altars. Traditional Religion in England, 1400-1580* (pp. 338-376). New Haven and London: Yale University Press.
- Haindl Ugarte, A. L. (2016). La idea del Purgatorio en la Edad Media: organización y definición de una tradición. *Revista de Historia*, 23(1), pp. 53-72.
- Le Goff, J. (1985). *El nacimiento del Purgatorio*. Madrid: Taurus.
- Le Goff, J. (2013). *La bolsa y la vida. Economía y religión en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- Libanio, J. B. y Bingemer, M. C. L. (1985). *Escatología cristiana*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Llompart, G. (1970). Aspectos populares del purgatorio medieval. *RDTP*, 26(3-4), pp. 253-274.
- Martínez Gil, F. (2000). *Muerte y sociedad en la España de los Austrias*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Matarín Guil, M. F. (1999). Prácticas religiosas después de la muerte: el Purgatorio. En S. Rodríguez Becerra (coord.), *Religión y cultura*. vol. 2 (pp. 286-301). Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía y Fundación Antonio Machado.

- Ni Riain, I. (2004). *The spiritual writings of Denis the Carthusian*. Dublín: Four Courts Press.
- Nueva vida de la venerable madre Sor María de Jesús de Ágreda*. (1914). Barcelona: Herederos de Juan Gili. <https://bibliotecadigital.jcyl.es/es/consulta/registro.do?id=1549>
- Ponce Cuéllar, M. (2011). Disputas entre latinos y griegos a propósito del purgatorio en el Concilio de Ferrera-Florenca. *Anthologica annua*, 58, pp. 11-54.
- Ruiz de la Peña, J. L. (1975). *La otra dimensión*. Madrid: Sal Terrae.
- Tausiet, M. (2012). Felices muertos, muertos desdichados: la infernalización del purgatorio en la España Moderna. *Estudis*, 38, pp. 9-32.
- Tausiet, M. (2005). Gritos del más allá. La defensa del Purgatorio en la España de la Contrarreforma. *Hispania Sacra*, 57, pp. 81-108. <https://doi.org/10.3989/hs.2005.v57.i115.118>
- Vázquez de Parga y Chueca, M. J. (2014). *La leyenda del purgatorio de San Patricio. Con la transcripción de siete manuscritos inédito*. Madrid: Ediciones Doce Calles.



ALMADÉN EN LA EDAD MODERNA. SU TRANSFORMACIÓN URBANÍSTICA DE VILLAZGO A VILLA

Almadén in the Early Modern Period. Its Urban Transformation from Villazgo to Villa

María Silvestre Madrid

Universidad de Castilla La Mancha. España

maria.silvestre@uclm.es | <http://orcid.org/0000-0003-3933-0018>

Emiliano Almansa Rodríguez

Universidad de Castilla La Mancha. España

emiliano.almansa@uclm.es | <https://orcid.org/0000-0003-3918-5308>

Fecha de recepción: 03/05/2021

Fecha de aceptación: 06/10/2021

Acceso anticipado: 08/11/2021

Resumen: La conservación del patrimonio industrial en España ha brillado por su ausencia hasta hace pocos años, cuando se empezó a comprender el valor histórico y cultural de los edificios, máquinas y herramientas, que son la memoria tangible del mundo del trabajo. En el caso de Almadén, al patrimonio minero y metalúrgico, que le ha valido ser inscrito por la UNESCO en junio de 2012 como patrimonio mundial, se une un patrimonio urbanístico que merece sin duda ser conservado para la posteridad. El objetivo de este artículo es precisamente la transformación urbana de Almadén en la segunda mitad del XVIII, cuando pasó de ser un villazgo situado sobre unas labores subterráneas a la villa minera más importante de la España peninsular. Para lograr el objetivo marcado se ha realizado una intensa búsqueda bibliográfica, tanto de los libros y artículos publicados sobre la historia y el patrimonio de Almadén como de los manuscritos, planos y dibujos existentes en los archivos nacionales. Además, se han recorrido en detalle los distintos sitios de la localidad para su descripción y obtención de imágenes. Todo ello nos ha permitido comprender el esfuerzo realizado en plena época de la Ilustración para convertir Almadén no solo en una mina vital para el desarrollo de la minería de la

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Silvestre Madrid, M. y Almansa Rodríguez, E. (2022). Almadén en la edad Moderna. Su transformación urbanística de villazgo a villa. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 301-336. <https://doi.org/10.14201/fdp.26351>.

plata en el virreinato de Nueva España sino en una villa moderna en la que los mineros y sus familias tuvieran una vida digna.

Palabras clave: Patrimonio industrial; Historia; Minería; Mercurio; Mineral; Arquitectura.

Abstract: Until very recently, efforts to preserve industrial heritage in Spain have been almost non-existent. Only in the last few years the appreciation of the historical and cultural value of buildings, machines, and tools, which are the tangible memory of the world of labour. In the case of Almadén, the mining and metallurgical heritage, which is a designated UNESCO World Heritage Site since June 2012, is paired by an urban heritage that undoubtedly deserves to be saved for posterity. The aim of this article is to analyse the changes that Almadén underwent in the second half of the 18th century. During this period, the original hamlet was transformed into the most important mining town in Spain. To this end, the article draws on an exhaustive bibliographic review of works on the history and heritage of Almadén, as well as on research on extant sources from the period, including manuscripts, plans, and drawings, preserved in national archives. Also, different sites in the town have been studied in detail, and images of them have been obtained. The study provides a better appreciation of the effort undertaken in during the Age of Enlightenment to turn Almadén not only into a vital resource for the development of silver mining in the Viceroyalty of New Spain, but also into a modern town where miners and their families could lead a decent life.

Keywords: Industrial heritage; History; Mining; Mercury; Ore; Architecture.

Sumario: 1. Introducción; 2. Desde la época árabe hasta la Ilustración; 3. La segunda mitad del XVIII; 4. Conclusiones; 5. Referencias bibliográficas; 5.1. Fuentes manuscritas; 5.2. Fuentes impresas.

1. INTRODUCCIÓN

El 22 de junio de 1969, el cronista Luis Cavanillas Ávila mandaba una llamada de auxilio porque «desaparecerá la Real Cárcel de Galeras y la Parroquia de San Miguel en Almadén. Aún se está a tiempo para la torre campanario y la iglesia, de gran valor artístico-histórico»¹. En efecto, sin motivo aparente y puestos de acuerdo el Consejo de Administración de las Minas y el Ayuntamiento de Almadén, se acometió el derribo de la Real Cárcel de Forzados y de la Capilla de San Miguel anexa a la misma, conjunto construido a mediados del siglo XVIII para albergar a los tres centenares de presos que cumplían condena en las labores subterráneas de la mina de Almadén. El citado cronista intentó parar el derribo, para lo que se desplazó a Madrid y mantuvo una entrevista con el director general de Bellas Artes, pero «a golpe de potente excavadora y a base de barrenos la sólida y artística construcción

¹ *Diario Lanza*, Ciudad Real, 22 de junio de 1969, p. 11.

quedó convertida en un solar»². Cuatro años después se construía en ese mismo sitio la Escuela Universitaria de Ingeniería de Minas, como si el edificio carcelario no hubiera podido reconvertirse en universitario o como si este no hubiese sido posible levantarlo en otro lugar de Almadén.

El anterior es un ejemplo más de la despreocupación y falta de estima del patrimonio arquitectónico industrial en España. Numerosos bienes de este tipo ya fuesen edificios aislados o conjuntos industriales, hubieron de sortear hasta épocas relativamente recientes grandes amenazas para no desaparecer. En aquel concepto de desdén institucional, de desinterés académico y de carencia de instrumentos de protección, una parte sustancial del patrimonio industrial y minero español fue eliminado sin oposición legal o social (Benito, 2009, p.198). Conceptos tales como conservación, patrimonio o memoria de la industria eran desconocidos hasta la década de 1970, que fue cuando empezó a valorarse la singularidad del patrimonio industrial³.

Por fin, en 1999, la Comisión Europea creó la llamada «Estrategia Territorial Europea», en la que se planteaba «armonizar las exigencias sociales y económicas del desarrollo con las funciones económicas y culturales del territorio y contribuir de esta forma a un desarrollo sostenible y equilibrado» (Comisión Europea, 1999, p. 11). Cuatro años después, en julio de 2003, el Comité Internacional para la Conservación del Patrimonio Industrial (TICCIH) firmó la «Carta de Nizhny Tagil», en la que definía el patrimonio industrial como «los restos de la cultura industrial que poseen un valor histórico, tecnológico, social, arquitectónico o científico»⁴. Poco a poco, la atracción histórica, técnica y simbólica de los monumentos y sitios mineros e industriales suscitaban un creciente interés, pues se trata de un legado de gran impacto visual y escénico asociado a una cultura local propia y ligada estrechamente a la actividad económica tradicional de la zona (Pardo Abad, 2016, p. 332).

Hoy en día, el valor histórico y cultural de los edificios industriales está fuera de toda duda, pues son memoria de un pasado laborioso en un determinado momento histórico. En la actualidad hay un interés creciente de las administraciones, universidades y asociaciones por estudiar, catalogar, inventariar y difundir este patrimonio a través de una nueva disciplina, la Arqueología Industrial (Aguilar Civera, 2004, p. 156). En el año 2000 se aprobó el Plan Nacional de Patrimonio Industrial, lo que permitió en todo el territorio español pasar de la protección legal a la recuperación

² Ibid.

³ Hay algunas excepciones al respecto, como la del ingeniero Carlos Mata, quien en 1930 no permitió la demolición de un par de hornos de aludeles de principios del XVIII, sitios en el recinto metalúrgico de la mina de Almadén. En la actualidad son los únicos de este estilo que se conservan en buen estado en todo el mundo.

⁴ La «Carta de Nizhny Tagil sobre el patrimonio industrial» se puede consultar en <https://www.icomos.org/18thapril/2006/nizhny-tagil-charter-sp.pdf>. Recuperado el 5 de octubre de 2021.

real, convirtiendo la conservación y reutilización del patrimonio en un importante factor de desarrollo local, tanto cultural como económico⁵. En él tienen cabida todas las manifestaciones arquitectónicas y tecnológicas relacionadas con la producción y distribución, viviendas y equipamientos, e incluso las fuentes documentales. En julio de 2008, el Instituto del Patrimonio Histórico Español (IPHE) promovió la «Carta del Bierzo del Patrimonio Industrial Minero», en la que advertía a la población en general y a las administraciones públicas de la desaparición y abandono de una buena parte de los testimonios de la historia minera e industrial española⁶. Cuando en el 2011 se seleccionaron 100 elementos del Patrimonio Industrial en España, siguiendo criterios vinculados con la antigüedad del bien, con los diversos sectores productivos, con las tipologías arquitectónicas y con la relación de la industria con el territorio, el elemento 39 fue el Paisaje Minero de Almadén⁷. De este modo, quedaba reconocido públicamente el paisaje industrial (minero) de Almadén, su grado de conservación y uso, lo que permite su visita y su conocimiento individualizado⁸. En junio de 2012, la UNESCO otorgaba a Almadén y a Idria o Idrija (Eslovenia) el nombramiento de ambas como Patrimonio Mundial del Mercurio⁹.

Los pueblos mineros son efímeros por lo general, pues dejan de tener razón de ser cuando los yacimientos minerales se agotan. El ejemplo más conocido es el de muchos pueblos abandonados del oeste de los Estados Unidos como consecuencia del cierre de sus minas de oro o plata a finales del XIX, tema recurrente de tantas películas¹⁰. En España también hay ejemplos parecidos, como la Sierra de Gádor (Alpujarra almeriense), gran productora de plomo en la década de 1820, o Sierra Almagrera, cercana a Cuevas de Almanzora (Almería), de la que se extrajo plomo y

⁵ El Plan Nacional de Patrimonio Industrial se puede consultar en https://oibc.oei.es/uploads/attachments/172/patrimonio_industrial.pdf. Recuperado el 5 de octubre de 2021.

⁶ La «Carta del Bierzo del Patrimonio Industrial Minero» se puede consultar en <http://www.sedpgym.es/defensa-del-patrimonio/espana/109-carta-de-el-bierzo-del-patrimonio-industrial-minero-27-06-2008> Recuperado el 5 de octubre de 2021.

⁷ Almadén quedaba así unido a otros sitios españoles y europeos en los que la minería ha constituido la base económica de sus territorios durante siglos, pero que las nuevas técnicas de reciclado, la puesta en explotación de yacimientos más rentables o las leyes ambientales más restrictivas han obligado a su abandono.

⁸ El Parque Minero de Almadén, inaugurado en enero de 2008, muestra al visitante el conjunto de edificios e instalaciones históricos, y también un recorrido guiado por las labores subterráneas de los siglos XVI al XVIII.

⁹ Nuevos reconocimientos para el Parque Minero de Almadén en los últimos años han sido: «Anchor Point» de la Ruta Europea del Patrimonio Industrial (ERIH), concedido por el Consejo de Europa; «European Historical Landmark 2019», concedido por la European Chemical Society; «European Heritage Label» (EHL), candidatura aprobada por el Consejo de Europa en 2021.

¹⁰ Muchos mineros se trasladaron entonces a Alaska, donde se había iniciado una nueva fiebre del oro.

plata en las décadas de 1840 y 1850 (Pérez de Perceval y López-Morell, 2006, p. 21). Ambas zonas produjeron grandes corrientes migratorias, gentes que se marcharon a otras cuencas mineras cuando los filones se extinguieron. En la provincia de Ciudad Real existen igualmente casos similares de minas importantes, casi siempre de plomo con más o menos plata¹¹, que pasan inadvertidas cuando circulamos por los alrededores y que, sin embargo, dieron lugar a pueblos, hoy desaparecidos, con muchos habitantes, como El Horcajo o San Quintín:

El cierre de los pozos vino acompañado de una brusca caída demográfica que puso punto final a la pequeña historia de San Quintín. Conjuntos de viviendas desperdigadas y completamente en ruinas, restos de las antiguas instalaciones mineras, montículos de escoria mineral y un cementerio abandonado son todo lo que queda de una etapa tan próspera como fugaz. (Trujillo Valderas, 2016, p. 29).

Aunque esta es la pauta general en lo que se refiere a minas abandonadas, hay, en cambio, algunos casos de distritos mineros importantes en los que villas y ciudades perviven después de la clausura de su actividad. Un buen ejemplo de ello son los Reales de Nueva España, los cuales comenzaron siendo pequeñas poblaciones mineras, sin estatus de villa o ciudad, pero por la importancia de sus yacimientos, que fueron explotados durante siglos, acabaron convertidos en bellas ciudades. No obstante, su urbanismo es algo desordenado, como son los casos, por ejemplo, de Zacatecas o Guanajuato. En España hay casos similares, si bien con menor riqueza arquitectónica, como son Linares (Jaén) o La Unión (Murcia), ligadas ambas durante centurias a la minería metálica, o también Almadén, cuyo caso se analiza en este artículo.

Algunos autores siguen despreciando esta arquitectura de los pueblos industriales y mineros, considerándola una arquitectura menor. Un autor anónimo escribía en julio de 2019 que Almadén es un pueblo:

carente de edificios monumentales, de casas blasonadas, de infraestructuras o de instituciones históricas, por citar algunos signos de riqueza o importancia. Que lo único reseñable como tal, la Plaza de Toros y el Hospital de Mineros, carecen de cualquier interés arquitectónico, y que su Academia de Minas, de trucada fachada en imitación de piedra, no fue sino el equivalente a una formación profesional¹².

¹¹ El mineral característico es la galena (sulfuro de plomo) argentífera.

¹² Anónimo, Diario Lanza, edición digital, 6 de julio de 2019. Accesible en <https://www.lanzadigital.com/blogs/cronicas-de-la-historia/la-siberia-manchega/>. Recuperado el 5 de octubre de 2021.

Ya advertía al respecto el académico Bonet Correa (1974, p. 83), casi medio siglo antes:

La arquitectura industrial en España constituye una parte marginada por los historiadores y críticos de arte. La razón se debe a que, salvo raras excepciones, los edificios creados para la industria se consideran excluidos de lo que se juzgan criterios únicos y sublimes de lo bello, relegando su producción a la escala menor de la meramente utilitario. Su juicio no merece casi discusión y el estudio de sus obras podrá hacer evidente su error. Pero la tarea es larga.

En otro párrafo del mismo artículo, Bonet Correa (1974, p. 88) defendía así el patrimonio industrial:

cuán grande era el empeño y el afán de los hombres del siglo XVIII, los cuales creerían firmemente que mediante el trabajo, el esfuerzo y las mejoras materiales se lograría alcanzar el progreso y la felicidad para todos los hombres [...] son obras dignas de ser colocadas tan altas dentro de la escala de valores arquitectónicos como los de un templo o las de un palacio neoclásico de la misma época. El hacerlo no supone hoy nada de extraordinario. Tampoco lo fue para algunos hombres filantrópicos del siglo XVIII, como Campomanes o Jovellanos. Para estos ilustrados el bien supremo residía en la utilidad pública y nada debiera ser más bello y cuidado que las obras de las artes útiles destinadas a fomentar el bienestar y la felicidad del género humano.

De este modo, en la segunda mitad del XVIII, la cultura ilustrada se interesó de forma preferente por todo aquello que fuera capaz de mejorar la condición humana y la felicidad pública, para que así los ciudadanos libres fueran gobernados por leyes justas.

El presente artículo intentará demostrar cómo y por qué Almadén se convirtió con el paso de los siglos en una importante villa minera, si bien hubo que esperar a la segunda mitad de la centuria del XVIII para que su urbanismo mejorara enormemente con la construcción de nuevas casas y el empedrado de las calles, y para que se levantaran en el exterior del recinto minero los mejores edificios de la localidad. Por tanto, no se analizarán en este artículo los edificios de máquinas, castilletes y hornos existentes dentro del gran cerco de piedra y ladrillo que rodea el establecimiento minero, ni tampoco las labores subterráneas de los siglos XVI al XVIII que causan la admiración del visitante al Parque Minero de Almadén. Para conseguir el objetivo señalado con anterioridad se describirá brevemente la historia común de la mina y de la localidad de Almadén para pasar posteriormente a la investigación causal del auge urbanístico de la segunda mitad del XVIII, incluyendo los grandes edificios que se hallan dispersos en el casco urbano y que, como se verá, tenían distintas funciones que cumplir.

Las aportaciones más interesantes sobre el urbanismo de Almadén son las de Rafael Sumozas García-Pardo (2007 y 2012) y Rafael Gil Bautista (2013 y 2015), si bien son fundamentalmente descriptivas, sin profundizar en las causas del apogeo urbanístico de la segunda mitad del XVIII. Además, el artículo ya citado de Antonio Bonet Correa, breve pero relevante sobre el asunto de que se trata. Sobre el urbanismo en general durante la edad Moderna en España hemos consultado el libro de María del Mar Lozano Bartolozzi (2011). Para contextualizar el tema se resumirán los sucesos más importantes de la historia de Almadén y su mina de azogue, poniendo especial énfasis en la edad Moderna. El autor de referencia es Antonio Matilla Tascón (1958 y 1987), si bien se han utilizado también textos de otros autores, como Eugenio Larruga (1792). Respecto a las enfermedades de los mineros de Almadén, la aportación clave es la de Alfredo Menéndez Navarro (1996) y para las innovaciones organizativas, técnicas y laborales la de Rafael Dobado González (2000). Diversos datos sobre la mano de obra forzada utilizada en la mina proceden de Ángel Hernández Sobrino (2010). También se ha recurrido a fuentes manuscritas procedentes de diversos archivos, sobre todo el Archivo Histórico Nacional, donde hay un fondo específico sobre Minas de Almadén; el Archivo General de Indias; el Archivo Central y Biblioteca del Ministerio de Economía y Hacienda; y, por último, el Instituto de Historia y Cultura Militar, que custodia el extenso informe sobre las minas de azogue realizado en 1754 por el ingeniero militar Silvestre Abarca¹³.

2. DESDE LA ÉPOCA ÁRABE HASTA LA ILUSTRACIÓN

Bajo las casas de Almadén se albergaba el mayor yacimiento de mercurio del mundo, ya que su mina ha producido nada menos que la tercera parte del consumido por la humanidad a lo largo de toda su existencia. Las primeras pruebas fehacientes de la explotación del yacimiento de Almadén corresponden a la época de dominación musulmana, si bien queda claro que los romanos extrajeron cinabrio de esta zona de España para llevarlo a Roma y fabricar bermellón con él. El yacimiento explotado en la época romana no fue Almadén sino Las Cuevas, situado a unos ocho kilómetros, en línea recta, al nordeste de Almadén (Hernández Sobrino *et al.*, 2017, p. 246). En la mina de Las Cuevas han aparecido diversas labores subterráneas y a unos doscientos metros de la entrada del socavón que conduce a las mismas los restos de un poblado. Tampoco hay ningún resto visigótico en el mismo Almadén, si bien han aparecido vestigios de una pequeña basílica, restos de un poblado y un cementerio en el Pilar de la Legua, un área situada a unos cinco kilómetros al este de Almadén. En cambio, en la parte más elevada del cerro en el que está situado

¹³ Lamentablemente no hemos podido consultar el Archivo Histórico Municipal de Almadén, pues permanece cerrado al público.

esta población aparecen los restos de un pequeño castillo árabe, probablemente del siglo X. «Al-maadén» significa, en árabe, la mina y su azogue fue utilizado sobre todo en aquella época para la alquimia y la medicina. En todo caso debió ser una explotación minera de poca importancia, realizando solo pocillos y trincheras de poca profundidad sobre los bancos de mineral (Fotografía 1).

La zona de Almadén pasó a manos cristianas de manera definitiva después de la batalla de Las Navas de Tolosa en 1212 y Alfonso X el Sabio confirmó en 1254 la donación de la mitad de la mina de Almadén, hecha por Fernando III en 1249, a favor de la Orden de Calatrava (Matilla Tascón, 1958, p. 267). En 1282, por privilegio del infante Sancho IV, se hizo donación a dicha Orden de la otra mitad de la mina de Almadén (Ibid, p. 271) y solo cuatro años después se autorizó a los caballeros calatravos a fabricar y vender bermellón (Ibid, p. 273).

Como los caballeros calatravos desconocían el negocio minero, decidieron alquilar la explotación del yacimiento a comerciantes catalanes y genoveses e incluso al propio rey Alfonso XI. Así fue transcurriendo la centuria del XIV hasta que a comienzos del siglo XV la Orden decidió convertir a Almadén, para que se poblase, en un lugar exento de su jurisdicción, excepto el pago de diezmos. Para ello, el maestre de la Orden, Don Luis de Guzmán, con los caballeros, comendadores y priores de Calatrava, aprobaron el 22 de marzo de 1417 su fuero de repoblación. Dicho fuero:



Fotografía 1. Ruinas del castillo árabe. Fuente: García-Rayó, 2020

«procura la población necesaria al nuestro lugar de Almadén, el cual está despoblado por mengua de privilegios [...] porque se puede bien poblar y restaurar según que al bien de dicha nuestra Orden conviene, por ende, por hacer bien y merced de dicho nuestro lugar del Almadén y a los vecinos y moradores de él y de sus términos, que ahora son o sean de aquí adelante» (Ibid, p. 312)¹⁴.

Nuevos arriendos se sucedieron a lo largo del siglo xv, mientras que Almadén continuaba siendo un pequeño asentamiento minero de poca importancia, donde había unas explotaciones reducidas y unos hornos de origen árabe, conocidos como jabecas, en los que una parte del mineral se transformaba en azogue¹⁵. A finales de la centuria del xv, los Reyes Católicos maniobraron con el Papa de Roma para hacerse con los bienes de las Órdenes Militares y acabar así con los últimos baluartes del feudalismo medieval; por fin, consiguieron su propósito cuando Inocencio VIII prohibió en 1487 a los caballeros de Calatrava elegir nuevo maestre de la Orden. Entre los bienes logrados estaba Almadén, que en ese período finisecular producía un centenar de quintales castellanos anuales de azogue¹⁶.

En 1523, la administración vitalicia de los bienes de las Órdenes Militares se transformó en perpetua, cuando Adriano VI los vinculó a la Corona de España. Por entonces entraron en escena los Fugger o Fúcares¹⁷, banqueros alemanes que tuvieron en asiento los maestrazgos de las Órdenes Militares de Santiago, Alcántara y Calatrava, incluyendo en este último Almadén. De esta manera, Carlos V compensó el apoyo económico de los Fugger ante el colegio de príncipes electores para ser elegido emperador del Sacro Imperio. Los Fugger administraron la mina de azogue de forma prácticamente continua entre 1525 y 1645, y al poco de su llegada, la producción de azogue empezó a aumentar, de modo que la media anual del período de 1547 a 1550 fue ya de 1000 quintales, es decir, diez veces más que la de principios de siglo. Ello fue debido a que trajeron algunos expertos de las minas que tenían en el Tirol, al igual que hicieron en la mina de plata de Guadalcanal (Sevilla), también administrada por los Fúcares (Sánchez Gómez, 1989, pp. 417-452).

La producción de azogue habría sido mayor si hubiera habido suficiente mano de obra, pues los Fúcares dispusieron de expertos que sabían utilizar la brújula y dibujar planos de la mina, como Sebastián Curtio, quien delineó en 1543 el plano de las labores subterráneas más antiguo que se conserva. Los accidentes y las enfermedades no hacían apetecible el oficio de minero, así que los forasteros no querían asentarse en Almadén. A los accidentes e incendios que ocurrían en la mina

¹⁴ Este es un tema recurrente a lo largo de los siglos, pues hasta la segunda mitad del xviii nunca se consiguieron en Almadén suficientes operarios para la explotación de la mina.

¹⁵ Con la parte restante se fabricaba bermellón.

¹⁶ Un quintal castellano pesa 46 kilogramos, el equivalente, a cuatro arrobas.

¹⁷ Fúcares es el nombre castellanizado de Fugger y, por tanto, el más usado en los reinos de España.

se unían las enfermedades de los mineros, conocidas desde antiguo y producidas por la aspiración del vapor de mercurio, tanto por los que trabajaban en el interior de la mina como los que lo hacían en los hornos de tostación del cinabrio. Además, Almadén era la mina más perjudicial de todas ellas, ya que a diferencia de Idria, en el antiguo reino de Hungría, y Huancavelica, en el virreinato del Perú, aparecía azogue virgen en sus labores subterráneas, con lo que la posibilidad de intoxicarse con sus vapores era mayor. El otro gran enemigo de los mineros de Almadén era el polvo de sílice, el cual se introducía en sus pulmones al respirar, produciendo silicosis, si bien esta enfermedad fue confundida durante siglos con la tisis o tuberculosis pulmonar¹⁸. No es por tanto de extrañar que, ante tantos peligros, nadie quisiera ser minero de Almadén.

Un grave incendio ocurrido en el interior de la mina en 1550 alejó momentáneamente a los Fúcares del asiento de la mina de Almadén y cuando lo recuperaron ya había ocurrido en Nueva España un acontecimiento trascendental. En efecto, Bartolomé de Medina, comerciante sevillano, había puesto a punto en 1554 el proceso industrial de la amalgamación. El experimento se había realizado en el patio de una hacienda de la mina de plata de Pachuca, en el que el mineral de plata había sido molido y mezclado íntimamente con azogue, formando una amalgama de ambos elementos¹⁹. La amalgamación se extendió rápidamente por toda Nueva España y en 1570 llegó a Potosí, en el virreinato del Perú, que por entonces era la mayor mina de plata del mundo. La repercusión de la amalgamación en Almadén fue enorme, pues la otra gran mina de azogue del imperio, Huancavelica, bastante tenía con abastecer a Potosí, así que Almadén se obligó a aprovisionar a Nueva España.

Los Fugger tenían un difícil reto por delante, pues, aunque no habían obtenido el arriendo de los maestrazgos ni de la mina de azogue desde 1550, habían continuado prestando dinero a las deterioradas haciendas de Carlos I y Felipe II, de modo que en 1560 la Corona les debía ya casi tres millones de ducados. Como continuaba la escasez de mineros libres, los Fugger solicitaron a Felipe II el envío de galeotes o forzados para trabajar en Almadén, pero llegaron con cuentagotas, ya que tenía prioridad el remo en las galeras del Mediterráneo para la lucha contra los turcos. Entonces, los Fugger pidieron a la Corona que mandara moriscos desterrados de Las Alpujarras, pero ni ellos venían a gusto a trabajar en las labores subterráneas ni tampoco los recibieron bien los cristianos viejos de Almadén²⁰. La mejor solución

¹⁸ La roca que contiene el cinabrio en Almadén es una cuarcita, la cual tiene más de un 80% de sílice en su composición.

¹⁹ Este procedimiento permitió aprovechar el mineral de plata de baja ley, que no era rentable para fundirlo directamente. La amalgamación es, pues, un proceso de concentración del mineral pobre con azogue.

²⁰ Hasta tuvo que intervenir Felipe II para ordenar que el alquiler de las casas y las provisiones no se les encarecieran a los moriscos y que no se les sometiera a vejaciones ni molestias (Matilla Tascón, 1958, pp. 95-97).



Fotografía 2. Casas del barrio morisco o barrio nuevo de Almadén. Fuente: García-Rayo, 2021

hubiera sido comprar esclavos, quienes vendrían de por vida a la mina, pero los Fugger no querían hacer grandes desembolsos, así que continuó sin solucionarse el problema de la mano de obra²¹ (Fotografía 2).

Otro intento de solución del problema citado consistió en la exención de tributos a los mineros de Almadén. Así, en 1573, el rey ordenó que:

por razón de la necesidad que ahora hay de más gente para que trabajasen en la dicha fábrica, por haber aquella crecido y aumentándose tanto, [...] tenemos por bien y concedemos que todas las personas que trabajaren y sirvieren en el dicho pozo y mina del Almadén y fábrica de él [...] hayan de ser y sean libres y relevados de pagar, y que no paguen ni se les repartan el tiempo que sirvieren en el dicho pozo y fábrica ningunos pechos ni derechos de los en que contribuyen los buenos hombres pecheros de la dicha villa del Almadén ni los cobren de ellos. (Dobado González, 2000, p. 385).

²¹ La existencia de Almadén solo estaba justificada por la mina de azogue y las otras actividades económicas tenían muy poca importancia. Por ello, la subsistencia de casi todas las familias dependía de los jornales de mina, llegando incluso a prohibir establecerse en Almadén a aquellos forasteros que no quisieran trabajar en las labores subterráneas (Dobado González, 2000, p. 429).

Además, Felipe II mandó también en dicha fecha que para que los mineros no se ausentaran de su puesto de trabajo ni tuvieran problemas de suministros, se permitiera que en el propio establecimiento minero o en un lugar cercano: «se pueda tener y tenga provisión de carnicería y pescadería y vino y pan y las otras cosas y mantenimiento necesarios para la provisión y sustento de la gente que trabajase en el dicho pozo y fábrica» (Ibid., p. 386).

Pese a las anteriores ventajas, Almadén continuaba siendo un villazgo pobre en el que los Fugger veían solo una oportunidad de negocio, que consistía en obtener el mayor margen posible entre el coste de producción del azogue y bermellón, y el precio de venta de ambos a la Corona. Por ello, cuando se llevó a cabo en 1575 las *Descripciones de los pueblos de España*, en lo que se refería a Almadén se afirmaba que:

las casas de la villa y edificios son malos y pequeños; son de piedra y barro y de encina de esta sierra, y algunos hay de cal y de ladrillo [...] hay cuatrocientas casas y con una aldea que se dice Gargantiel y otra que se dice Alamillo habrá en todo cuatrocientos cincuenta vecinos poco más o menos [...] y también los más son trabajadores de las minas y pozo de azogues que S.M. tiene aquí. (Real Academia de la Historia, 1575, ff. 194-199v).

A muchos pueblos de España le ocurría lo mismo que a Almadén, pues conservaban de la edad Media su trazado irregular andalusí, cristiano y mudéjar, condicionado por la topografía, las curvas de nivel y la densidad demográfica, con calles angostas en las que había poca ventilación y muchos quiebros (Lozano Bartolozzi, p. 122).

En cuanto a la mano de obras, a los mineros libres se añadían unas pocas decenas de forzados y esclavos, siempre muchos menos de los necesarios para dar la producción de azogue que necesitaban en Nueva España, desde donde además solicitaban que se bajara su precio²². En 1590, el virrey se dirigió a Felipe II para indicarle que: «cualquiera merced que a los mineros hiciere ha de resultar en acrecentamiento de la Real Hacienda, porque se beneficiarán más minas y se sacará más plata, y de ella serán mayores las rentas de quintos, diezmos y derechos»²³.

Sucesivos asientos les fueron concedidos a los Fugger en la última década del XVI y primer cuarto del XVII, mas ni la Corona ni los Fugger invertían lo necesario en Almadén, ni en la mina ni en la población. La producción de azogue fue ascendiendo

²² El aumento de la producción de azogue en Almadén a finales del XVI permitió disminuir su precio en Nueva España hasta los 110 pesos por quintal en 1602. En los años siguientes llegó a bajar hasta 60 pesos, pero en 1617 se fijó su precio en 82 pesos y así siguió hasta 1767.

²³ AGI, MEXICO, 22, N. 19. Carta del virrey Luis de Velasco a S.M., México, 6 de junio de 1590.

lentamente, de los 3000 quintales anuales a los 5000, pero todavía muy lejos de los pretendidos 10 000 que Juan de Pedroso, visitador enviado por la Corona a Almadén en 1613, fijó como objetivo²⁴. Las labores subterráneas eran cada vez más profundas y el aire puro llegaba con mayor dificultad, lo que incrementaba el hidrargirismo y las enfermedades respiratorias de los mineros, y ahuyentaba a los forasteros de Almadén. Lo que sí continuaba habiendo eran exenciones de impuestos para muchos trabajadores (300 de ellos en 1615) y otras exenciones generales de quintas, bagajes, impuestos y cargas concejiles, así como no tener que dar alojamiento a soldados ni otra gente de guerra. En esa época trabajaban en la mina unos 600 operarios fijos y otros tantos más en la temporada invernal, que era cuando los hornos estaban en funcionamiento, pues con la llegada del calor se suspendían las operaciones de tostación del mineral. Entonces, muchos trabajadores abandonaban temporalmente Almadén para ocuparse en faenas agrícolas²⁵.

Aunque se necesitaban más operarios para aumentar la producción, lo cierto es que no había suficientes casas para albergarlos. Cuando los moriscos fueron expulsados de España en 1609, los que vivían en Almadén hubieron de abandonar sus casas y: «como lo ha mostrado la experiencia en ochenta casas que quedaron vacías por los moriscos, sin que una tan sola esté desocupada ni la haya en todo el lugar, antes en algunas hay dos moradores» (Larruga, 1792, p. 119). En 1610 se había hecho un plan por orden de S. M. para construir doscientas casas y entre ellas seis u ocho de mayor tamaño para que sirvieran como posadas y bodegones, pero el coste de cada casa era muy alto, unos 400 ducados, así que la Corona intentó que los Fugger prestaran el dinero necesario a los forasteros y que estos se lo devolvieran poco a poco. Los arrendatarios se mostraron remisos a esta operación financiera porque un préstamo tan grande era difícil de reembolsar en solo cuatro años, que era cuando finalizaba su asiento, año 1614, sin tener seguridad de su renovación²⁶.

La situación económica empeoró radicalmente en el asiento de 1625 a 1635, pues la Corona suspendió pagos debido a la grave crisis económica que aquella atravesaba. Aunque había habido diversas bancarrotas anteriores, los Fugger habían salvado sus créditos, recompensando así la Corona sus buenos servicios por los numerosos préstamos de 100 000 a 150 000 ducados para el mantenimiento de

²⁴ Hay que tener en cuenta que la Corona era la propietaria de la mina, por lo que cada cierto tiempo enviaba a Almadén a alguien de su confianza para comprobar que los Fugger explotaban el yacimiento de manera adecuada.

²⁵ Por ejemplo, en 1621 había unos 1200 operarios libres y unos 130 obligados. De los libres, 750 trabajaban en las labores subterráneas, 150 en las operaciones metalúrgicas y otros 270 en cortar y traer leña menuda y maderos de las dehesas cercanas a la mina. Además, había 128 obligados, 40 forzados y 88 esclavos, lo que hacía un total de 1298 operarios (Matilla Tascón, 1958, p. 165).

²⁶ Un minero de Almadén ganaba solo de media 4 reales por jornal y no daba más allá de diez jornales al mes para no enfermar, así que tardaría nueve años en ganar 400 ducados.

las tropas en los Países Bajos. Entre 1626 y 1630 hubo un alza en el precio de los jornales del campo y demás trabajos de casi el 50 %, por lo que también subieron los jornales de la mina. Pese a ello, los Fugger intentaron resistir y en el período de 1625 a 1634 produjeron una media de 4518 quintales de azogue al año. No obstante, las necesidades americanas eran mucho mayores, por lo que la Corona hubo de adquirir azogue en Idria, propiedad por entonces de la Corona austríaca²⁷.

Los negocios de los Fugger con la Corona no se limitaron a los Maestrazgos y Almadén, sino que realizaron numerosas operaciones financieras con los tres Felipes, consistentes en suculentos préstamos para la Cruzada, la Casa Real u otros fines. Cuando llegaban los vencimientos de las libranzas, los Fugger encontraban siempre dificultades insuperables para hacerlas efectivas. La deuda había crecido tanto que Felipe IV comprendió que no podría contar con ellos para sus futuros compromisos y los Fugger suspendieron pagos en 1631²⁸. Aun así, hicieron un intento desesperado por continuar sus negocios en España y firmaron un nuevo asiento, el último, para el decenio 1635-1645, pero en franca bancarrota no pudieron hacer frente a los gastos de la mina y la producción de azogue descendió a la mitad²⁹. Pese a la diligencia y reiteración con que Andrés Hyrus, nuevo factor de los Fúcares escribió incontables memoriales para intentar resolver los conflictos planteados, no hubo solución posible. Los Fugger abandonaron Almadén en 1645, devolviendo así la administración directa de la mina de azogue al Consejo de Hacienda.

Entre los bienes que dejaron había diversas casas en el exterior del recinto minero y en su descripción aparecen términos como «casas pequeñas y casas viejas», lo que confirma nuestra hipótesis de que no construyeron ningún edificio relevante. Ni siquiera la cárcel de forzados y esclavos estaba bien edificada, lo que favorecía la fuga de los presos. Además, al no disponer de excretas, se provocaban frecuentes episodios de paludismo. Los Fugger también dejaron atrás la capilla de San Juan, construida para la asistencia espiritual de los mineros y a cuyo capellán abonaban 600 reales anuales³⁰. La citada capilla es un edificio modesto con planta de cruz griega y construida en piedra y ladrillo, en nada comparable a la capilla del Señor San Salvador³¹, construida en Almagro. En dicha villa de la Orden de Calatrava, los

²⁷ Sucesivos asientos con diversos intermediarios permitieron la adquisición de 72 000 quintales de azogue de Idria entre 1621 y 1646. El azogue era enviado por mar de Trieste a Cádiz, para luego ser transportado a América con el de Almadén (Matilla Tascón, 1958, pp. 224-233)

²⁸ En el reinado de Felipe IV más de la mitad de la plata americana se dedicó a cancelar las deudas que la Corona tenía con sus prestamistas, lo que da idea de la gran importancia que tuvieron esos fondos como garantía del crédito de la monarquía (Álvarez, 1997, p. 67)

²⁹ La producción media anual entre 1636 y 1645 fue solo de 2.535 quintales de azogue, por lo que la Corona continuó adquiriendo azogue a Idria (Matilla Tascón, 1958, p. 182).

³⁰ Once reales valían un ducado.

³¹ La capilla de San Salvador, conocida hoy en día como la ermita de San Blas, está construida en mampostería y su estilo es gótico, con decoración renacentista de raíz plateresca.

Fugger edificaron además las casas de sus administradores y el almacén-factoría de los Maestrazgos. Se puede concluir, por tanto, que, a mediados del siglo XVII, el urbanismo de Almadén continuaba en un estado deplorable, impropio: «de la importancia grande de la mina del Almadén, por el azogue que en ella se saca para remitir a las Indias, con que se beneficia la plata que viene de ellas a estos reinos y el gran beneficio de la Real Hacienda»³².

La segunda mitad de la centuria del XVII fue todavía peor que la primera, pues la cobranza de las consignaciones para la mina se hacía con mucho retraso, no pudiéndose abonar el salario a los mineros a su debido tiempo, lo que retrajo aún más a los forasteros para asentarse en Almadén³³. Además de los forzados y esclavos, tan escasos por los problemas comentados con anterioridad, se utilizó un nuevo método para conseguir brazos para la mina, el llamado repartimiento, una especie de mita de los jóvenes de algunos pueblos cercanos a Almadén, a cambio de exenciones militares y fiscales (Silvestre y Almansa, 2019, p. 349). Este sistema provocó que el Consejo de Guerra enviara una queja al de Hacienda por las excusas que presentaban estos pueblos para no contribuir al Ejército de Extremadura³⁴ (Ibid, p. 351).

Esperar a que la situación económica de Almadén fuera insostenible para enviarle auxilios momentáneos era una mala política y había perjudicado mucho la conservación de la mina y la producción de azogue. Pese a que en 1672 el Consejo de Hacienda planteó evitar estos males con una consignación fija suficiente, la propuesta corrió la suerte de tantas otras. Por ello, las producciones anuales de azogue eran muy bajas y cuando en 1678, el Consejo de Hacienda consultó acerca de cuánto azogue se podría beneficiar en ese año, el administrador de la mina le contestó que sería de 1700 a 1800 quintales, es decir, una cantidad similar a la que se producía un siglo antes (Larruga, 1792, p. 191). Con unas labores subterráneas que superaban los 120 metros de profundidad, la ventilación era muy deficiente en el fondo de la mina, a pesar de los fuelles utilizados para dar aire a las labores subterráneas. A ello se añadía el retraso en la paga de los operarios, así que la producción anual de azogue no superó los 3000 quintales en la segunda mitad del XVII³⁵. Mientras tanto, Carlos II se lamentaba: «de la falta que se experimenta en asistir a las personas que sirven en las minas del Almadén y del evidente riesgo en que se

³² Consulta del Consejo de Hacienda a S. M., 28 de febrero de 1654 (Larruga, 1792, p. 173).

³³ Almadén tenía por entonces 470 vecinos, de los que 300 estaban libres de impuestos por ser mineros (Matilla Tascón, 1958, p. 136), al igual que otros 16 clérigos y 80 viudas, así que solo había 74 pecheros. Estas cifras, en las que forzados y esclavos no están incluidos, demuestran que Almadén perdió población en esos años.

³⁴ Portugal se había levantado en armas contra España en 1640 y la paz no llegó hasta 1668.

³⁵ Menos mal que Huancavelica atravesaba una buena época en el último cuarto del siglo XVII, produciendo 70 000 quintales de azogue entre 1680 y 1699, mientras que Almadén solo produjo la mitad.

hallan de perderse, de que resultaría tanto perjuicio, pues faltarían azogues para el beneficio de la plata en Nueva España»³⁶.

A finales del XVII se descubrió una nueva zona mineralizada en el yacimiento de Almadén, lo que supuso un enorme alivio en la explotación, ya que se encontraba muy cercana a superficie y, por ende, se consiguió aumentar considerablemente la producción de azogue con el mismo número de operarios. No obstante, no hubo mayor repercusión de esta nueva área minada, conocida como mina del Castillo, en el urbanismo almadenense, tal y como demuestra esta Acta Municipal de 1718 en la que se acuerda adecentar: «las calles públicas de esta villa y especialmente las de mayor comercio y paso de las procesiones tienen muchos barrancos y están desempedradas gran parte de ellas»³⁷ (Gil Bautista, 2013, p. 66). En 1733, la situación seguía igual o peor, por lo que el Ayuntamiento obligó a los vecinos a colaborar económicamente en su reparación (Ibid., pp. 66-67). Además, el hecho de que la mina del Castillo estuviera bajo la población provocaba a veces daños adicionales en calles y viviendas por la utilización de pólvora en las labores subterráneas. Esta había sido introducida en Almadén a finales de la centuria anterior y durante el XVIII se hubo de indemnizar a los vecinos en varias ocasiones por aparecer grietas y otros desperfectos en sus casas.

Otro aspecto, a destacar, a comienzos del XVIII, es el final del enfrentamiento entre el Consejo de Hacienda y el de Indias para el gobierno de las minas de azogue, de modo que el segundo desplazó definitivamente al primero. En 1708 se creó la Junta de Azogues, lo que venía a inclinar la balanza a favor del Consejo de Indias, y en 1717 sería la Superintendencia General de Azogues el organismo encargado de las minas de Almadén hasta 1790, cuando volverían a depender de Hacienda. En el período que transcurre entre 1754, cuando la Superintendencia General de Azogues fue adscrita a la Secretaría de Estado y del Despacho Universal de Indias, y 1790 se acumularon diversas medidas tendentes a eliminar los obstáculos financieros, laborales y técnicos que impedían el incremento de la producción de azogue para satisfacer la demanda de las minas de plata de Nueva España (Dobado González, 2000, p. 421).

3. LA SEGUNDA MITAD DEL XVIII

A mediados del siglo XVIII se produjo en Almadén un cambio radical respecto a la época anterior. Aunque el movimiento ilustrado se dejaba ya notar desde principios de la centuria con la llegada de la nueva dinastía borbónica a nuestro país, fue durante los reinados de Fernando VI, Carlos III y Carlos IV cuando eclosionó

³⁶ Real Orden de Carlos II, Buen Retiro, 11 de abril de 1679 (Larruga, 1792, pp. 202-203).

³⁷ Archivo Municipal de Almadén (AMA), legajo 32, Libro de Acuerdos 11.

con toda su fuerza. En esta época se unió la mentalidad ilustrada a la ciencia y a la técnica, permitiendo conocer y controlar el territorio bajo un sistema globalizador y centralista (Lozano Bartolozzi, p. 76). Esta implicación de la monarquía y sus gobiernos ilustrados no solo se dejó notar en la política, la economía y la sociedad sino también en las ciencias y las técnicas, entre otras la minería, y por tanto en Almadén. Cuando en 1749 se nombró por el marqués de la Ensenada, ministro de Marina e Indias, como superintendente de las minas y gobernador de Almadén a Francisco Javier de Villegas, este pronto se dio cuenta: «que sería muy conveniente enviase en Personas que supiesen levantar Planos de las Minas y dar sus Direcciones [...] se me mandó venir a la Corte en Agosto del mismo año (1750) e inmediatamente se nombraron Maestro mayor y teniente de Minas»³⁸.

El médico ilustrado José Parés y Franqués³⁹, quien cuidó de la salud de los mineros de Almadén durante 37 años (1761-1798), asistió en primera fila a este profundo cambio de mentalidad que había terminado con las dificultades económicas del siglo xvii, cuando los operarios no cobraban los salarios a su debido tiempo y muchos hubieron de emigrar. En cambio, en la segunda mitad del xviii, hombres como Ensenada, Arriaga o Gálvez fueron conscientes de que las consignaciones para Almadén debían ser lo más generosas posibles:

se le han asignado a nuestras minas seis millones de reales de vellón anuales, en lo que se benefician Minas y Mineros [...] Esta asignación proporciona al presente provisión de Artífices hábiles, que conspiran a la mayor seguridad de las labores, medios más ciertos para el disfrute y de menor riesgo para los operarios, y últimamente Academia Mineralógica, que perpetúa la inteligencia de este Arte, propagándose de unos a otros sucesivamente; todo en utilidad de las labores interiores y de los que las manejan. (Parés, 1785, ff. 161v-162v).

De este modo, los operarios de las minas estaban dispuestos a sacrificar su salud e incluso su vida a cambio de un salario apropiado y de una vivienda digna:

Animosos mineros de Almadén, vosotros que en servicio del Rey nuestro señor (Dios le guarde) exponéis vuestra salud y vida en los peligros de estos subterráneos, contrayendo enfermedades rigurosas y hallando muchas veces la muerte en vuestros ejercicios [...] Siempre ha sido nuestro señor don Carlos Tercero magnificientísimamente (sic) piadoso. Pero lo mismo fue hacerle a Su Majestad relación puntual de nuestros servicios el Excelentísimo señor don José de Gálvez, que excederse a su mismo Real Pecho en donaciones, honores y privilegios, que os tienen lustrosamente distinguidos

³⁸ Archivo Histórico Nacional (AHN), Fondos Contemporáneos-Minas Almadén (FC-MA), legajo 1556. Noticia de las Minas de Almadén y sucesos más notables que han ocurrido en ellas [...], Almadén, sin fecha.

³⁹ Para la biografía de Parés véase Gil Bautista, 2009.

y beneficiados entre cuantos están ocupados en su Real Hacienda. (Parés, 1788, ff. 623r-625r).

A partir de entonces, la producción de azogue creció de forma vertiginosa en la segunda mitad del XVIII, lo que, además, vino acompañado de un fuerte ímpetu urbanístico. En este medio siglo no solo aumentó considerablemente la construcción de casas, sino que se levantaron los edificios más representativos de la población: la Plaza de Toros, la Real Cárcel de Forzados y Esclavos, el Real Hospital de Mineros y la Academia de Minas.

El Catastro de Ensenada, realizado en 1752, indica que en Almadén había 439 casas, 533 si contamos sus aldeas de Alamillo y Gargantiel⁴⁰. El número de vecinos ascendía a 822, lo que prueba que en la mayoría de las casas habitaban dos familias, y los habitantes eran 2777⁴¹. En 1761, las casas eran 584, 686 con las aldeas, los vecinos 1018 y los habitantes 3636⁴². Solo tres años después las casas ya eran 640, los vecinos 1068 y los habitantes, 3916⁴³. El incremento continuó imparable hasta el final de la centuria, de manera que, en el censo de Floridablanca, año 1787, los datos reflejan 6271 habitantes, así que la población de Almadén en solo 35 años, de 1752 a 1787, se había multiplicado por 2,26 (Gil Bautista, 2013, p. 145). Era evidente la necesidad de mejorar el urbanismo de Almadén, construir nuevas casas y empedrar sus calles principales, pues quedaba claro que los forzados estaban siendo sustituidos por forasteros, quienes voluntariamente venían a ejercer de mineros⁴⁴.

El escaso vecindario de Almadén, «la falta de gente», había constituido un continuo problema en casi toda la Edad Moderna, de manera que faltaban brazos para trabajar en la mina. Por ello, en el último tercio del XVIII se adoptó un nuevo conjunto de medidas para favorecer la expansión demográfica de Almadén, como la ampliación de las exenciones militares y fiscales a vecinos y temporeros que tuvieran el oficio de mineros, la fundación de un montepío para los trabajadores cualificados, la extensión de limosnas a las viudas y huérfanos de los operarios, y otras. Este modelo de intervención estatal fue característico de Almadén y carece de otros exponentes en la España de la época, lo que refleja muy bien la importancia del azogue.

⁴⁰ Para la evolución demográfica de Almadén entre 1752 y 1787, véase Gil Bautista, 2013, p. 134-148.

⁴¹ AHN, FC-MA, legajo 1307.

⁴² Ibid.

⁴³ AHN, FC-MA, legajo 621.

⁴⁴ En 1782 había ya solo 97 forzados y en 1789, el número había descendido a 34. Aunque en 1792 volvió a haber 83, la Real Cárcel fue clausurada por fin en 1799 (Hernández Sobrino, 2010, p. 335).

A mediados del siglo XVIII, la minería de la plata en Nueva España comenzaba su época de apogeo. Muy atrás quedaban ya los años en que sus yacimientos eran tan ricos que no necesitaban azogue para amalgamar el mineral antes de su introducción en los hornos. El binomio Almadén-Nueva España iba a sustituir al de Huancavelica-Potosí, situado en el Perú⁴⁵. El Cerro Rico de Potosí había sido la mayor mina de plata del mundo en los siglos XVI y XVII, pero daba ya graves síntomas de agotamiento al igual que Huancavelica, cuya producción de azogue había descendido mucho⁴⁶. Sin duda, había llegado el momento de que Almadén hiciera frente al reto que se le presentaba, pero como sus métodos de laboreo habían quedado obsoletos, la Corona, bien asesorada, hubo de recurrir a científicos e ingenieros españoles y extranjeros para explotar adecuadamente el yacimiento de azogue. Pese al gran incendio de las labores subterráneas, ocurrido en enero de 1755, que no pudo ser apagado hasta julio de 1757, y otros percances de menor entidad, la producción de azogue de la segunda mitad del XVIII superó con creces a la del siglo y medio anterior en su conjunto⁴⁷.

Tabla 1. Producción de azogue en Almadén (quintales castellanos).

Período	Producción
1600-1650	184 343
1650-1700	108 611
1700-1750	270 853
1750-1800	671 005

Fuente: AHN, FC-MA, legajo 3091, caja 1

A mediados del siglo XVIII, Almadén continuaba siendo un pueblo minero, alejado de cualquier núcleo poblacional importante y con malas comunicaciones. Así lo describió Silvestre Abarca:

⁴⁵ Entre 1710 y 1805, el 76,5 % del azogue de Almadén fue enviado a Nueva España, porcentaje que ascendió al 86 % si se considera el período entre 1753 y 1805 (Dobado González, 2000, p. 470).

⁴⁶ En los treinta años transcurridos entre 1585 y 1615, Potosí había producido una media anual de unos 184 000 kilogramos de plata, mientras que, al principio del siglo XVIII, la producción media había descendido a unos 46 000 kilogramos al año (Bakewell, 1989, p. 42).

⁴⁷ Ciertamente es también que la actuación de los superintendentes del establecimiento minero en la segunda mitad del XVIII iba más dirigida a aumentar la producción de azogue que a disminuir el coste de producción (Dobado González, 2000, pp. 418-419).

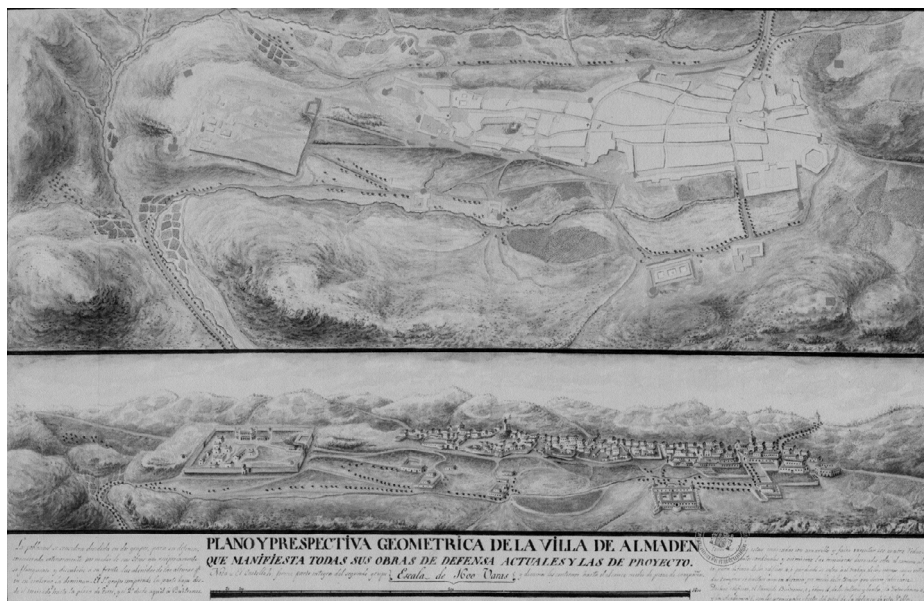


Figura 1. Plano general de Almadén (siglo XVIII), de F. Cruz, anterior a la construcción del ensanche sur. Fuente: Archivo Cartográfico del Ejército, plano 247

Está situada la Villa del Almadén sobre una Colina pelada y llena de peñascos, rodeada por todas partes de muchos Montes, su largo que corre E-O será 1350 varas y su ancho N-S de 200. La fábrica de las Casas es muy mala, hechas de piedra y barro, las más son bajas y en cada una hay tres o cuatro vecinos, de forma que están con mucha estrechez, serán 500 vecinos, pero habrá más de 4000 personas, todas se emplean en los trabajos de Minas, hasta los muchachos de 7 años que empiezan por entrar las barrenas en las minas y así se van acostumbrando. (Abarca, 1754, ff.1r-1v)⁴⁸.

El rápido aumento de la población a partir de entonces obligó a la construcción de nuevas casas en la cresta del cerro alargado que forma Almadén. Como a poniente se encontraba el establecimiento minero, la villa creció hacia levante, pero estaba claro que la población necesitaba un ensanche hacia el sur, ya que no podía continuar extendiéndose de forma indefinida hacia el este. No obstante, el proyecto urbanístico del ensanche meridional se demoró hasta finales del XVIII, pero no ocurrió lo mismo con los principales edificios para el servicio de las minas ya citados con anterioridad. Todos ellos fueron construidos con materiales tradicionales de la zona, como la mampostería de cuarcita (la piedra del lugar), el ladrillo cocido, la madera de encina o madroño, y la teja árabe (Figura 1).

⁴⁸ Silvestre Abarca visitó Almadén en varias ocasiones por encargo de la Corona y su rango militar era por entonces el de teniente coronel de Infantería e ingeniero en segundo.

El expediente sobre el aumento de la población comenzó en 1777, cuando el superintendente Gaspar Soler se dirigió al ministro Joseph de Gálvez para darle parte de la conveniencia de: «la extensión de esta villa por lo apretado que se hallan estos vecinos en sus casas y no convenir por ningún modo»⁴⁹. Soler explicaba a Gálvez en una misiva que uno de los asuntos que más le preocupaban era:

lo reducido de la población para los vecinos con los visibles inconvenientes que de ello resultan al servicio de Dios, originados de la imposible separación de dormitorios para personas de distinto sexo y de los Padres respecto de sus hijos en lo angustiado y estrecho de las casas; resultando también perjuicio al servicio del Rey por no poderse establecer el mayor número de personas que se necesitan para el regular servicio de estas Minas; ni menos alojarse en las temporadas de Invierno la gente forastera que concurre y se hace forzoso admitir y sin la cual sería imposible ejecutar las sacas de azogue⁵⁰.

Soler explicaba más adelante en la citada carta las dificultades topográficas de Almadén, «a causa de estar situado este Pueblo sobre la Cresta o Cordillera del mismo Cerro, en cuyo centro se extrae la Piedra Mineral de Azogue de estas dos Minas»⁵¹. En cambio, en la vaguada situada al sur de la colina alargada que forma Almadén había: «un suelo más llano y apacible para la extensión del Pueblo, pero se presenta el embarazo que no he podido superar de que el expresado terreno pertenece a dueños particulares que lo poseen dividido en varias piezas circundadas de paredes o pequeñas tapias para el beneficio de la labor o sementera que en ellas ejecutan sin que voluntariamente quieran adherir a la enajenación»⁵².

Por tanto, no cabía más remedio que obligar a los dueños a vender las parcelas por el valor de tasación, pues la expropiación estaba justificada por necesidad pública. Lo más curioso del caso era que dichos terrenos habían sido públicos, «destinados en su origen a ejido para pasto del ganado del común y con el fin de reducirlos a labor para sementera se solicitaron por vecinos y se concedieron por el Ayuntamiento con muy corto o ninguno desembolso»⁵³.

El plan propuesto por Soler gozó de la aprobación regia, así que pocos días después Gálvez le comunicaba que: «quiere desde luego S.M. ponga en ejecución el Proyecto por medio de obligar a los Dueños a que edifiquen o vendan por el valor de la tasación sus respectivos sitios a los que quieran fabricar las casas»⁵⁴. Como

⁴⁹ AHN, FC-MA, legajo 1718. Expediente sobre el aumento de la población.

⁵⁰ Ibid., carta de Soler a Gálvez, Almadén, 17 de septiembre de 1777.

⁵¹ Ibid. Se refería Soler a la mina del Pozo o de la Hoya y a la del Castillo.

⁵² Ibid.

⁵³ Ibid.

⁵⁴ Ibid. Carta de Gálvez a Soler, San Idelfonso, 6 de octubre de 1777.

la población crecía sin parar, José Agustín Castaño, nombrado superintendente de la mina y gobernador de Almadén en 1783, se dirigió también a José de Gálvez para proponerle la construcción de nuevas casas «en las Cercas contiguas al Cerco de la Factoría a la parte del Mediodía»⁵⁵. Como no podía ser menos, S.M. aprobó el proyecto y Gálvez ordenó a Castaño que «proceda a la tasación del terreno y a reconvenir a los Dueños de las Cercas a que edifiquen o en su defecto impongan el censo correspondiente los que vayan pidiendo solares»⁵⁶.

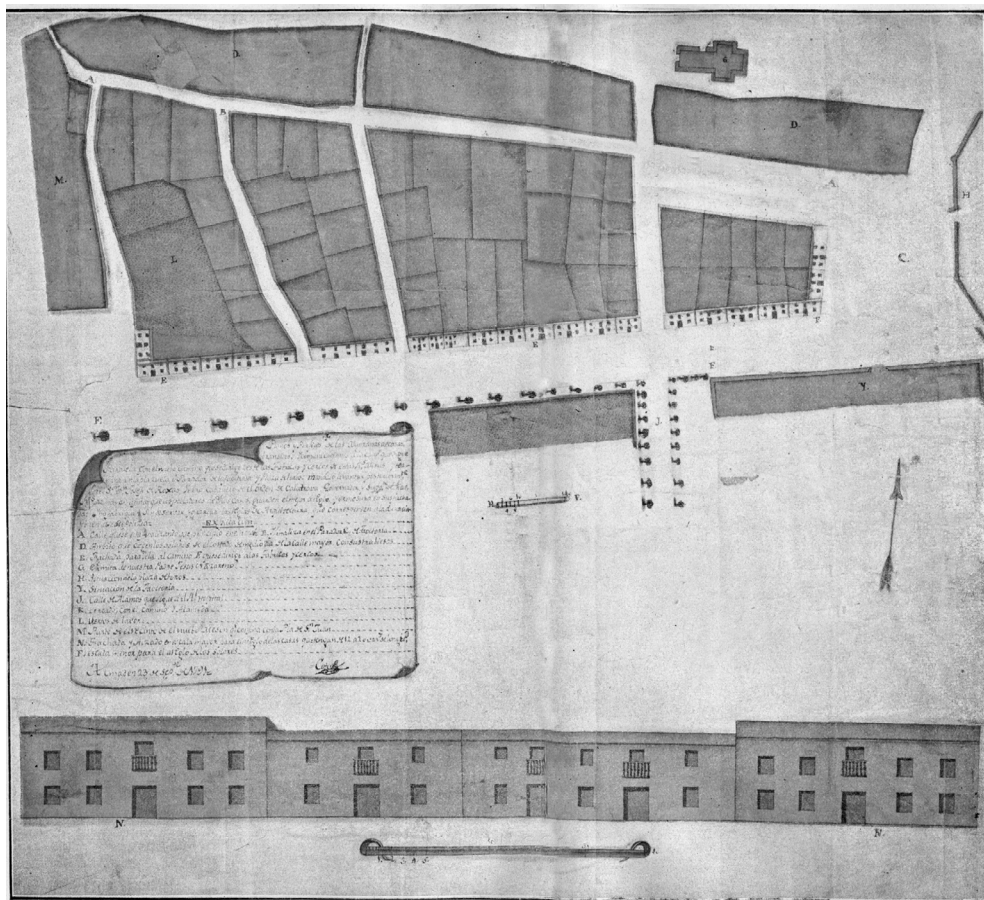


Figura 2. Plano y perfil de las nuevas casas con sus tránsitos y comunicaciones, mandado hacer por José de Rojas y Hierro⁵⁷. Dibujado por Coto (1791). Fuente: Pontes, 1900

⁵⁵ Ibid. Expediente sobre el proyecto de casas [...] Almadén, 19 de julio de 1785.

⁵⁶ Ibid. Carta de Gálvez a Castaño, San Idelfonso, 23 de agosto de 1785.

⁵⁷ Superintendente de la mina y gobernador de Almadén, sucesor de José Agustín Castaño.

Además de las decenas de casas citadas, en la segunda mitad del siglo XVIII se construyó en Almadén un conjunto de edificios para dar diferentes servicios al establecimiento minero, ya fueran hospitalarios, carcelarios o académicos. Las fábricas arquitectónicas de los mismos pertenecen a un neoclasicismo incipiente, pero en todo caso no fueron construidos por reconocidos arquitectos sino por los maestros de obras o de arquitectura, como también se les llamaba, o por el ingeniero militar Silvestre Abarca, en el caso de la Real Cárcel de Forzados y Esclavos⁵⁸. De esta manera y con toda justicia, la villa minera de Almadén quedó unida así al conjunto de localidades en las que existen magníficos edificios creados para la industria, como la Casa de la Moneda de Segovia, la Fábrica de Porcelana de Sargadelos, en Lugo, o los arsenales militares de Cartagena, El Ferrol y la Carraca⁵⁹. En Almadén, además de las propias construcciones mineras y metalúrgicas de gran valor histórico, como el conjunto del castillete metálico y sala de máquinas del pozo San Aquilino (finales del XIX), los hornos de aludeles San Eugenio y San Julián (año 1720) o la puerta monumental de Carlos IV (año 1795), hay varios edificios dispersos por la villa minera, unos civiles y otros religiosos, de los cuales se citan a continuación los cuatro más interesantes:

La Plaza de Toros es probablemente la única del mundo con forma hexagonal y fue construida así con el propósito de albergar 24 viviendas para alquilar a los forasteros que quisieran asentarse en Almadén para trabajar en sus minas de azogue. En el interior del edificio hay un coso taurino. El propósito del superintendente y gobernador Villegas quedaba claro en su decreto fundacional de 1752: «la especial utilidad de extender a la población y la de quitar a los dueños de casas el gravamen de hospedar a los forasteros que acuden a los trabajos de las minas»⁶⁰. Las casas tenían dos habitaciones cada una y la plaza, además de las fiestas de toros, servía también de mercado de abastos y corral del concejo. La mayor parte del edificio se levantó entre 1752 y 1762, pero no sería hasta 1765 cuando se concluyó, con un coste total de 320 000 reales de vellón (Sumozas García Pardo, 2012, p. 120).

La Plaza de Toros se levantó en lo alto del cerro de Almadén, a unos 750 metros al este del recinto minero, en un paraje conocido como «La Cruz de Hierro».

⁵⁸ El proyecto de la Plaza de Toros lo firmó Villegas, pero probablemente, su autor fuera Everardo Pavis, maestro de obras y arquitectura del establecimiento minero, de origen francés. Pavis tal vez fue también el autor del proyecto del Real Hospital de Mineros, mientras que el de la Academia de Minas fuera el maestro de obras Antonio del Villar. Para la biografía de este último, véase Gil Bautista, 2011.

⁵⁹ Carlos III decidió impulsar la política industrial iniciada por sus antecesores y durante su reinado también se crearon en Castilla-La Mancha varias fábricas reales, como la de metales en San Juan de Alcaraz, la de paños en Brihuega, la de tejidos de seda en Talavera, la de espadas en Toledo y la de pólvora en Ruidera (Lozano, 2011, p. 293).

⁶⁰ AHN, FC-MA, legajo 1187. Decreto del sr. Don Francisco Xavier de Villegas [...] con fecha de 1º de agosto de 1752 para verificar la construcción de la nueva plaza y casas.

En cuanto a su arquitectura, el académico Bonet Correa la considera el edificio más singular de Almadén:

De planta hexagonal, tiene graderíos y balcones cubiertos en su perímetro interno en el coso; en su exterior está compuesta por viviendas de vecinos. La combinación plaza de toros-edificio de habitación no fue extraña en el siglo XVIII y primera mitad del XIX. Los casos de las plazas octogonales de Archidona, Aguilar de la Frontera, pero sobre todo de Tafalla y Valladolid, demuestran nuestra afirmación [...] esta de la ciudad de las minas sería cronológicamente la segunda plaza de toros hasta ahora conocida. (Bonet Correa, 1974, p. 86) (Figura 3).

El Real Hospital de Mineros fue edificado para curar a los operarios de los accidentes que se producían en la mina y de las enfermedades profesionales, así como del paludismo, que afectó gravemente a los habitantes de Almadén a lo largo del XVIII. En 1735 hubo una gran epidemia que provocó la muerte de muchos vecinos y en 1751 se presentó de nuevo, «se enterraron en esta Parroquia más de 330 cuerpos, entre ellos treinta forzados, y regulo según el vecindario que corresponden

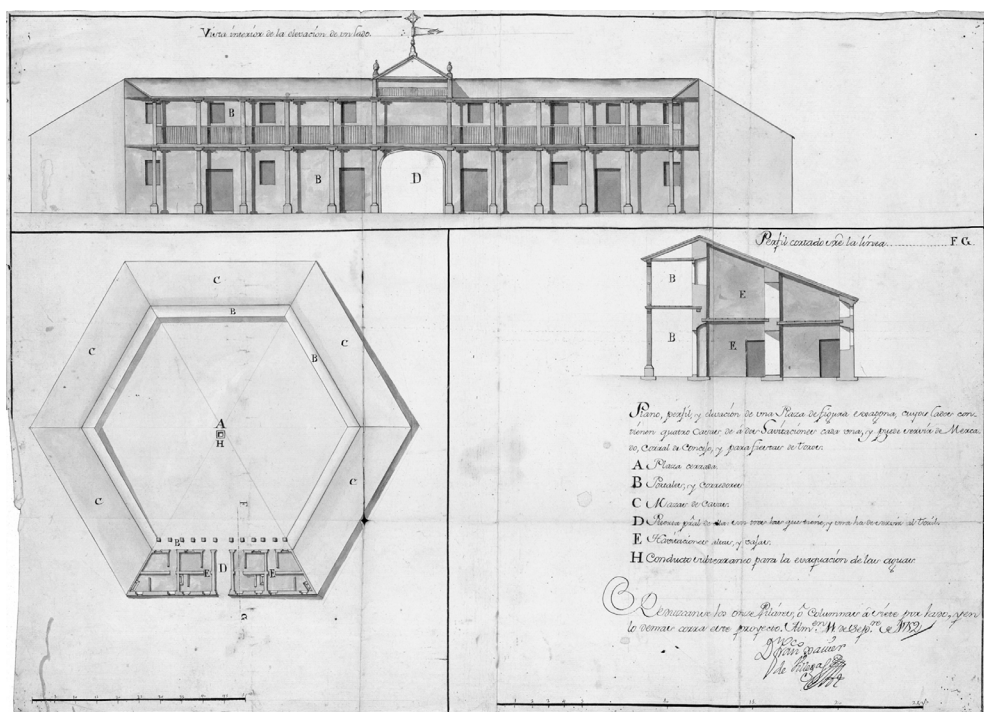


Figura 3. Plano de la Plaza de Toros de Almadén. Fuente: AHN, FC-MA, legajo 1728. Documentos gráficos y fotográficos

a más de diez por ciento»⁶¹. El superintendente Villegas temió que en 1752 iba a ocurrir lo mismo, como así sucedió. A finales de julio, estalló un nuevo brote de paludismo entre los forzados de la cárcel antigua, ascendiendo a más de 60 el número de afectados (Menéndez Navarro, 1996, p. 225). En la antigua cárcel se hacinaban casi 200 forzados en condiciones higiénicas deplorables y su cercanía al núcleo urbano favorecía el contagio al resto de la población, así que Villegas comunicó a sus superiores que:

las enfermedades de la cárcel son muchas, pues pasan de 60 los forzados que se hallan en cama, de forma que ya ocupan la iglesia por falta de enfermería y es una indecencia que se celebre en ella. Si trasciende al pueblo, como es regular será el clamor igual al del año pasado y el del 35, porque a los accidentes de la Mina se añade la falta de Hospital y dotación, y ser los habitantes correspondientes a dos poblaciones como la actual⁶².

Cierto es que en la cárcel había una pequeña enfermería para forzados, atendida por un médico y un cirujano, mientras que los vecinos de Almadén eran cuidados en el Hospital de la Caridad, pero ambos resultaban claramente insuficientes para tanto enfermo, por lo que por una Real Orden de 28 de agosto de 1752 se fundó el Real Hospital de Mineros de San Rafael.

Los fondos para la construcción y funcionamiento del hospital provinieron de la Real Hacienda, los ingresos del alquiler de los inmuebles propiedad del establecimiento minero, incluyendo las viviendas de la Plaza de Toros cuando estuvieron terminadas, así como de los beneficios de las corridas de toros. Además, se dedicaron a la construcción del hospital las multas que se ponían a los trabajadores por descuidos o mal comportamiento y el beneficio de la venta de víveres a los operarios de Almadenejos, otra mina de azogue situada a unos doce kilómetros a levante de Almadén. Al igual que la Plaza de Toros, la construcción del Real Hospital de Mineros duró una docena de años, así que tal y como se ve en los dos escudos de la fachada principal, cuando comenzaron las obras en 1755 reinaba en España Fernando VI y el superintendente de la mina era Villegas, y cuando terminaron en 1773, el rey era Carlos III y el superintendente era Gijón y Pacheco. El gasto total de construcción ascendió a casi 366 000 reales⁶³. A partir de 1774, la asistencia sanitaria de los operarios de las minas y de sus familias mejoró considerablemente,

⁶¹ AHN, FC-MA, legajo 772. Carta de Villegas a D. José De Carvajal y Lancaster, superintendente general de Azogues.

⁶² AHN, FC-MA, legajo 772. Comunicación del superintendente Villegas al superintendente general de Azogues, Almadén, 1 de agosto de 1752.

⁶³ *Ibid.*, legajo 1187.

convirtiéndose este Real Hospital en una de las mejores instituciones asistenciales del siglo XVIII, dedicada a conservar la salud de los trabajadores.

El hospital entró en funcionamiento en 1774 y a medida que surgieron nuevas necesidades asistenciales el edificio se fue ampliando con nuevos espacios y construcciones, como un gran patio con pozo y lavadero, la casa del capellán, la capilla y otros, siempre con arreglo a criterios funcionales y de economía constructiva. El edificio tiene forma de L y está volcado hacia el gran patio interior. Construido con muros de mampostería de un metro de espesor, su cubierta es de teja cerámica curva. La fachada principal está compuesta por la portada y por tres cuerpos de dos piezas situadas a ambos lados de ella. En el umbral de la puerta se sitúan las escaleras de acceso y desde el punto de vista arquitectónico,

lo que tiene mayor interés es su fachada con una portada central en la que domina una sobria ordenación rematada por una espadaña. Coronando la totalidad, en un nicho, hay un arcángel San Rafael. De proporciones muy poco esbeltas, este santo ángel, patrón de los médicos, de iconografía muy rococó, podría muy bien por su aire encontrarse en cualquier edificio de una población hispanoamericana. (Bonet Correa, 1974, p. 86).



Fotografía 3. Fachada principal de Real Hospital de Mineros. Fuente: AHN, FC-MA, legajo 1728. Documentos gráficos y fotográficos

En los párrafos anteriores quedan desentrañadas las claves del proyecto ilustrado formado por el conjunto de plaza de toros y hospital de mineros. Sus artífices fueron tres personajes que coincidieron temporalmente en la década de 1750 y que estaban unidos por la cadena de mando: Villegas, superintendente de la mina y gobernador de Almadén; Carvajal, superintendente general de Azogues; y Ensenada, ministro de Indias. La misiva ya citada de Villegas a Carvajal y otras similares enviadas al mismo Carvajal y a Ensenada dejan al descubierto el plan de mejora de las condiciones sociolaborales de los mineros del azogue:

He premeditado que todo el caudal de algunas imágenes y obras pías de que la villa es vicepatrona, se conviertan en hacer casas y que estas formen una plaza, por la falta que tiene este pueblo de ella. El caudal de multas que llevo aplicadas al hospital ha de servir al mismo fin. Por este motivo se logrará la extensión en la población; y hecha la plaza, convendrá permitir cada año seis u ocho fiestas de toros, y su producto destinarlo a la construcción de un hospital, en que no tenga qué hacer el Ordinario, pues sin él, sucederá a los forasteros que acuden a estos trabajos lo que a los mitayos⁶⁴.

Así pues, el Ordinario, es decir, el resto de la población no tendría acceso al hospital sino solo los operarios fijos y temporales de la mina para que no les ocurriera lo mismo que a los mitayos de Huancavelica, los cuales padecieron mucho con los accidentes y las enfermedades propias de su oficio.

También sería al comienzo de la década de 1750 cuando el superintendente Villegas propuso a la superioridad la construcción de una nueva cárcel para los forzados, pues el paludismo hacía estragos entre ellos al comienzo del estío. Además, la enfermedad se contagiaba a los operarios de la mina y a los vecinos de Almadén en general. Por ello, el lugar elegido para su edificación se encontraba situado a unos 300 metros de las casas de vecindad, al igual que ocurriría con el Real Hospital de Mineros, también construido en el extrarradio de Almadén por el mismo motivo⁶⁵. En 1751 se amontonaban en la cárcel vieja 267 forzados, los cuales habían protagonizado varias fugas y sublevaciones, en ocasiones multitudinarias:

De hallarse sin más prisiones que las referidas, bien comidos y solos en las Minas se han originado dos sublevaciones y de ellas dos fugas quasi generales y como están persuadidos [de que] no se les puede imponer la pena de muerte por la fuga, aunque sea con quebrantamiento [de cadenas] y se les ha tolerado la sublevación que hicieron en la cárcel el año de 49 [1749], negándose a recibir el sacramento de la Penitencia y otros excesos que han tenido con los sobrestantes, acaban de ejecutar el extraordinario de haberlos atado dentro de la Mina con los demás libres que estaban por celadores de

⁶⁴ AHN, FC-MA, legajo 772, carta de Villegas a Carvajal.

⁶⁵ La nueva cárcel y el Real Hospital distaban entre sí unos 200 metros.

sus operaciones y el de haberse huido cuarenta y siete de ellos, dejando quebrantadas tres puertas y rejas de hierro y abierta otra de red⁶⁶.

Para el proyecto de la nueva cárcel, Villegas trajo a Almadén al maestro de arquitectura Juan Alejandro Núñez, vecino de Almagro, a quien sin duda conocía⁶⁷. El proyecto constructivo, difícil de presupuestar porque algunos materiales, como la cal y el yeso, habían de traerse de lejos, ascendió a unos 50 000 pesos (400 000 reales) (Hernández Sobrino, 2010, p. 185).

La construcción del edificio comenzó en 1751 y terminó en 1754, si bien los forzados permanecieron en la antigua cárcel hasta 1756. Su construcción se encargó al ingeniero militar Silvestre Abarca, quien por entonces se hallaba destinado en Almadén y a quien la Corona le había encargado obras similares, como el campamento militar de Aranjuez:

Se resolvió también que para que los forzados fuesen útiles al Real Servicio en aquellos trabajos, se debía hacer una Cárcel [sic] para 600 con toda la custodia correspondiente, a fin de poder obligar a que trabajasen lo que deben y que se arrachasen⁶⁸, disminuyéndoles la ración y coordinando de otro modo todo aquello que estaba muy mal dispuesto y le costaba al Rey mucho con poca utilidad. (Abarca, 1754, f. 5v).

Como el recorrido desde la nueva cárcel hasta la puerta del socavón de entrada a la mina era de más de 400 metros, se decidió construir una galería subterránea de comunicación entre la cárcel y la mina para evitar fugas: «El socavón o Galería que se abre para la comunicación de los forzados desde la nueva Cárcel a las Minas lo han hecho los peones de la obra de la dicha Cárcel por la mitad menos que los naturales sin emplear madera alguna, no obstante, de ser en pizarra» (Ibid.: fol.24v). Lamentablemente, Bonet Correa no pudo describir el edificio por haber sido derruido en 1969, cinco años antes de su visita a Almadén, pero se han conservado diversos planos y fotografías además de una descripción exhaustiva, fechada en 1822, que se guarda en el Archivo Municipal de Almadén⁶⁹.

⁶⁶ AHN, FC-MA, legajo 63, caja 2, Providencia de Villegas [...], 21 de julio de 1751.

⁶⁷ El superintendente Villegas era oriundo de Almagro y caballero de la Orden de Calatrava. Durante su estancia en Almadén (1749-1757), Villegas volvió algunos veranos a Almagro para recuperar su salud.

⁶⁸ Se refiere a juntarse en grupos para cocinar y comer juntos, lo que hacían en el patio central porticado de la nueva cárcel.

⁶⁹ AMA. Descripción de la Real Cárcel de Forzados realizada por una comisión delegada del Ayuntamiento de Almadén, año 1822.



Fotografía 4. Real Cárcel de Forzados. Fuente: AHN, FC-MA, legajo 1728. Documentos gráficos y fotográficos

Otra de las soluciones adoptadas por Ensenada y su sucesor Arriaga, ambos ministros de Indias, para multiplicar la producción de azogue de Almadén en la segunda mitad del XVIII fue la contratación de ingenieros y maestros de mina alemanes, quienes estaban a la vanguardia de la minería en Europa⁷⁰. El encargado de su selección fue el naturalista irlandés Guillermo Bowles, a quien conoció Antonio de Ulloa en París en 1752, que le propuso ponerse a las órdenes de la Corona de España. Bowles aceptó la proposición y permaneció en nuestro país hasta su muerte, ocurrida en 1780, recorriéndolo sin descanso mientras sus fuerzas se lo permitieron⁷¹. El primer lugar que visitó Bowles en España fue Almadén, año 1752, donde comprobó que:

Los Mineros Españoles de Almadén son atrevidos y tienen robustez, maña y penetración cuanta es menester, de suerte que con el tiempo serán excelentes Mineros, pues no le falta otra cosa que la verdadera ciencia de las minas, la cual consiste en el conocimiento de las vetas y dirección de las peñas, que en el Arte del Minero viene a ser lo que la experiencia en el uso de vida⁷².

⁷⁰ En total, alrededor de medio centenar de técnicos y maestros mineros alemanes llegaron a Almadén en la treintena de años que transcurren entre 1754 y 1783 (Matilla Tascón, 1987, pp. 270-282).

⁷¹ Su obra quedó plasmada en su libro *Introducción a la Historia Natural y a la Geografía Física de España*, si bien él mismo reconoció en el discurso preliminar que: «no pretendo escribir la milésima parte de lo que hay que decir de la Historia Natural y Minas de España, son un ensayo de estas cosas» (Bowles, 1775).

⁷² *Ibid*:15.

Bowles se desplazó en 1754 a los montes del Harz, en Alemania, donde estaban situadas las famosas minas de Goslar y Clausthal, y donde comenzó a contratar ingenieros y maestros de mina. El primer ingeniero alemán en llegar a Almadén en 1754 fue Henning Karl Koehler, quien falleció prematuramente en 1757⁷³. Su sucesor debía haber sido Enrique Cristóbal Storr, quien había llegado a Almadén en 1756, pero todavía veinte años después no le habían concedido el título de director. Por fin, una Real Orden de 14 de julio de 1777 le otorgó el ansiado: «título de Director o Delineador de las expresadas Minas [...] y de enseñar a los Jóvenes Matemáticos y a los que en virtud de Real orden se destinaren a esta villa, las relacionadas ciencias de Geometría Subterránea o Mineralogía con el debido cuidado y aplicación»⁷⁴. El nombramiento de Storr llevaba pues asociado el de profesor de geometría subterránea o mineralogía de la Academia de Minas de Almadén, cuya fundación coincidía precisamente con la fecha de su nombramiento⁷⁵.

Al principio, la Academia se alojó en edificios alquilados a tal fin, pero una Real Orden de 8 de junio de 1781 dotó de sede propia a la institución académica. En un primer momento se contempló la idea de construir dos edificios, uno propiamente para la Academia y otro como residencia de alumnos, pues estos provenían de diversos lugares de España, como Madrid o Barcelona (Sumozas García Pardo, 2012, p. 110). Finalmente se decidió hacer un edificio único para las dos funciones y se encargó el proyecto y su construcción al maestro de obras Antonio del Villar (Gil Bautista, 2013, p. 82). El edificio se empezó a cimentar en 1782 y se ocupó en 1785, cuando ya Storr se había jubilado y el nuevo director de la mina y su academia era otro ingeniero alemán, Johann Martin Hoppensak. A diferencia de la Plaza de Toros, del Real Hospital y de la Real Cárcel, la Academia de Minas se construyó en la calle Mayor, a escasos 150 metros de los pozos de la mina. Para Bonet Correa, la Academia de Minas es:

el edificio más noble de la ciudad [...] De sólida fábrica, construido sobre un solar pendiente de forma que su parte posterior tiene varios pisos con bodegas y plantas subterráneas, a la calle tiene una fachada de dos plantas. Es esta de orden clásico con aparejos en rústica, lo que es muy propio de una arquitectura de ingeniero. Construcción de gran prestancia y dignidad, muy significativa del prospecto con que se quería dar categoría a una profesión entonces muy en boga y considerada académicamente. (Bonet Correa, 1974, pp. 86-87).

⁷³ No se conoce la causa exacta de la muerte de Koehler, ocurrida el 10 de julio de 1757, pero probablemente fue por paludismo, enfermedad que por aquellos años hacía estragos en Almadén. Libro cuarto de defunciones de la parroquia de Santa María de la Estrella, f. 17.

⁷⁴ AHN, FC-MA, legajo 3519, caja 1.

⁷⁵ La Academia de Almadén se estableció a imagen y semejanza de otras que se habían inaugurado años antes en Europa, entre ellas la de Clausthal, año 1775.

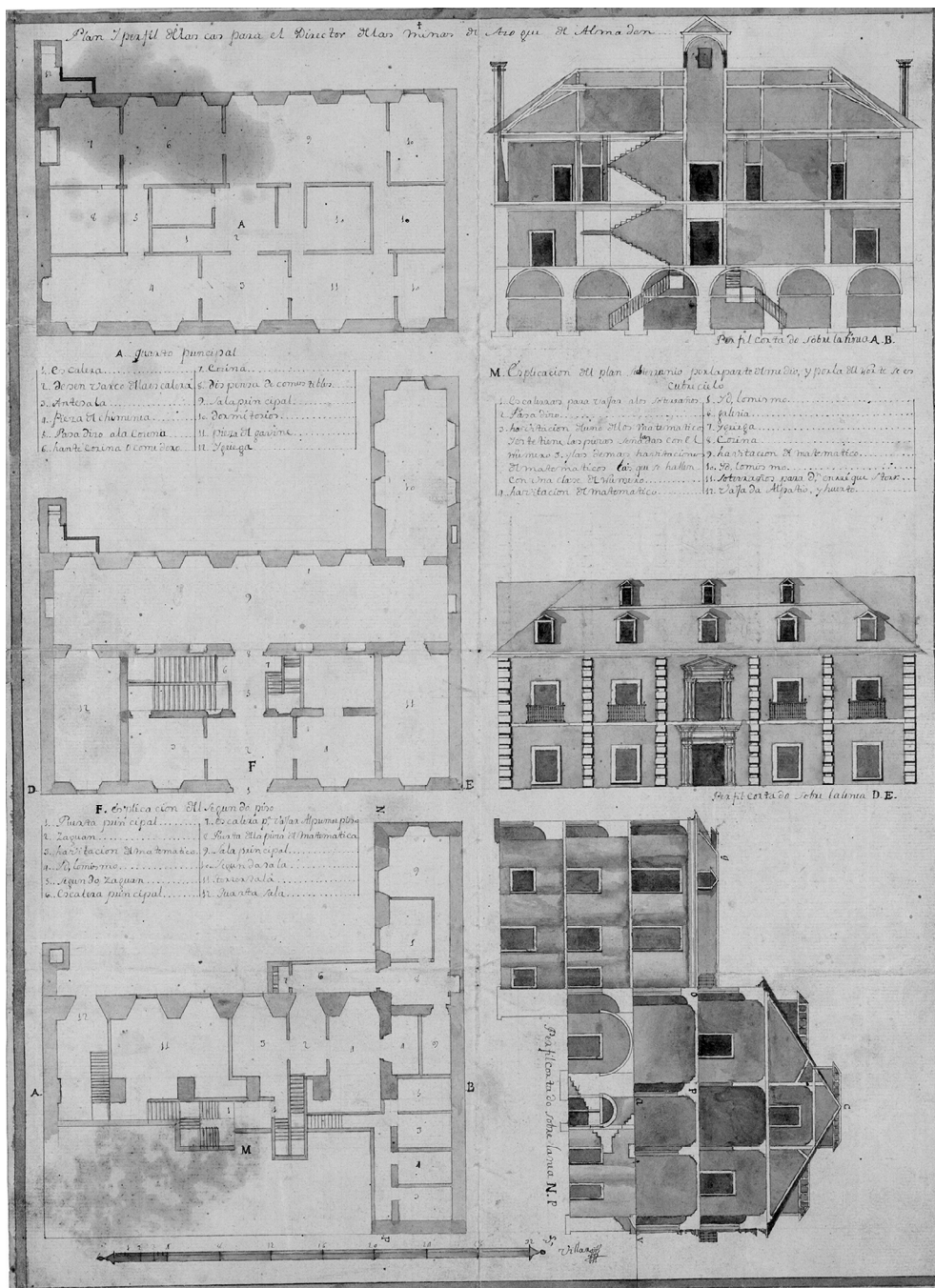


Figura 4. Plano y perfil de la Academia de Minas. Fuente: AHN, FC-MA, legajo 1728. Documentos gráficos y fotográficos

4. CONCLUSIONES

Almadén fue, sin duda, la mina más importante de la España metropolitana en la Edad Moderna, pues sin su azogue era imposible explotar los yacimientos de plata novohispanos. Sin embargo, ni la administración española ni la de los Fugger (1525-1645) contribuyeron a que además de ser una gran mina fuera un buen lugar para vivir. Todas las descripciones de los visitantes entre mediados del *xvi* y mediados del *xviii* aluden a un pueblo construido sobre una mina, de manera que los operarios solo habían de desplazarse unos pocos centenares de metros para llegar a los socavones por los que accedían a sus puestos de trabajo; los centenares de casas que formaban la población estaban hechas casi todas de piedra y barro, y se extendían de manera irregular por lo alto de la colina alargada que forma Almadén; la mayor parte de las calles estaban sin empedrar y no tenían aceras, lo que las convertía en polvorientas en verano y barrizales en invierno.

En cambio, en la segunda mitad del *xviii* Almadén experimentó un cambio radical, tanto en su urbanismo como en su arquitectura. Decenas de nuevas casas espaciosas y cómodas se construyeron en el ensanche de la villa a lo largo de la vaguada meridional del cerro de Almadén, lo que permitió por fin alojar de manera digna a los numerosos forasteros que venían por entonces a trabajar en el establecimiento minero. Las principales calles de la localidad se empedraron y se hicieron las aceras correspondientes, y las de nueva construcción fueron de trazado recto y más anchas. Por otra parte, se construyeron varios edificios emblemáticos para dar mejores servicios al establecimiento minero, entre los que destacaban la Plaza de Toros, el Real Hospital de Mineros, la Real Cárcel de Forzados y Esclavos, y la Academia de Minas. De esta manera, y solo en unas pocas décadas, Almadén se había transformado de un villazgo pequeño y de forma irregular, asentado sobre una mina subterránea, en una amplia villa minera con el doble de población.

Lamentablemente, una parte de este patrimonio arquitectónico ha sido destruido, como la casa de la Superintendencia, de la que solo queda en pie la portada, o la Real Cárcel de Forzados y Esclavos, en donde solo ha sido posible rehabilitar las celdas de castigo y gracias a que estaban construidas bajo el nivel del suelo. En muchas ciudades, el patrimonio arquitectónico industrial ha sido derribado por la voracidad inmobiliaria, mientras que en Almadén la causa ha sido la ignorancia o la desidia. Por fortuna, en la sociedad actual hay un fuerte sentimiento conservacionista del patrimonio industrial en general, que ha pasado así del olvido a la memoria colectiva. El patrimonio minero, como un tipo más del patrimonio industrial, se ha convertido ya en un recurso del territorio y en un componente más del paisaje, y explica el modo en que el hombre ha explotado la riqueza mineral y transformado el medio natural. En Almadén, la cultura de la minería del azogue no solo se ha conservado y restaurado la mina y la población en los dos primeros decenios del *siglo xxi*, sino que se ha convertido en un atractivo turístico de primer orden, de manera que

sus visitantes actuales comprenden las técnicas y los modos de vida que la actividad minera encerraba en siglos pasados (Cañizares Ruiz, 2008, pp. 9-31). Las viviendas y los edificios históricos que se encuentran dispersos por Almadén incrementan el interés de la visita, ya que permiten conocer las condiciones de vida de los mineros.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

5.1. Fuentes manuscritas

Abarca, S. (1754). *Proyecto General para las Minas de Azogue que se hallan en la Villa del Almadén [...]*. Madrid: Instituto de Historia y Cultura Militar (IHCM).

Archivo Cartográfico del Ejército, plano 247.

Archivo General de Indias (AGI), MÉXICO, 22, N. 19.

Archivo Histórico Nacional (AHN), Fondos Contemporáneos-Minas Almadén (FC-MA), legajos 621, 772, 1187, 1307, 1556, 1718, 1728, 3091 caja1 y 3519.

Archivo Municipal de Almadén (AMA), legajo 32, Libro de Acuerdos, 11. Descripción de la cárcel de forzados por la Comisión Delegada, año 1822.

Parés y Franqués, J. (1785). *Descripción histórico-phísico-médico-mineralógico-mercurial de las Reales Minas de Azogue de la Villa de Almadén*, ms. 488. Madrid: Archivo Central y Biblioteca del Ministerio de Economía y Hacienda.

Parés y Franqués, J. (1788). *Catástrofe morboso (sic) de las minas mercuriales de la villa de Almadén del Azogue*, ms. 489. Madrid: Archivo Central y Biblioteca del Ministerio de Economía y Hacienda.

Real Academia de la Historia (1575). *Relaciones o descripciones geográficas de los pueblos de España mandadas hacer por Felipe II*. T. III, J.I.14-776 ff. y 94 Relaciones. Almadén 194-199v.

5.2. Fuentes impresas

Aguilar Civera, I. (2004). El patrimonio arquitectónico industrial valenciano. Algunos ejemplos, *Saitabi*, 54, pp. 155-192. <https://ojs.uv.es/index.php/saitabi/article/view/6179/5936>

- Álvarez Nogal, C. (1997). *El crédito de la monarquía hispánica en el reinado de Felipe IV*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Bakewell, P. (1989). *Mineros de la Montaña Roja*. Madrid: Alianza Editorial.
- Benito del Pozo, P. (2009), *et al.* Recuperar y rehabilitar el patrimonio industrial urbano. Entre el desamparo institucional y la voracidad urbanística. *Ciudades*, 12, pp. 197-219. <https://doi.org/10.24197/ciudades.12.2009.197-219>
- Bonet Correa, A. (1974). Urbanismo y arquitectura en Almadén. *Goya*, Revista de Arte, nº 122, pp. 83-88.
- Bowles, G. (1775). *Introducción a la historia natural y a la geografía física de España*. Madrid: Imprenta de D. Francisco Manuel de Mena.
- Cañizares Ruiz, M. C. (2008). El atractivo turístico de una de las minas de mercurio más importantes del mundo: El Parque Minero de Almadén (Ciudad Real). *Cuadernos de Turismo*, 21, pp. 9-31. <https://revistas.um.es/turismo/article/view/24971/24261>
- Comisión Europea (1999). *Estrategia Territorial Europea*. Luxemburgo.
- Dobado González, R. (2000). Las técnicas productivas en Almadén, 1759-1808. En J. Sánchez Gómez y G. Mira Delli-Zotti (comps.), *Hombres, Técnica, Plata. Minería y sociedad en Europa y América, siglos XVI-XIX*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Gil Bautista, R. (2009). Medicina y minería en el Almadén del siglo XVIII. Joseph Parés y Franqués (Mataró, 1720 – Almadén, 1798). *Revista de Historia Moderna*, 27, pp. 333-362. <https://doi.org/10.14198/RHM2009.27.14>
- Gil Bautista, R. (2011). Técnica, ciencia y fomento en Almadén y sus reales minas de azogue en el siglo XVIII: Antonio del Villar, maestro mayor de obras (1734-1806). *Revista de Historia Moderna*, 29, pp. 1-20. <https://doi.org/10.14198/RHM2011.29.02>
- Gil Bautista, R. (2013). *Almadén del Azogue. Una villa minera del siglo XVIII*. Puertollano: Ediciones Puertollano.
- Gil Bautista, R. (2015). *Las minas de Almadén en la edad Moderna*. Alicante: Universidad de Alicante.

- Hernández Sobrino, A. (2010). *Los esclavos del rey. Los forzados de Su Majestad en las minas de Almadén, 1550-1800*. Ciudad Real: Fundación Almadén.
- Hernández Sobrino, A., et al. (2017). Las Cuevas, una mina romana de bermellón en Almadén. En *Actas del XVII Congreso Internacional sobre Patrimonio Geológico y Minero. El patrimonio geológico y minero, identidad y motor de desarrollo*. Almadén: Escuela de Ingeniería Minera e Industrial.
- Larruga, E. (1792). *Memorias políticas y económicas sobre los frutos, fábricas y minas de España*. Tomo XVII. Madrid: Imprenta de Don Antonio Espinosa.
- Lozano Bartolozzi, M.M. (2011). *Historia del urbanismo en España, II. Siglos XVI, XVII y XVIII*. Madrid: Cátedra.
- Matilla Tascón, A. (1958). *Historia de las Minas de Almadén. Vol. I: Desde la época romana hasta el año 1645*. Madrid: Consejo de Administración de Minas de Almadén y Arrayanes.
- Matilla Tascón, A. (1987). *Historia de las Minas de Almadén. Vol. II. Desde 1646 a 1799*. Madrid: Minas de Almadén y Arrayanes, S.A. e Instituto de Estudios Fiscales.
- Menéndez Navarro, A. (1996). *Un mundo sin sol. La salud de los trabajadores de las minas de Almadén, 1750-1900*. Granada: Universidad de Granada y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Pardo Abad, C. J. (2016). The post-industrial landscapes of Riotinto and Almadén, Spain: scenic value, heritage and sustainable tourism. *Journal of Heritage Tourism*. <https://doi.org/10.1080/1743873X.2016.1187149>
- Pérez del Perceval Verde, M. A. y López-Morell, M. A. (2006). Introducción. Una visión general del sector minero en la historia contemporánea española. En *Minería y desarrollo económico en España*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Plan Nacional de Patrimonio Industrial. (2016). https://oibc.oei.es/uploads/attachments/172/patrimonio_industrial.pdf
- Pontes y Fernández, J.M. (1900). *Historia de la antigua ciudad de Sisapon, hoy Almadén del Azogue*. Madrid: Imprenta y Fotograbado de Enrique Rojas

- Sánchez Gómez, J. (1989). *De minería, Metalúrgica y Comercio de Metales*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Silvestre Madrid, M. y Almansa Rodríguez, E. (2019). Almadén en la España del siglo xvii. Crisis de producción de azogue y soluciones propuestas, *Vínculos de historia*, 8 (2019), pp. 337-353. https://doi.org/10.18239/vdh_2019.08.17
- Sumozas García-Pardo, R. (2007). *Arquitectura industrial en Almadén: antecedentes, génesis y repercusión del modelo en la minería americana*. Cuenca: Universidad de Sevilla y Universidad de Castilla-La Mancha.
- Sumozas García-Pardo, R. (2012). *Patrimonio monumental y minero de Almadén*. Ciudad Real: Diputación de Ciudad Real.
- Trujillo Valderas, J. J. (2016). *Minas de San Quintín (1814-1934)*. Ciudad Real: Biblioteca de Autores Manchegos.



UNA NUEVA LIS: EL NACIMIENTO DE LUIS JOSÉ JAVIER DE BORBÓN, DUQUE DE BORGONA, Y SU REPERCUSIÓN EN LA MONARQUÍA ESPAÑOLA (1751)

A New Lys: The Birth of Louis Joseph Xavier of Bourbon, Duke of Burgundy and its Impact in the Spanish Monarchy (1751)

Sergio Belmonte Hernández

Universidad Complutense de Madrid. España

sbelmont@ucm.es | <http://orcid.org/0000-0001-7655-1771>

Fecha de recepción: 18/02/2021

Fecha de aceptación: 10/11/2021

Acceso anticipado: 25/11/2021

Resumen: El nacimiento de Luis José Javier de Borbón, duque de Borgoña, varón primogénito de los delfines de Francia, en 1751, aseguró la sucesión a la corona francesa. Se realizaron múltiples fiestas para celebrar el natalicio como era tradición. Estas no solo se circunscribieron al espacio francés, sino que se trasladaron a otras cortes europeas. Estudiamos aquí el caso de España y su especial significación, debido a la delicada situación política entre las dos potencias borbónicas, a través de los festejos dados por el embajador y las poderosas colonias de comerciantes franceses y cuyo objetivo era la recuperación de la amistad española por parte de Francia.

Palabras clave: duque de Borgoña; fiesta; Luis XV; conde de Vaulgrenant; pacto de familia; colonia mercantil.

Abstract: The birth of Louis Joseph Xavier de Bourbon, duke of Burgundy, male firstborn of the dauphins of France, in 1751, assured the succession to the French crown. Many parties were carried out to celebrate it according to the tradition. The parties were celebrated not only in France but also in other European courts. We study here the case of Spain and its relevant significance, in due to the delicate

political situation among both Bourbon powers, through the celebrations given by the ambassador and the powerful French colonies whose objective was to recover the Spanish friendship by France.

Keywords: duke of Burgundy; party; Louis XV; count of Vaulgrenant; Family Compact; trade colony.

Sumario: 1. Introducción; 2. La nueva lis borbónica en Europa y España; 3. La situación política entre Francia y España en 1751; 4. La embajada de Vaulgrenant; 5. Las celebraciones por el nacimiento del duque de Borgoña en Madrid; 6. Las celebraciones en el resto de la península; 6.1. Cádiz; 6.1.1. Descripción de las celebraciones; 6.2. Tenerife; 6.2.1. Descripción de las celebraciones; 6.2.2. El panegírico; 6.3. Murcia; 6.3.1. Descripción de las celebraciones; 6.3.2. El panegírico; 7. Los comerciantes y la identidad francesa; 8. Conclusiones; 9. Referencias bibliográficas; 9.1. Impresos; 9.2. Estudios

1. INTRODUCCIÓN

El 13 de septiembre de 1751 nació en Versalles Luis José Javier de Borbón, hijo de Luis Fernando de Borbón y María Josefa de Sajonia, delfines de Francia. Como primogénito de los herederos recibió el título de duque de Borgoña. Su nacimiento fue muy esperado por la corte y en especial por su abuelo, el rey Luis XV. El monarca francés había perdido a una nieta, fruto del primer matrimonio del delfín con la infanta española María Teresa Rafaela, y aunque el nacimiento de otra, María Ceferina, hija del delfín y de la nueva delfina causó regocijo en la corte¹, sin embargo, se seguía esperando un varón. Los temores de Luis XV ante la falta de otro heredero no eran infundados. El rey francés había accedido al trono de manera fortuita, las trágicas muertes sucesivas de su abuelo, el gran delfín, de su padre Luis, duque de Borgoña y de sus dos hermanos mayores lo elevaron al primer puesto en la línea de sucesión al trono francés a la muerte de Luis XIV (Chaline, 2009). Por otro lado, el mismo rey había estado a punto de morir en su juventud, situación que provocó una crisis sucesoria de la que Felipe V de España intentó sacar partido al postularse como candidato a la corona francesa (Kamen, 2000, pp. 195-198). La sucesión era algo muy frágil.

Luis XV recibió la noticia del nacimiento de su nieto mientras se encontraba en el Petit Trianon. Uno de los guardias de corps llegó exhausto al pequeño palacete localizado en los jardines de Versalles gritando, «¡Un duque de Borgoña!» (Stryiensky,

¹ El nacimiento de la pequeña princesa desplegó el aparato de propaganda de la monarquía como se demuestra del lienzo pintado por Natoire. En la obra vemos a Juno como matrona, al lado de su pavo real. La diosa envía a un ángel que sostiene en brazos a la pequeña y se lo ofrece a Francia, representada con manto de lises y corona real. Al fondo aparece el Louvre, un arco del Triunfo y la Diosa Minerva con casco. Tamaña alegoría denotaba que su nacimiento causó alegría general. La pintura se encuentra en el Musée Nationale de Chateaux de Versailles et de Trianon con número de inventario: MV 5975; INV 6860; MR 2202.

1902, p. 127). Como era tradicional en todas las monarquías europeas se prepararon celebraciones para festejar el parto de la delfina. En todas las ciudades del reino francés se levantaron decoraciones efímeras, se hicieron luminarias y se tiraron fuegos de artificio², se confeccionaron multitud de litografías que representaban el momento del natalicio, una de ellas se incluyó en el almanaque real de 1752³, se escribieron panegíricos en honor al recién nacido (Soret, 1751)⁴, incluso el gran maestro de la música francesa, Rameau, compuso una obra musical⁵. En todas ellas se alababan las virtudes de la casa de Borbón, las cuales serían heredadas por esta nueva flor de lis.

Al día siguiente del nacimiento, los reyes, el delfín y Mesdames, así como el resto de la corte asistieron a un *Te Deum* en la capilla de palacio y se tiraron fuegos artificiales en el pueblo de Versalles que terminaron en desastre con el incendio de una de las caballerizas y la muerte de un guardia de corps (Delorme, 2020, p. 51).

Luis XV comunicó su deseo de realizar un *Te Deum* en *Notre Dame* de París para dar gracias por el nacimiento de su nieto y para ello informó al arzobispo de París. El prelado ordenó a todas las parroquias de la diócesis parisina que celebraran por todo lo alto el acontecimiento⁶. El 19 de septiembre, el rey, el delfín y los príncipes de sangre salieron de Versalles en dirección a París. El poco ahínco con el que los parisinos acogieron la noticia y la falta de muchedumbres vitoreando a la familia real impactó al soberano. La propaganda monárquica intentó aparentar una situación de normalidad y describió el acontecimiento como un regocijo general para el pueblo parisino, pidiendo el rey que su carroza se moviera más lenta de lo normal para que el público pudiese contemplarle mejor⁷. Sin embargo, la situación era diametralmente opuesta. El rey decidió condonar la deuda de 4 millones de libras francesas que la ciudad de París debía de las tallas, y donó el dinero de los festejos por el nacimiento del duque de Borgoña como dote para casar a jóvenes doncellas (Petitfils, 2014, p. 467). El monarca esperaba con esto levantar los ánimos, pues su semblante durante la celebración de la ceremonia denotaba preocupación

² Por citar alguna de las muchas, por ejemplo: (1751). *Représentation du feu d'artifice tiré le 3 Octobre 1751 sur la rivière d'ill... à l'occasion de la naissance de Monseigneur le Duc de Bourgogne*. S.I; S.L. BNF: FRBNF41925337.

³ *Almanach pour l'année bissextile M. DCC L II*. París: chez Charpentier, rue S.t Jacques au Coq. BNF: FRBNF41507546.

⁴ Se cita el compuesto por Monsieur Soret, pero se escribieron muchos otros.

⁵ Rameau, J. P. (1751). *Achante et Céphise*. París: chez l'auteur, rue de Richelieu, vis-à-vis la bibliothèque du Roi: la Veuve Boivin, marchande, rue Saint Honoré, à la Règle d'Or : M. Leclerc, marchand, rue du Roule, à la Croix d'or. BNF: FRBNF41416888.

⁶ (1751). *Mandement... qui ordonne que le Te Deum sera chanté... en actions de grâces de l'heureux accouchement de madame la dauphine et de la naissance d'un duc de Bourgogne*. París: Imprenta C. Simon. BNF: FRBNF33791097.

⁷ *Mercure de France*, Tomo LXI, julio-diciembre 1751, p. 172.

(Stryiensky, 1902, p. 131). No surtió efecto la estrategia paternalista del monarca, pues a la llegada a París del delfín y la delfina para un nuevo *Te Deum* el 26 de septiembre, fueron recibidos bajo los gritos de la muchedumbre que reclamaba pan y lanzaba insultos contra la favorita del monarca, Madame de Pompadour (Petitfils, 2014, p. 509), considerada como la causante del hambre e instigadora de todas las guerras en las que Francia había estado inmersa.

Puede interpretarse el nacimiento del duque de Borgoña como un acontecimiento común, habitual y sin novedad en el marco de las monarquías europeas, sin embargo, la cantidad de impresos publicados como panegíricos, obras musicales, descripciones de fiestas y decoraciones efímeras y grabados a lo largo y ancho del territorio francés denotaban que el príncipe nacido era ansiado y que su nacimiento trascendía más allá de convertirse en nuevo miembro de la familia real⁸. El nuevo príncipe venía a cumplir uno de los discursos característicos de la monarquía ilustrada como era la felicidad pública.

2. LA NUEVA LIS BORBÓNICA EN EUROPA Y ESPAÑA

El nacimiento del duque de Borgoña fue también celebrado fuera de las fronteras francesas. Los embajadores de Luis XV en las diferentes cortes europeas, Génova⁹, Viena¹⁰, Sajonia¹¹, Venecia¹², hicieron magníficas fiestas para festejar el acontecimiento, a los que se unieron los miembros del comercio francés, siempre dispuestos a expresar sus sentimientos de afinidad a Francia. No quedaron exentas de estas celebraciones las cortes de familia, aquellas donde reinaban miembros de la Casa de Borbón. Tanto el ducado de Parma, lugar donde reinaba la hija mayor del rey francés, Luisa Isabel, junto a su marido el infante Felipe¹³, como el reino de Nápoles y Sicilia donde reinaba Carlos de Borbón¹⁴, primo del monarca francés, celebraron

⁸ A pesar de ser común las celebraciones por el nacimiento de príncipes, la falta de estos, y especialmente de varones, durante períodos de tiempo prolongados generaba una celebración mayor. En España destaca el caso del nacimiento de los infantes gemelos en 1783, hijos de los príncipes de Asturias, futuros Carlos IV y María Luisa de Parma. El acontecimiento se celebró prácticamente en todas las ciudades de la corona y al contrario que en anteriores ocasiones, todas las ciudades confeccionaron panegíricos y descripciones de los festejos. A la alegría por nuevos herederos se sumó la victoria de España junto a Francia en la guerra de independencia norteamericana (Iguual Castelló, 2019).

⁹ Gaceta de Madrid, 48, pp. 379-381.

¹⁰ Gaceta de Madrid, 52, pp. 409-410.

¹¹ Gaceta de Madrid, 43, pp. 342.

¹² Gaceta de Madrid, 45, pp. 356-357.

¹³ Gaceta de Madrid, 44, p. 348.

¹⁴ Gaceta de Madrid, 45, p. 356.

el acontecimiento como merecía al tratarse del nacimiento de un nuevo miembro de la misma dinastía. La noticia también llegó a la corte española donde el conde de Vaulgrenant, embajador francés, informó a los entonces monarcas, Fernando VI, primo de Luis XV, y Bárbara de Braganza. El rey español dispuso de forma solemne la celebración de un *Te Deum* y de luminarias¹⁵. No obstante, a pesar de la cordialidad, las relaciones entre ambos soberanos no atravesaban su mejor momento. Necesidad inexcusable del monarca francés era recuperar la simpatía de su primo español, y por ello el nacimiento del duque de Borgoña fue instrumentalizado con miras políticas a conseguir este objetivo.

3. LA SITUACIÓN POLÍTICA ENTRE FRANCIA Y ESPAÑA EN 1751

Las relaciones diplomáticas entre Francia y España a la altura de 1751 pasaban por momentos de crisis, si no de ruptura. Las buenas relaciones entre ambas potencias durante el contexto de la guerra de Sucesión, en la que Luis XIV apoyó a su nieto para conservar el trono de España (Bernardo de Ares, 2011, pp. 39-47) y los posteriores acuerdos signados con Francia, los Pactos de Familia, se acabaron rompiendo. Aliadas ambas monarquías en 1733 y 1743 en el marco de las guerras de Sucesión de Polonia y Austria, los Borbones consiguieron recuperar Nápoles y Sicilia y después el ducado de Parma. Parecía que los intereses dinásticos se habían supeditado a los intereses de carácter «nacional», pues la recuperación de Italia pasaba por las ambiciones de Felipe V de reconstruir de forma completa la monarquía dinástica que había heredado de los Habsburgo y entronizar en la península itálica a sus hijos, mientras que el interés «nacional» pasaba por el desarrollo del territorio peninsular español y de la defensa y explotación de las Indias. La unión de Francia y España para la búsqueda de una política dinástica, sin embargo, se materializó solo en las campañas italianas y no llegó más lejos. El interés dinástico de la casa de Borbón española era esencialmente europeo y mediterráneo y no atlántico, lugar este último que se estaba convirtiendo en el centro del mundo. En 1735, el cardenal Fleury, ministro de Luis XV, firmó unos preliminares de paz sin el consentimiento de España que tenían como fin poner término a la guerra de Sucesión de Polonia. El ministro del rey francés ambicionaba recuperar la política pacifista que había caracterizado su mandato. Las presiones de Versalles obligaron a Felipe V a firmar el acuerdo que se materializó en la paz de Viena de 1738. El acuerdo permitió la obtención de Nápoles y Sicilia para el infante don Carlos, pero a cambio tuvo que renunciar a Parma y Piacenza. En 1745, el marqués de Argenson, ministro de exteriores del monarca francés, volvía a actuar a espaldas de España y concertaba unos preliminares que culminaron en la paz de Aix la Chapelle en 1748 que pusieron fin a

¹⁵ Gaceta de Madrid, 38, p. 304.

la guerra de Sucesión Austríaca. Francia había violado, por segunda vez, uno de los puntos del pacto de Familia al comenzar negociaciones con las otras potencias sin el común acuerdo de España, cosa que irritó a Felipe V (Baudrillart, 1890-1901, t. 5, pp. 372-373, nota 13). El acuerdo consiguió los ducados de Parma y Piacenza para el infante don Felipe. Sin embargo, Felipe V falleció el 9 de julio de 1746 y el nuevo monarca Fernando VI tenía unas miras políticas diferentes a las de su padre.

La alianza dinástica de los Pactos de Familia se había roto por la traición de Francia al concertar paces sin tener en cuenta a la corte de Madrid. No obstante, no es de extrañar la actitud de la corona francesa, pues la política dinástica en Europa al lado de España no le había reportado ningún beneficio. Había sido la corte española, que entronizó a dos infantes, la verdadera beneficiada. Francia, a pesar de la invasión de los Países Bajos austríacos y de un posible intercambio de estos por el ducado de Parma (Sage, 1903, pp. 686-701), se vio obligada a devolver Flandes a la emperatriz María Teresa, y si podía considerar algún beneficio material era que la hija mayor de Luis XV, Luisa Isabel, fuera duquesa de Parma. Pero la actuación de la corona francesa fue temeraria pues Fernando VI estaba molesto por no haberse tratado en Aquisgrán otros asuntos más allá de los puramente dinásticos como era el tema de Gibraltar o el del fin de la concesión del asiento de negros a Gran Bretaña. La subida de Carvajal a la secretaría de Estado en diciembre de 1746 marcaría un giro radical de la política exterior española dejándose en suspensión el Pacto de Familia. El nuevo secretario de estado aborrecía de la tradicional alianza con Francia y puso en marcha lo que se ha denominado como una política de neutralidad (López Cordón, 2000, pp. 191-193). Carvajal pensaba llevar una política cortés y de buenas palabras con todas las cortes europeas, pero no comprometerse con ninguna incluida Francia (Delgado Barroso, 2001, pp. 57-89; Ozanam, 2006).

4. LA EMBAJADA DE VAULGREANT

La pérdida de la alianza española fue un revés para la corte francesa que por su imprudencia se vio privada de la ayuda militar española, fuerza necesaria en caso de una más que previsible guerra con Inglaterra. Los efectos empezaron a notarse. Por ejemplo, los embajadores franceses, considerados como embajadores de familia, perdieron su fácil acceso al rey católico (Ozanam, 2000, pp. 21-22). La nueva situación en la corte española fue advertida al conde de Vaulgrenant, nombrado embajador en la corte de Madrid. El conde, que había desempeñado labores diplomáticas en Cerdeña y Sajonia, ya había sido embajador en España anteriormente, entre 1734-1738. Durante su primera misión en la corte madrileña logró de Felipe V su adhesión a los preliminares que llevarían a la paz de Viena de 1738, a pesar de que el monarca español nunca estuvo de acuerdo con estos. Es por esta razón y por su experiencia en la corte madrileña por lo que Luis XV cree que es la mejor opción

para intentar recobrar el favor de España (Morel Fatio, 1899, p. 280). En las instrucciones dadas al diplomático se reflejaban las intenciones de Versalles:

L'union entre les deux couronnes est un des points fondamentaux sur lesquels Sa Majeste [Luis XV] a établi la base de son gouvernement politique. (Morel Fatio, 1899, p. 286).

Sin embargo, se aconsejaba al embajador prudencia a la hora de actuar para evitar agravar la situación en España. Debía atraerse a Carvajal, y sobre todo a Ensenada, a quien Versalles consideraba pro-francés, así como intentar evitar que los ministros españoles predispusieran a los monarcas católicos contra él mismo. Vaulgrenant también llevaba otra instrucción importante. Debía defender a capa y espada los intereses de los comerciantes franceses en la Monarquía española.

5. LAS CELEBRACIONES POR EL NACIMIENTO DEL DUQUE DE BORGOÑA EN MADRID

En mitad de su embajada, Vaulgrenant recibió la noticia del embarazo de la delfina. El embajador había sido preguntado ya un año antes por el ministro de exteriores Puyzieulx sobre la mejor forma de celebrar un natalicio por parte de la embajada francesa en Madrid. El conde respondió que lo tradicional eran tres intensos días de fiestas, incluyendo un *Te Deum*, refrescos, bailes y cenas. El ministro respondió en nombre de Luis XV que fiestas tan pomposas hubieran sido adecuadas en el caso de que siguiera viva la antigua delfina, hija de Felipe V y primera esposa del delfín, pero que las circunstancias habían cambiado (Ozanam, 2000, pp. 231-232). Sin duda, el rey francés se refería a que las antiguas relaciones del pacto de Familia se habían roto y que ahora era consecuente actuar de una forma más discreta. Sin embargo, Vaulgrenant no comprendió esta negativa de su monarca, pues como reflejaban las instrucciones dadas desde Versalles, su principal labor era recuperar la amistad española. Se quejó a Puyzieulx de que Fernando VI «seguida siendo un miembro de la Casa de Borbón y que nada mediocre podría ser admitido». A pesar de que el rey español hubiera iniciado una política exterior prescindiendo de Francia se le debía tener en cuenta y se le debía vincular a las fiestas por el natalicio del nuevo duque de Borgoña. Luis XV a través del ministro de exteriores terminó de forma tajante con las ambiciones del embajador y le asignó 18 000 libras para las fiestas, presupuesto que Vaulgrenant consideraba del todo insuficiente (Ozanam, p. 232) El recién nacido resultó ser una niña, María Ceferina. Al no ser un varón los festejos fueron suspendidos.

Sin embargo, la delfina volvió a quedarse embarazada, esta vez del duque de Borgoña, y Puyzieulx intentó dar satisfacción a Vaulgrenant en esta ocasión, pero no

tuvo éxito. El embajador sabedor de las anteriores intenciones del rey de recortar el presupuesto intentó rebajar sus pretensiones e informó de que suprimiendo algunos de los eventos como el *Te Deum* o la comida dada a ilustres hombres de la corte se podían ahorrar unas 1400 libras. No obstante, a pesar de haber reducido el gasto, el presupuesto que daba el conde, 22 400 libras, excedía la cifra anteriormente otorgada. Conocida la noticia del alumbramiento del pequeño duque, y sustituido Puyzieulx por el marqués de Saint Contest al frente del ministerio de exteriores, se le concedían a Vaulgrenant 50 000 libras para realizar los festejos. El nuevo ministro instó a realizar la fiesta con toda rapidez lo que supliría la falta de magnificencia de una celebración que había de durar tres días (Ozanam, p. 232). A pesar de ser su presupuesto mucho mayor que el anterior, el embajador francés insistió en que era insuficiente, pero la corte francesa no admitió más quejas y el conde se dispuso a hacer lo mejor que pudiera con el dinero asignado. Avispado, el francés concentró todo el esplendor irradiado de Versalles en Madrid en solo veinticuatro horas. Se incluyeron fuegos de artificio, fresco, luminarias, cena y baile. Como decía el embajador a Saint Contest, «reduciendo los tres días que son de etiqueta a uno solo intentaré hacer tan vistoso y completo como sea posible» (Ozanam, p. 232).

El elemento formal más destacable de la fiesta es el arco de triunfo efímero que se erigió. Este se describe en una relación transcrita por Yves Bottineau (1986, pp. 435-440). El arco presentaba en el primer cuerpo una cascada de agua y encima de ella se encontraban dos ríos, el Tajo y el Sena, que representaban a Francia y España. En la parte más alta del edificio, sobre un pedestal coronado en el ático, se veía la cifra del rey de Francia (XV) unida a la del rey de España (VI), sostenidas por la amistad y los amores. Se eligió a François Carlier para la construcción del arco efímero. Ninguno de estos mensajes, ni siquiera la elección del arquitecto, eran inocentes. Decantarse por Carlier se debía a que era francés, su padre había sido discípulo de Robert de Cotte, y había estudiado arquitectura en París¹⁶, lo cual lo hacía estar familiarizado con las creaciones francesas. El arco en honor al nacimiento del duque de Borgoña guarda relación con la arquitectura efímera levantada en el río Sena en 1704 titulada «Le Triomphe de la Seine et du Tage sur les autres flueves de L'Europe», con motivo del nacimiento del duque de Bretaña. La coincidencia no podía ser mayor. La obra también se erigía en honor del nacimiento del primogénito varón del delfín. Se trataba del hermano mayor de Luis XV, que murió con solo un año de edad y nunca llegó a reinar. Este nacimiento fue festejado por todo lo alto también en Madrid. La decoración efímera mencionada formaba parte de un conjunto mayor de celebraciones. La fiesta parisina tuvo un marcado carácter político, pues se desarrolló en plena guerra de Sucesión. La unión de los ríos Sena y Tajo,

¹⁶ Sancho Gaspar, J. L. *Francisco Antonio Carlier*. Diccionario Biográfico de la Real Academia de la Historia. Recuperado el 07 de febrero de 2021 de <https://dbe.rah.es/biografias/17382/francisco-antonio-carlier>

Francia y España, vencían al resto de los ríos, Danubio y Támesis, El Imperio y Gran Bretaña, o sea los enemigos de Felipe V (De la Gorce, 2006, p. 49-51). La obra era un reflejo por excelencia de la llamada unión de coronas. De la construcción se decía:

La naissance de Monseigneur le duc de Bretagne, donnant à la Maison royale une longue suite de descendants d'aine en aine, assure en meme temps à l'Espagne le bonheur qu'elle a d'être commandée par un Roy que le ciel a fait naître pour lui rendre son ancienne splendeur, est un Nouveau gage de son union éternelle avec la France : union qui respecter leur empire par toutes les Nations. Cést ce que l'on a voulu exprimer par le Triomphe de la Seine et du Tage sur les autres Fleuves de l'Europe¹⁷.

Carlier debía conocer estas arquitecturas efímeras por fuerza y tuvo que tenerlas en cuenta para la creación del arco.

Quedaba claro que el gran artífice y mente promotora había sido el embajador Vaulgrenant. La elección del tema de los ríos, usada con anterioridad en otra fiesta de carácter dinástico, y la unión de las cifras de Fernando VI y Luis XV bajo la amistad y el amor tenían la misión de recordar al rey de España que el pacto de Familia era la única alianza posible para la corte de Madrid. Es de destacar que a pesar de las advertencias del monarca galo de que las circunstancias con España habían cambiado y de que en las instrucciones dadas al embajador desde Versalles se le recomendaba prudencia, como antes hemos mencionado, el diplomático usó para sus propósitos del lenguaje alegórico de la fiesta y emitió un mensaje que toda persona bien formada, cualquier miembro de la corte y otros embajadores podía entender a la perfección. Sin duda, Vaulgrenant contradujo las intenciones del rey francés, lo que podía poner en serios apuros la imagen de Francia en la corte española y en especial ante los reyes. Sin embargo, la fiesta fue un triunfo. A pesar de los continuos recortes presupuestarios se dijo que jamás hubo fiestas tan completas en Madrid, hasta los reyes mostraron su satisfacción (Ozanam, 2000, p. 233). El conde había conseguido un éxito rotundo.

6. LAS CELEBRACIONES EN EL RESTO DE LA PENÍNSULA

Las fiestas por las celebraciones del nacimiento del duque de Borgoña no se limitaron a las del embajador en Madrid. La colonia francesa de comerciantes en España, la más numerosa, también se sumó a las celebraciones. La instauración en

¹⁷ (1704). *Le triomphe de la Seine et du Tage, Sur les autres fleuves de l'Europe, affermi par la naissance de Monseigneur le duc de Bretagne*. París: Imprinta de Jean L'Esclapart, p. 4. BNF: FRBNF36298031.

España de la Casa francesa de los Borbones en 1700 fue una oportunidad para el comercio francés, que vio la posibilidad de beneficiarse de los numerosos recursos de la Monarquía Hispánica. La concesión del asiento de negros a la compañía de Guinea y la completa libertad de flotas de comercio francesas para recalar en puertos de la América hispana pusieron las riquezas indianas en manos del comercio galo, motivo que fue decisivo para el estallido de la guerra de Sucesión (Albareda, 2010, pp. 64-72). A pesar de la cesión del asiento de negros a Gran Bretaña tras la firma de la paz de Utrecht, los franceses se impusieron como el grupo mercantil extranjero más grande y activo en España (Bennassar, 2004, p. 22).

Escenarios de festejos por el natalicio fueron la ciudad de Cádiz, colonia francesa por excelencia, Tenerife, cuyo consulado era bastante polémico, y Murcia, epicentro de todo el comercio de levante. Según la lista de extranjeros confeccionada en el censo de 1791 existían en España unos 26 000 extranjeros de los cuales el 52 % eran franceses (Salas Ausens, 1990, p. 161). Las zonas geográficas meridionales y Madrid eran las que concentraban mayor porcentaje de franceses. Las preferencias venían marcadas por las grandes ciudades del sur, los puertos y la capital. El resto de la península, sobre todo el interior, eran de menor importancia comercial para los franceses (Salas Ausens, 2009, pp. 153-251). No es de extrañar, por tanto, que fueran en estas zonas donde se celebrara el nacimiento del duque de Borgoña.

6.1. Cádiz

La colonia francesa en Cádiz era la mayor y más importante de la península. La ciudad se había convertido en objeto de deseo por parte de los grupos mercantiles extranjeros desde el traslado de la Casa de la Contratación desde Sevilla en 1717 (Bustos Rodríguez, 1995, pp. 202-238). Era el único puerto autorizado para acceder al comercio con las Indias españolas. La población no cesó de crecer y en 1750, un año antes de las celebraciones por el nacimiento del duque de Borgoña, la ciudad alcanzó entre los 50 000-55 000 habitantes¹⁸. El número de franceses en Cádiz en 1751 rondaría los 1000, pues en 1713 había 912 y en 1773 su número era de 1459 (García-Baquero González y Collado Villalta, 1990, p. 178), habiendo aumentado en 547 en un período de 60 años. Es de reseñar que la actividad comercial con Indias solo era posible si se era natural de los reinos de España. Algunos franceses que llevaban tiempo residiendo en la península solicitaban y se acogían al estatuto de «naturalizados», con lo cual se consideraban súbditos del rey de España y se les otorgaba la licencia por parte del consejo de Indias para comerciar con América (Bartolomei, 2017, pp. 253-302). Los que se acogían a esta medida perdieron los privilegios como súbditos franceses otorgados por el consulado francés, como se

¹⁸ Manuel Bustos Rodríguez (2016) señala para 1750 unos 50 500 habitantes mientras que José María Molina Martínez (2004, p. 95) arroja la cifra de 54 100.

desprendía de la pragmática de Luis XV de 21 de diciembre de 1716. No obstante, esto no quiere decir que olvidaran sus raíces francesas pues algunos se declaraban como franceses o como españoles cuando convenía a sus intereses (Ozanam, 1968, pp. 260-264). Diversas medidas fueron puestas en marcha para distinguir a unos de otros como las listas mandadas confeccionar por la corona en 1764 y 1791, cuyo objetivo era discernir entre franceses transeúntes, aquellos bajo la autoridad del consulado, y franceses avecindados, aquellos bajo la autoridad de la corona española. La corona francesa por medio del consulado y este a través de las asambleas de diputados impedían la participación de los avecindados, ya que dejaban de ser vasallos de Francia (Le Gouic, 2013, p. 106). Eran, por lo tanto, los transeúntes, o sea súbditos de Luis XV, los que organizan las fiestas por el duque de Borgoña.

6.1.1. Descripción de las celebraciones

Los consulados franceses dependían del ministerio de marina francés. El titular, marqués de Rouillé, envió carta al cónsul de Cádiz, Pierre Desvanes, avisando del parto de la delfina. Se reunió unos días después la asamblea en el consulado para tratar los festejos que se deberían hacer. Se acordaron tres días de celebraciones con *Te Deum*, este realizado en la capilla de San Luis del convento de San Francisco, refrescos, cenas, luminarias, y fuegos artificiales. Se construyó en la plaza de San Francisco un templo dedicado al Genio de Francia. La decoración con medallones aludía a temas como la esperanza depositada en el recién nacido y sus presuntas cualidades y a la perennidad de la estirpe de los Borbones (Ozanam, 2000, p. 235). Al templo se le añadió una estatua de Luis XV, vestido a la romana, realizada en mármol. La inscripción que acompañaba a la obra presentaba al monarca galo como amantísimo padre de la patria. En la plaza de San Antonio, en la residencia del cónsul se dio un opíparo banquete a la nobleza local y autoridades y se les dio un lugar exclusivo en el teatrillo creado ex profeso en el mismo lugar para contemplar los fuegos artificiales. La misma plaza se llenó de gentío que fue a observar las iluminaciones del templo del Genio de Francia. (Ozanam, p. 235). Algo resaltaba de estos festejos, que hemos resumido, y su simbolismo, en comparación con aquellos realizados en Madrid. Mientras en la capital se aludía de forma clara a los lazos dinásticos y a la unión natural entre ambas casas de los Borbones, las fiestas en Cádiz carecieron de este discurso y simplemente consagraron la fiesta al duque de Borgoña, a Luis XV y a su «patria», Francia, dando de esta manera prueba de la lealtad aquellos franceses, lejos de su lugar de origen, al monarca cristianísimo.

6.2. Tenerife

El consulado francés en Canarias también festejó el natalicio del duque de Borgoña. La existencia de esta institución en Tenerife estaba más determinada a ser un

elemento de prestigio para la corona francesa que una verdadera próspera colonia mercantil. Juan Antonio Porlier, que desempeñó el consulado entre 1713 y 1748, decía que «en estas islas, aunque hay varios franceses, solo dos hacen algún comercio, y aún muy mediocre» (Ozanam, 2002, p. 2174). Los ingresos que podían obtenerse provenían de la exportación de vino de malvasía, que apenas aportaba beneficios. Las islas interesaban en tanto en cuanto recalaban allí embarcaciones de la compañía francesa de las Indias Orientales, pero realmente todo el comercio estaba en manos de Gran Bretaña (Ozanam, p. 2175). Porlier se vio casi arruinado para poder mantener el consulado, a pesar de que, tras múltiples quejas, el gobierno le había asignado el salario que pedía. El cónsul pudo realizar algunas actividades de mecenazgo como la financiación de la construcción de una capilla en honor a San Luis en la iglesia de San Francisco de Tenerife (Ozanam, p. 2178). Muerto Esteban Porlier y tras el breve íterin de su hijo, la corona francesa nombró a François Casalon como nuevo cónsul. Este fue sucedido por su sobrino Enrique, quien organizó la celebración del natalicio del duque de Borgoña. El cónsul encargó un sermón panegírico que fue impreso en Tenerife y que se desmenuza a continuación.

6.2.1. Descripción de las celebraciones

El lugar elegido para el *Te Deum* fue la iglesia-convento de San Francisco. La elección no era casual debido a que se trata del templo que cobijaba la capilla de San Luis financiada por Porlier. El lugar por lo tanto estaba bajo la protección del consulado. El 22 de abril de 1752 se realizan las primeras celebraciones adornando el templo, prendiendo la pira en la que se sustentaba la eucaristía. A las dos la tarde empezó la música y por la noche se encendieron luminarias y se tiraron fuegos artificiales en la plaza del convento. A estos festejos acudió el gentío. A la mañana siguiente, día 23 de abril, se celebró el *Te Deum* y se entonó el panegírico Fray Blas de Medina, perteneciente a la congregación de franciscanos del templo religioso. Al acto acudieron el cónsul, la colonia de comerciantes franceses, el capitán general, y numerosos nobles y gente del clero y de la milicia. Los buques mercantes franceses dispararon salvas de cañón. Después se celebró una misa mayor y salió la hostia consagrada en procesión. Por la tarde se dio un banquete a la nobleza y autoridades tinerfeñas por parte de los miembros del consulado y se repartió limosna para 2000 pobres, y enfrente de las casas del consulado se dispararon fuegos artificiales hasta las diez de la noche, y continuaron después la música con sonatas y conciertos (Medina, 1752, s.f).

6.2.2. El panegírico

El sermón panegírico tinerfeño se encuadra prácticamente dentro del discurso puramente religioso con vagas alusiones políticas. La obra se confecciona con pleno

conocimiento de los sucesos en Francia en relación al nacimiento del duque de Borgoña relatados al inicio del artículo. Se cuenta la historia del guardia de corps suizo que anunció el nacimiento a Luis XV en el Trianon y al que se compara con un ángel haciendo analogía con el nacimiento de Cristo. También se cita la decisión del rey francés de utilizar el dinero para los festejos en París en dotar a 600 doncellas para casarlas (Medina, 1752, p. 7). Se presenta la grandeza de la estirpe del recién nacido, entroncando a la dinastía Borbón con Jesé. Este recurso fue muy utilizado por panegiristas ya desde el renacimiento y usado ampliamente por los Habsburgo (Mínguez y Rodríguez Moya, 2020, pp. 325-340). El pequeño retoño era descrito como una nueva flor de lis, al igual que en Francia. De la raíz, que era su abuelo Luis XV, y del tronco, que era su padre, el delfín, nacía lo más bello que era él, la flor de lis. El natalicio debía ser motivo de festejo en todas partes del mundo:

Gusto semejante no es para un reino solamente, no para una sola corte, no para una casa, no para una familia, sino para todos los pueblos de la tierra. (Medina, 1752, p. 2).

No hay en la obra más que vagas referencias o alusiones a la pretendida alianza de Francia o España tales como

Este duque [...] para todos es [...] consuelo perpetuo de su monarquía [...] alegría inexplicable de España. (Medina, 1752, p. 2).

O se hacía referencia a que los festejos en Santa Cruz se hacían «no solo en los corazones interesados de la gloria de su nación [Francia], sino también en los vecinos, y amigos a quien capta la atención y llama novedad tan feliz» (Blas Medina, 1752, p. 2).

No obstante, estas frases no tenían el sentido político instrumentalizado que el embajador Vaulgrenant sí dio a las fiestas en Madrid. En este caso, el consulado canario y sus asambleas dieron a la fiesta el mismo significado que dio Cádiz a las suyas, mostrar a la casa real francesa sus lazos de adhesión y vasallaje fuera de todo vínculo político con la corona española.

6.3. Murcia

Los habitantes de los diferentes estamentos de Murcia también se sumaron a las fiestas por el natalicio del duque de Borgoña. La zona de levante era muy activa comercialmente en los circuitos mediterráneos. Los franceses representaban el grupo mercantil más importante con casas de comercio muy activas en Alicante (Seguí Romá, 2012) y Cartagena tras la guerra de Sucesión (Montejo Montejo, 2010, pp. 216-219). Murcia no quedaba atrás en la primacía del comercio galo pues según

Guy Lemeunier y María Teresa Pérez Picazo, la segunda mitad del siglo XVIII fue la época dorada de los franceses en la zona, y también en diversas localidades como Caravaca, Lorca o Moratalla (1990, p. 123). La colonia francesa en Murcia arroja según las cifras de Lemeunier y Picazo el número de 131 franceses en 1764 de un total de 238 extranjeros. Un aspecto a destacar de la colonia francesa en la ciudad del Segura es que no contó jamás con un consulado como Cádiz o Tenerife. Alicante y Cartagena gozaron de este, pero en períodos intermitentes (Montojo Montojo, 2010, p. 210). Es por ello que las fiestas en honor del duque de Borgoña no recayeron en una institución de este tipo, sino que los festejos fueron realizados por orden del conde de Vaulgrenant¹⁹. El panegírico, confeccionado para ser leído en *Te Deum*, se encargó a Joseph Tomás Blanco (1751) y se dedicó como no podía ser menos al promotor, el diplomático francés. El hecho de ser una fiesta bajo el patrocinio del diplomático y fuera de las pretensiones de un consulado indicaba que el contenido político dado al acontecimiento estaría marcado por el galo y en consonancia con la fiesta que él mismo ofreció en Madrid. La colonia francesa eligió como comisarios de festejos a Juan Francisco Boussac, a quien nos referiremos más adelante, y a Joseph Robí.

6.3.1. Descripción de las celebraciones

La celebración se extendió durante dos días. En la tarde del 13 de noviembre de 1751, la colonia francesa asistió a la iglesia del convento de San Francisco²⁰. En la capilla mayor se entonaron las vísperas por la comunidad de religiosos. Se dispusieron fuegos de artificio y se tocaron campanas. El crucero central de la iglesia se adornó con primor enorme y sofisticación. Se levantó una decoración efímera impactante. Se trataba de un altar de tres cuerpos y cuatro órdenes de gradas lujosamente alhajadas. En medio de las gradas en un pabellón se hallaba la imagen de San Luis. Encima de él un arco tallado de cristales, a sus lados otros dos arcos menores acogían las imágenes de San Francisco y San Luis de Tolosa. El cuerpo medio albergaba, siendo la zona más alta, el santísimo sacramento que se hallaba protegido por dos ángeles esculpidos que portaban flores de lis y que mediante un mecanismo lo dejaban cubierto o descubierto. El cuerpo colateral de la derecha tenía un arco de flores artificiales y cornucopias. El colateral izquierdo presentaba las insignias de Santa Isabel de Portugal y Hungría. Toda la obra se iluminó profusamente y estaba guarnecida en damascos y terciopelos carmesíes. Por la noche se tiraron fuegos artificiales y hubo de nuevo repique de campanas. El día 14 se cantó

¹⁹ «El comercio de la nación francesa [...] en la intimacion publica, executoriada con el superior orden de V. Excia para que contribuyesen todo los Nacionales a dar las debidas gracias [...] por el feliz nacimiento del Gran Duque de Borgoña» (Blanco, 1751, s.f).

²⁰ El edificio no existe en la actualidad.

acción de gracias a San Luis y se expuso el pendón de la orden Trinitaria, a la que pertenecía el rey francés. Después, el padre Blanco pronunció el sermón ante todos los fieles. Terminado este, entró el grueso de la colonia francesa a la iglesia y se cantó el *Te Deum*. Por la tarde, entre música, se descubrió y luego se volvió a cubrir el Santísimo Sacramento (Blanco, 1751, s. f.).

6.3.2. *El panegírico*

El discurso del panegírico murciano comienza presentando los orígenes «bíblicos» de las monarquías europeas. Las doce tribus de Israel, que tenían su origen en Jacob, quedaron reducidas a cuatro al salir de Egipto. Eran las tribus de Ruben (Francia), Judá (España), Dan (Gran Bretaña), y Ephrain (Alemania). Cada una portaba una bandera: Rubén, la flor de lis (emblema de la Casa de Borbón); Judá, el león (emblema de Castilla); Dan, la rosa (emblema de la Casa Tudor y sucesores); y Ephrain, el águila (emblema del Sacro Imperio). Al bendecir a sus hijos, Jacob concedió al primogénito, Rubén (Francia), la fortaleza, y a Judá (España), la valentía. Al ostentar Rubén la primogenitura, se indicaba que a Francia se le daba la categoría de primer reino. «Estas dos tribus [Rubén y Judá], siempre con la mayor alianza se sucedían el honor al reyno y primogenitura» (Blanco, 1752, pp. 12-13). Esta afirmación evidenciaba que la rama mayor de la familia, Rubén (Francia), debía estar siempre en consonancia con la rama menor (España). En efecto, el monarca galo siempre se consideró y fue considerado por las ramas menores como el cabeza de todas las casas de los Borbones, a las cuales debía proteger²¹. Esta alianza natural se contrapone a la alianza entre los otros hermanos, Ephrain (El Imperio) y Dan (Gran Bretaña). De estos se dice:

Enramados de funesto Cypres, la Rosa con las vanderas de Ephrain, el Aguila en los tafetanes de Dan; esta, porque suspenderá el Aguila de Alemania, el vuelo de sus Reales Plumas, viendo tan unidas las Lyses, à las Garras; aquella, porque las hojas de su lozana Rosa, serán, o arrastradas en castigo, por la inobediencia, al Pastòr de la Iglesia Romana; ò esparcidas al viento, por empleo del olvido, viendo unida en esta nueva Lys, la encrespada guadexa del Hispanico Leon. (Blanco, 1751, p. 13).

Gran Bretaña cometía la traición de unirse a la reforma protestante y, por lo tanto, rompía el lazo indisoluble con sus hermanos. A ella se unía, aunque seguía

²¹ El rey de Francia siempre fue sentido como la cabeza principal de todas las ramas de la familia Borbón. Ejemplo de ello es la carta que el embajador Ocariz presentó al ministro de exteriores francés durante la Revolución sobre el juicio a Luis XVI en el proceso que decidiría su suerte. El español insistía en que el proceso contra el jefe de la Casa de Borbón no podía ser visto como algo ajeno al rey de España. La carta se cita en: Muriel, 1959, p. 146. Petitfils (2014, p. 468) también insiste en esta tesis.

siendo católico, el Imperio. Se pone de manifiesto la existencia de los dos bloques diplomáticos que se conformaron en 1702, con motivo del estallido de la guerra de Sucesión española, hasta la reversión de alianzas de 1756. Gran Bretaña y el Imperio y Francia y España. Las casas de Hannover y Habsburgo contra la de Borbón. Así lo sentía Luis XV de Francia cuando escribía a su primo Fernando VI:

Les anglais ont été de tout temps les ennemis constants et implacables de notre sang et de notre maison.

Y de Austria decía:

La cour de Vienne ne pardonnera jamais a la France d'avoir etablie Philippe V votre auguste pere, sur le throne de l'Espagne²².

El nacimiento del duque de Borgoña se tornaba en la mejor ocasión para volver a recuperar el pacto de Familia contra los enemigos que acechaban y para ello se aludía a lo máspreciado, a la endogamia, a la Casa y a la sangre, que era la misma no solo entre los contemporáneos, Luis XV y Fernando VI eran primos hermanos por partida doble²³, sino que todos sus predecesores la compartían y en especial los dos antepasados tocayos de los reyes, San Fernando y San Luis (Blanco, 1752, p. 26). La dinastía estaba siendo amenazada por los enemigos naturales. El panegírico denota que el discurso religioso legitimaba y se subordinaba al discurso político y era usado de forma estratégica para remover la conciencia de España como guardiana del catolicismo. Así las católicas potencias, el rey católico y el rey cristianísimo debían tener un «indisoluble lazo» (Blanco, p. 17) «repetir contra sus enemigos las victorias» (Blanco, p. 11) «porque aún se herirá a los príncipes del Reyno de Moab» (Blanco, p. 16), identificado como Gran Bretaña y el Imperio.

7. LOS COMERCIANTES Y LA IDENTIDAD FRANCESA

Los embajadores de Luis XV se encargaron de celebrar su nacimiento a lo largo y ancho de Europa: en los cantones suizos, Génova, Venecia, Roma, Viena, se realizaron unas espectaculares fiestas. Las cortes de familia italianas, Parma y Nápoles se unen al regocijo, pero la corte en la que realmente se cifraban las esperanzas era la de Madrid. En diversas zonas de España se podía movilizar a la poderosa clase mercantil francesa y a través de ella hacer que el suelo hispano sintiera como

²² Cartas de Luis a XV a Fernando VI, En (Gómez Urdáñez, 1999, p. 244).

²³ Los padres de Luis XV y Fernando VI, Luis, duque de Borgoña, y Felipe V eran hermanos, y las madres, María Adelaida y María Luisa Gabriela eran hermanas.

propio el natalicio. No en vano comerciantes y mercaderes forman un colectivo que en buena medida es también diplomático en tanto en cuanto representan los intereses de su país en suelo extranjero (Lavandeira Hermoso, 2003, p. 487). Entre Vaulgrenant y el otro «mundo diplomático» debía reinar una cordialidad absoluta. Las instrucciones de Versalles indicaban que él y el cónsul de Cádiz debían velar por los intereses comerciales que la corona española se empeñaba en cercenar cada vez más y de lo que se quejaba agriamente la comunidad mercantil (Hermann, 2004, pp. 27-40). Las colonias comerciales tenían que sobrevivir en un mercado hostil pero atractivo como era el de la Monarquía Hispánica. A pesar, como se comentaba anteriormente, de poder obtener el estatuto de vecindado, muy pocos comerciantes franceses lo solicitaron y en su lugar recurrieron a otras estrategias como el contrabando, aquella «codicia» a la que Luis XV se refería en sus instrucciones al embajador (Morel Fatio, 1899, p. 299) y que provocaban la mano dura de las autoridades españolas. Cabe hacerse una pregunta ¿Por qué los franceses no pedían cartas de naturalización cuando los beneficios eran más que evidentes? La respuesta pasa porque se sentían afectos a la identidad nacional francesa. A pesar de las reticencias que la historiografía muestra a la aplicación del concepto de nacionalismo para el estudio del Antiguo Régimen, «el sentimiento de pertenencia a un estado distinto, por su cultura, sus costumbres y su ideología, estaba ampliamente difundido entre los negociantes franceses» (Bartolomei, 2011, p. 142). Este asunto no es baladí pues se denota en los miembros pertenecientes a los consulados franceses que han sido mencionados en este estudio, los cuales estuvieron relacionados con las fiestas dadas en honor al duque de Borgoña. Tal caso es el de la familia Porlier. Juan Antonio, hijo de Esteban y destinado a sucederle en el consulado canario, no pudo desempeñar el cargo porque al haber nacido en Tenerife era súbdito del rey de España y no del de Francia. Juan Antonio protestó alegando que su madre era francesa y que había nacido en la casa del consulado francés. Por otro lado, su padre los había enviado a estudiar a Francia en vez de a España porque quería que conservaran su «corazón francés» (Ozanam, 2002, pp. 2181-2182). El mismo caso sucedía con Juan Francisco Boussac, nacido en Alicante, era hijo de un comerciante francés. Sin embargo, su lugar de nacimiento no era óbice para que se sintiera plenamente francés, pues en el panegírico murciano no dudaba en presentarse como súbdito de Luis XV. Además, en 1770 contrajo matrimonio con María Ángela Bordenabe, hija de un mercader francés²⁴.

En ocasiones cabía dudar de la sinceridad de los comerciantes franceses, pues a veces el oportunismo se imponía. A pesar de solicitar la carta de naturalización, estos podían hacerse pasar por naturales o por transeúntes a su conveniencia,

²⁴ Ozanam, D. *Juan Francisco Boussac*. Diccionario biográfico de la Real Academia de la Historia. Recuperado el 07 de febrero de 2021 de <https://dbe.rah.es/biografias/51486/juan-francisco-boussac>

lo que explica el ansia de la corona española por realizar las listas de extranjeros (1764-1791) para distinguir entre unos y otros y evitar fraude. Aunque exteriormente pudieran aparentar que el deseo de naturalización era sincero, realmente podían abrigar el proyecto de regresar al país natal después de haber hecho fortuna. (Bartolomei, 2011, p. 135). Los comerciantes franceses de Cádiz eran el ejemplo de ello, pues consideraban a la ciudad como el lugar de iniciación en los negocios de los miembros más jóvenes de las familias mercantiles. Cuando pasado un tiempo estos habían hecho riqueza y habían adquirido experiencia, volvían a Francia y dejaban su puesto en la ciudad gaditana a otro miembro de la familia para repetir el proceso (García-Baquero González, Collado Villalta, 1990, pp. 188-189). Boussac es un caso paradigmático de tráfuga «nacional», pues pasó de mostrarse como leal súbdito francés en 1751, a ejercer el puesto de cónsul de España en Sète (Francia), para lo cual era necesario ser naturalizado español. No tardó en volver a dar un salto en su identidad cuando en 1790 en esta ciudad francesa pronunció un discurso público que mostraba sus simpatías con los cambios revolucionarios (Ozanam, 1998, p. 197). Boussac puede clasificarse dentro de la gran variedad de situaciones intermedias que indicaban que uno podía ser a veces más extranjero que natural o más natural que extranjero (Herzog, 2011, p. 27). Sería este primer criterio, el sentirse más francés que español, el que mejor lo definiría cuando se presentó como defensor de la revolución, lo cual provocó su arresto por orden de Floridablanca. Posteriormente fue liberado, pero sospechoso de tener contactos revolucionarios fue encarcelado de nuevo (Ozanam, 1998, p. 197). Sin embargo, fue este mismo criterio el que permitió a Boussac presentarse cuarenta años antes como un leal súbdito de la corona francesa y deleitado por el nacimiento de un duque de Borgoña.

Quedaba claro pues que la conciencia de pertenencia se imponía a la naturalización. No obstante, los franceses querían aprovecharse a toda costa de la riqueza del comercio español y por ello mostraban su fidelidad y celo con el rey de Francia y con su familia, porque este y sus ministros eran los que podían abrirles las puertas del mercado colonial español (Christelow, 1941). Los franceses eran conscientes de que pertenecían al por entonces reino más reputado de Europa, al que todos trataban de emular y cuya cultura era objeto de deseo y esto les enorgullecía (Fumaroli, 2015).

8. CONCLUSIONES

A pesar de la disparidad de criterios adoptados en las celebraciones, unas exaltando a la casa real francesa en España y otras introduciendo los elementos dinásticos que la unía a la de España, las fiestas en honor al duque de Borgoña consiguieron un objetivo común, y fue el de frenar la galofobia que ministros como Carvajal se encargaban de alimentar en el pueblo (Gómez Urdáñez, 1999, p. 220). En el

Antiguo Régimen la fuerte estratificación social hacía que cada estamento ocupara un lugar determinado en las celebraciones festivas, las fuentes, tanto los panegíricos como la relación de la fiesta dada en Madrid, apuntan a que todos los grupos sociales participaron del festejo. Si bien los nobles lo hacían como protagonistas, siendo los actores que presidían los banquetes, los bailes, los refrescos y las mascaradas, el pueblo llano también ejercía su representación e intervenía, dentro de la esfera que se le asignaba, en lo festivo. En Madrid, como hemos señalado antes, todos quedaron encantados con las fiestas incluidos los reyes. La nobleza disfrutó de la cena, el refresco y los bailes dados por el embajador mientras que el pueblo se deleitó con los fuegos de artificio. En Cádiz las autoridades y los miembros del consulado disfrutaron de la cena y refresco en la casa del embajador, mientras que gentíos acudieron a contemplar las iluminaciones en la plaza de San Antonio. En Murcia todos los estados (autoridades y estado llano) se reunieron en el convento de San Francisco para escuchar el panegírico, moviendo a la iglesia tanto al «sabio» como al «rústico» (Blanco, 1751, s. f.). En Canarias el concurso de nobles (autoridades locales), que asistieron al *Te Deum*, y plebeyos, que asistieron a contemplar la procesión de la hostia consagrada y a disfrutar de la música y las luminarias, tampoco faltó (Medina, 1752, s. f.). La consensuada elección de las capillas de San Luis en los conventos de San Francisco, la exaltación de este como rey cruzado como defensor del catolicismo, el hincapié puesto en propugnar que era predecesor tanto del rey católico como del rey cristianísimo, y la sublimación del nuevo príncipe real, el duque de Borgoña, elenco de virtudes y pariente de sangre de Fernando VI, pretendía hacer ver que Francia era la amiga natural de España porque su Casa Real era ardiente defensora del catolicismo, como lo era el rey de España, y porque poseía una lista interminable de virtudes. Se pretendía claramente, por medio del artificio de la fiesta, crear una corriente de opinión favorable a Francia entre el pueblo y las autoridades pues todos fueron partícipes y receptores de los mensajes transmitidos en las festividades. Estas celebraciones debieron de ser un fuerte revés para Carvajal, pues el ministro evitaba por todos los medios cualquier acto que pudiera significar una unión entre España y Francia, y estas fiestas pretendían tener precisamente ese propósito²⁵.

Pero todo quedó en nada, pues Fernando VI no cambió un ápice de su política. La sustitución de Puyzieulx por el marqués de Saint Contest en el ministerio de exteriores marcó el fin de Vaulgrenant como embajador. La influencia del mariscal de

²⁵ La concesión del Toisón de oro al pequeño duque de Borgoña por presiones del duque de Duras, sucesor de Vaulgrenant, eran el tipo de actos que detestaba Carvajal. Cuando por iniciativa también de Duras, Luis XV envió cordones del Saint Esprit para que Fernando VI los repartiera, el ministro español escribió a Masones de Lima, embajador en Versalles, de que intentase frenar este asunto. Ozanam, (2006). En su testamento político, Carvajal escribía sobre los franceses: «[...] tienen para nosotros una enemistad irreconciliable, que nos asesinarán hasta el último exterminio siempre que puedan [...]» (Carvajal y Lancaster, 1745, p. 8-r-v).

Noailles sobre el nuevo ministro era total y en opinión de este, Vaulgrenant llevaba en Madrid una vida retirada y sin lustre que desacreditaba su calidad de embajador en Francia (Ozanam, 2006). El diplomático había fracasado en reforzar oficialmente la alianza hispano francesa (Gómez Urdáñez, 1999, p. 219). Fue notificado de su cese el 25 de abril de 1752 y llegó a Versalles el 13 de noviembre²⁶. En su lugar fue nombrado el duque de Duras, que tenía como fin en la corte española la misma misión que su antecesor, recuperar la amistad española. Sin embargo, este, queriendo corregir todo lo que se reprochaba a Vaulgrenant (Gómez Urdáñez, 1999, p. 221), actuó si cabe de manera más temeraria y finalmente tuvo que ser cesado.

Todo auguraba al duque de Borgoña una vida gloriosa, primero como príncipe y luego como rey. Sin embargo, su vida se vio truncada con apenas diez años el 22 de marzo de 1761 tras la caída de un caballo. Todas las virtudes con que se le adornaron en sus panegíricos de nacimiento fueron volcadas en los de defunción, donde se le fabricó una vida santa, estrategia política ante los graves problemas que afrontaba la monarquía francesa en el siglo XVIII (Hours, 2006). Su muerte, al igual que su vida, fue instrumentalizada políticamente.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9.1. Impresos

Almanach pour l'année bissextile M. DCC L II. París: chez Charpentier, rue S.t Jacques au Coq. BNF: FRBNF41507546.

Blanco, J. T. (1751). *Oracion encomiastica y gratulatoria : que en los solemnnes cultos, que executó el comercio de la nación francesa de esta ciudad de Murcia, al glorioso San Luis Rey de Francia ... por la real sucesión del ... Señor Delfin en el ... nacimiento del real infante Duque de Borgoña en el día 14 de noviembre de ... 1751 / dixo ... Fr. Joseph Thomas Blanco ... de la Regular Observancia de N. P. S. Francisco ... ; sacala a luz el comercio de dicha nación ...* Murcia: Imprenta de Nicolás Ioseph Villargordo y Alcaráz. Biblioteca de la provincia franciscana de Cartagena: 0100(2).

Blanco, J. T. (1704). *Le triomphe de la Seine et du Tage, Sur les autres fleuves de l'Europe, affermi par la naissance de Monseigneur le duc de Bretagne.* París: Imprenta de Jean L'Esclapart. BNF: FRBNF36298031.

²⁶ Carta de Jaime Masones de Lima a Carvajal, París, 13 de noviembre de 1752. En (Ozanam, 2001, p. 50).

Blanco, J. T. (1751). *Mandement... qui ordonne que le Te Deum sera chanté... en actions de grâces de l'heureux accouchement de madame la dauphine et de la naissance d'un duc de Bourgogne*. París: Imprinta C. Simon. BNF: FRBNF33791097.

Medina, B. (1752). *El parabien de la Europa por la nueva lis de Francia : sermon panegirico que en la solemne accion de gracias celebrada por la feliz noticia de el nacimiento del Serenissimo Señor Innfante Duque de Borgoña / predicò ... Blas de Medina ... el dia 23 de Abril año de 1752 sacalo a luz publica D. Enrique Cassalon*. Santa Cruz de Tenerife: Imprinta Real de Guerra.

Mercure de France. (1751, julio-diciembre). Tomo LXI.

Monsieur Soret (1751). *Ode sur la naissance de Monseigneur le duc de Bourgogne, présentée à Mgr le Dauphin, par M. Soret,...* París: Imprinta de B. Brunet. BNF: FRBNF31385817.

Rameau, J. P. (1751). *Achante et Céphise*. París: chez l'auteur, rue de Richelieu, vis-à-vis la bibliothèque du Roi : la Veuve Boivin, marchande, rue Saint Honoré, à la Règle d'Or : M. Leclerc, marchand, rue du Roule, à la Croix d'or. BNF: FRBNF41416888.

Rameau, J. P. (1751). *Représentation du feu d'artifice tiré le 3 Octobre 1751 sur la rivière d'Ill... à l'occasion de la naissance de Monseigneur le Duc de Bourgogne*. S.I; S.L. BNF: FRBNF41925337.

9.2. Estudios

Albareda Salvadó, J. (2010). *La guerra de Sucesión de España*. Barcelona: Crítica.

Bartolomei, A. (2011). La naturalización de los comerciantes franceses de Cádiz a finales del siglo XVIII y principios del XIX. *Cuadernos de Historia Moderna, Anejos, 10*, pp. 123-144. https://doi.org/10.5209/rev_CHMO.2011.38673

Bartolomei, A. (2017). *Les marchands français de Cadix et la crise de la «Carrera de Indias» (1778-1828)*. Madrid: Casa de Velázquez.

Baudrillart, A. (1890-1901). *Philippe V et la cour de France*, 5 vols. París: Libraire de Firmin-Didot et Cie.

- Bennassar, B. (2004). Sur un thème cher à Didier Ozanam, Les étrangers en Espagne à l'époque moderne. En J. P. Dedieu y B. Vincent (eds.), *L'Espagne, l'État, les lumières, Mélanges en l'honneur de Didier Ozanam* (pp. 17-26). Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, Maison de Pays Ibériques.
- Bernardo Ares, J. M., Echevarría Pereda, E., Ortega Arjonilla, E. (2011). *De Madrid a Versailles, la correspondencia bilingüe entre el rey sol y Felipe V durante la guerra de Sucesión*. Barcelona: Ariel.
- Bottineau, Y. (1986). *L'Art de cour dans l'Espagne des Lumières, 1746-1808*. París: De Boccard.
- Bustos Rodríguez, M. (1995). *Los comerciantes de la carrera de Indias en el Cádiz del siglo XVIII (1713-1775)*. Cádiz: Universidad de Cádiz: Servicio de Publicaciones.
- Bustos Rodríguez, M. (2016). La toile de fond du consulat français à Cadix : la ville et ses opportunités au XVIII^e siècle. En A. Mézin y A. Pérotin-Dumon (dirs.), *Le consulat de France à Cadix: Institution, intérêts et enjeux (1666-1740)*. Pierrefitte-sur-Seine: Publications des Archives nationales. <https://doi.org/10.4000/books.pan.414>.
- Chaline, O. (2009). *L'année des quatre dauphins*. París: Flammarion.
- Christelow, A. (1941). French interest in the Spanish empire during the ministry of the duc of Choiseul, 1759-1771. *The Hispanic American Historical Review*, 4, pp. 515-537. <https://doi.org/10.1215/00182168-21.4.515>
- Delgado Barroso, J. M. (2001). *El proyecto político de Carvajal. Pensamiento y reforma en tiempos de Fernando VI*. Madrid: CSIC.
- Delorme, P. (2020). Fetes et cérémonies à Versailles. *Chateau de Versailles, de l'Ancien Régime à nos jours, HS06*.
- Fumaroli, M. (2015). *Cuando Europa hablaba francés, extranjeros francófilos en el siglo de las luces*. Barcelona: Acontilado.
- Gómez Urdáñez, J. L. (1999). El duque de Duras y el fin del ministerio Ensenada (1752-1754). *Hispania*, 201, pp. 217-249. <https://doi.org/10.3989/hispania.1999.v59.i201.623>

- Gorce, De la, J. M. (2007). Le Triomphe de la Seine et du Tage sur les autres Fleuves de l'Europe, affermi par la naissance du duc de Bretagne. Une fête organisée à Paris pendant la guerre de Succession d'Espagne. En A. Álvarez Ossorio Alvariño., B. J. García García y V. León Sanz (coords.), *La pérdida de Europa, la guerra de Sucesión por la Monarquía de España* (pp. 49-64). Madrid: Fundación Carlos de Amberes.
- Gouic. Le, O. (2013). Les négociants dans les assemblées de la Nation française à Cadix : représentation, assiduité et implication du négoce dans les affaires du Consulat de France (1716-1728). *Annales de Bretagne et des Pays de l'Ouest*, 120(1), pp. 97-127. <https://doi.org/10.4000/abpo.2567>
- García-Baquero González, A y Collado Villalta, P. (1990). Les français à Cadix au XVIII^e siècle: La colonie marchande. En J. P. Amalric y G. Chastagnaret (eds.), *Les français en Espagne à l'époque moderne (XVI^e-XVIII^e siècles (173-196)*. París: Éditions du centre national de la recherche scientifique.
- Herzog, T. (2011). Naturales y extranjeros sobre la construcción de categorías en el mundo hispánico. *Cuadernos de Historia Moderna, Anejos*, 10, pp. 21-31. https://doi.org/10.5209/rev_CHMO.2011.38668
- Hours, B. (2006). La mort du petit prince: le duc de Bourgogne (1761). En O. Christin y B. Hours (dir.), *Enfance, assistance et religion* (pp. 69-79). Larhra. <https://doi.org/10.4000/books.larhra.1176>
- Igual Castelló, C. (2019). «Con dos infantes colma la real cuna». The festivals for twin grandchildren of Charles III and for the British peace in 1784. En O. Rojewski y M. Sobczynska-Szczepanska (eds.), *Court, nobles and festivals: Studies on the Early Modern visual culture* (pp. 125-140). Katowice: University of Silesia Press.
- Kamen, H. (2000). *Felipe V, el rey que reinó dos veces*. Barcelona: Temas de hoy.
- Lavandeira Hermoso, J. C. (2003). Diplomáticos europeos en la España de mediados del siglo XVIII. Inmigrantes de ida y vuelta. En M. B. Villar García y P. Pezzi Cristóbal (eds.), *Los extranjeros en la España Moderna, tomo II* (pp. 485-493). Málaga: Ministerio de Ciencia e Innovación.
- López Cordon, M. V. (2000). Pacte de Famille ou interets d'Etat? La monarchie française et la diplomatie espagnole du XVIII^e siècle. En Bely, L. (dir.), *La présence des Bourbons en Europe XVI^e-XXI^e, siècle* (pp. 185-205). París: Presses Universitaires de France.

- Lemeunier, G y Pérez Picazo, M. T. (1990). Les français en Murcie sous l'Ancien Régimen (v. 1700-v. 1850) Des migrations populaires au grand commerce. En J. P. Amalric y G. Chastagnaret (eds.), *Les français en Espagne à l'époque moderne (XVI^e-XVIII^e siècles)* (pp. 111-138). París: Éditions du centre national de la recherche scientifique.
- Molina Martínez, J. M. (2004). *De propios y extraños. La población de Cádiz en el siglo XVIII*. Cádiz: Universidad de Cádiz: Servicio de Publicaciones.
- Montojo Montojo, V. (2010). El comercio de Cartagena y Alicante tras la guerra de Sucesión. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna*, 23, pp. 203-226. <https://doi.org/10.5944/etfiv.23.2010.1627>
- Morel Fatio, A. (1899). *Recueil des instructions données aux ambassadeurs et ministres de France depuis les traités de Westphalie jusqu' a la révolution française*. Tome 12bis, *Espagne*.
- Muriel, A. (1959). *Historia de Carlos IV*. Edición de Carlos Seco Serrano, Biblioteca de Autores Españoles.
- Mínguez, V y Rodríguez Moya, I. (2020). *El tiempo de los Habsburgo, la construcción artística de un linaje imperial en el Renacimiento*. Madrid: Marcial Pons.
- Ozanam, D. *Juan Francisco Boussac*. Diccionario biográfico de la Real Academia de la Historia. Recuperado el 07 de febrero de 2021 de <https://dbe.rah.es/biografias/51486/juan-francisco-boussac>
- Ozanam, D. (1968). La colonie française de Cadix au XVIII^e siècle d'après un document inédit (1777). *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 4, pp. 259-348. <https://doi.org/10.3406/casa.1968.981>
- Ozanam, D. (1998). *Les diplomates espagnols du XVIII^e siècle*. Madrid: Casa de Velázquez, Maison de Pays Ibériques.
- Ozanam, D. (2000). Fiestas diplomáticas francesas en España (1751-1752). En M. Torrión (dir.), *España festejante, el siglo XVIII* (pp. 231-238). Málaga: Diputación de Málaga, Cedma.
- Ozanam, D. (2000). Dinastía, diplomacia y política exterior. En P. Fernández Albaladejo (coord.), *Los Borbones, dinastía y memoria de nación en la España del siglo XVIII* (pp. 17-46) Madrid: Marcial Pons, Casa de Velázquez.

- Ozanam, D. (2000). El consulado francés en Canarias y la familia Porlier. En *XIV Coloquio de historia Canario-Americana*, pp. 2173-2185.
- Ozanam, D. (ed.). (2001). *Un español en la corte de Luis XV, cartas confidenciales del embajador Jaime Masones de Lima, 1752-1754*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Ozanam, D. (2006). La Crisis de las Relaciones Hispano-Francesas a mediados del Siglo XVIII. La Embajada de Jaime Masones de Lima (1752-1761). *Tiempos Modernos*, 5(14). <http://www.tiemposmodernos.org/tm3/index.php/tm/article/view/101/134>
- Petitfils, J. C. (2014). *Louis XV*. París: Perrin. <https://doi.org/10.3917/perri.petit.2018.01>
- Sage, H. (1903). Les ambitions de Louise-Élisabeth de France, duchesse de Parme, ses intrigues a la cour de Versailles, *Revue de Sciences Politiques*, 18, pp. 686-701.
- Salas Ausens, J. A. (1990). Les français en Espagne dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. En J. P. Amalric y G. Chastagnaret (eds.), *Les français en Espagne à l'époque moderne (XVI^e-XVIII^e siècles)* (pp. 155-171). París: Éditions du centre national de la recherche scientifique.
- Sancho Gaspar, J. L. *Francisco Antonio Carlier*. Diccionario Biográfico de la Real Academia de la Historia. Recuperado el 7 de febrero de 2021 de <https://dbe.rah.es/biografias/17382/francisco-antonio-carlier>
- Seguí Romá, V. (2012). *Comerciantes extranjeros en Alicante (1700-1750). Hombres de negocios franceses y genoveses en una ciudad mediterránea*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Stryensky, C. (1902). *La mère des trois dernières Bourbons: Marie-Josèph de Saxe et la cour de Louis XV*. París: Plon.



LA IMAGEN DEL MAESTRO ESPAÑOL, ENTRE EL MIEDO Y LA PARODIA (1876-1931)

The Spanish Teacher's Image, between Fear and Parody (1876-1931)

Ignacio Gil-Díez Usandizaga

Universidad de La Rioja. España

ignacio.gil-diez@unirioja.es | <https://orcid.org/0000-0002-3497-6605>

Fecha de recepción: 22/03/2021

Fecha de aceptación: 11/11/2021

Acceso anticipado: 19/11/2021

Resumen: Las imágenes que representan al maestro y el aula escolar han desempeñado un papel fundamental en el desarrollo de los sistemas educativos. Este artículo constituye una búsqueda del origen iconográfico de las representaciones que tuvieron una utilización dominante en España entre 1876 y 1931. Para ello se analizan estampas europeas del siglo XVI al XIX, realizadas mediante diferentes técnicas de grabado, que muestran a maestros y escolares. La continuidad de algunas de esas caracterizaciones y su actualización española, identificando al docente con el tradicional *dómine*, es reveladora. Su presencia, tanto en la prensa satírica destinada a los adultos como en los libros ilustrados para niños, así lo refleja. Esta imagen dedicada a la crítica y el entretenimiento tiene su contrapartida en otras escenas, también protagonizadas por maestros y escolares, que representan premios y castigos en los libros de lectura para niños en ese mismo periodo. Los factores contextuales permiten situar todo este repertorio —el desarrollo de la escolaridad y de sus protagonistas, las intenciones de los editores de los medios en las que aparecen— pero no pueden componer una interpretación suficiente sin atender al papel del ilustrador. La formación artística que este posee y los recursos que maneja en su oficio o las influencias de otros ilustradores, son aspectos concluyentes a la hora de construir el sentido final, la plena visualidad de sus imágenes estableciendo el potencial de su significado.

Palabras clave: ilustraciones; educación; maestros; premio escolar; castigo escolar.

Abstract: Images portraying the teacher and its classroom have played an essential role in the development of educational systems. This paper constitutes a research on the iconographic origin of the representations that were mainly used in Spain between 1876 and 1931. In order to do that european cards from the 16th to the 19th centuries, made using a variety of engraving techniques, that show teachers and pupils, are analyzed. The continuity of some of these characterizations and their Spanish update, identifying the teacher with the traditional Latin *dómine*, it's revealing. Its presence, both in the satirical press aimed at adults and in illustrated books for children, reflects it. This image directed towards criticism and entertainment has its compensation, also starring teachers and schoolchildren, representing rewards and penalties in children's reading books in that same period of time. Contextual factors allow us to position this variety of pictures — the development of schooling and its protagonists, the editors' intentions in the media in which they appear — but they can not compose a sufficient interpretation without paying attention to the role of the illustrator. The artistic education that he possesses and the resources he manages in his profession or the influence from other artists are conclusive aspects in order to decide the final meaning, the whole visuality of his images establishing the potencial of their meaning.

Keywords: images; education; teachers; school rewards; school punishment.

Sumario: 1. Introducción; 2. Los orígenes de la representación del maestro europeo (ss. XVI-XIX); 3. La imagen del maestro concebida como objeto de diversión y crítica; 4. La representación del maestro como herramienta del sistema escolar; 5. Conclusiones; 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La importancia y el protagonismo de las manifestaciones visuales en la actualidad ha despertado un renovado interés por las del pasado. Especialistas, fundamentalmente historiadores, que antaño consideraban a la imagen como un complemento de sus trabajos, les vienen dedicando cada vez más atención. Esta focalización remueve obras y relaciones que solo ocupaban el tiempo de algunos especialistas en historia del arte (Chateau, 2017). Así, estampas, ilustraciones y otros muchos diseños que formaban parte de la *historia de la cultura* fundada por Jacob Burckhardt (1818-1897), reviven hoy en la corriente historiográfica que utiliza el mismo nombre (Burke, 2007).

La historia de la Educación no ha sido ajena a esta corriente, abordándose en estas últimas décadas, con una nueva mirada, las imágenes que le conciernen (Nóvoa, 2000; Castellani y Zapata, 2007; Guereña, 2007). Como en otros muchos casos, esta mirada sirve para precisar y revisar cómo se mostraron y concibieron algunos constructos visuales del proceso de enseñanza-aprendizaje (Pozo, 2006). En este sentido, el maestro, fundamentalmente representado en el pasado por personajes masculinos, es uno de los más llamativos.

Sin querer emprender aquí, de forma exhaustiva, una revisión de todo el repertorio de imágenes que pueden servir de antecedente al período y territorio que voy a analizar, es interesante apreciar con qué finalidad se elaboraron antes del siglo XIX, en cuya segunda mitad se produce la eclosión de textos e imágenes para niños, las representaciones del maestro. Por supuesto, tras rastrear estos orígenes será necesario ver la concreción de dos grandes maneras de abordar visualmente la figura del maestro en España entre fechas tan significativas como la Restauración borbónica y el inicio de la II República.

2. LOS ORÍGENES DE LA REPRESENTACIÓN DEL MAESTRO EUROPEO (SS. XVI-XIX)

Muchas de las imágenes que representaron al maestro no se dirigieron, como veremos, de forma específica al ámbito escolar. Entre las que sí parecen hacerlo se encuentran varios grabados de los siglos XV y XVI. Quiero detenerme para comenzar en el muy conocido de Durero realizado en 1510 y conservado en la Biblioteca Nacional de Madrid con el nombre de *El maestro de escuela* (Huidobro, 2012). Esta representación (Fig. 1) acompaña a un breve texto que parece ser de carácter moralizante. La imagen es interesante por muchos motivos, uno de ellos es puramente informativo, pues indica dónde y cómo se ejerce la acción de enseñar. El maestro, ubicado en un plano visual más elevado que sus alumnos y vestido con una notable indumentaria, aparece sentado cómodamente sobre un cojín. Desde allí imparte su lección a unos jóvenes adolescentes. La escena se desarrolla al aire libre en un espacio acotado por un muro.

Otro, de naturaleza visual y, me atrevería a decir, estructural, reside en la capacidad de Durero para incorporar recursos formales que contribuyan a enfatizar contenidos e intenciones que la representación debe transmitir. La vara que el maestro porta en su mano derecha se dirige hacia sus alumnos y estos quedan bajo su mandato, el muro que cierra el espacio escolar subraya, en su horizontalidad, esta idea de supeditación. El análisis de cómo se ha representado al maestro no puede olvidar la intencionalidad y el sentido que el autor, con formación artística, introduce para su comprensión. Los recursos visuales están subordinados a principios ideológicos, el profesor es una figura de autoridad que infunde respeto, pero los modos de alcanzar ese resultado pertenecen al artista y tienen una fundamentación formal. Esta búsqueda desde presupuestos que determinan la propia naturaleza de la imagen o que residen en el trabajo y el «oficio» del que la diseña, regirán el análisis de este artículo

Un número importante de grabados y dibujos realizados entre el siglo XVII y el XVIII protagonizados por maestros y aprendices no perseguían una finalidad educativa. La mayoría constituían lo que llamamos estampas (De Blas, 1994), es decir,



Fig. 01. Alberto Durero. El maestro de escuela. 1510. Xilografía. 127x98 mm.
Imagen procedente de los fondos de la Biblioteca Nacional de España.



Fig. 02. Jan Martsen (atribuido). El maestro de escuela. 1624-1638. Dibujo invertido. 70x106 mm. © The Trustees of the British Museum.

imágenes originadas mediante distintas técnicas de impresión empleadas para fines diferentes. En gran medida muchas de ellas, aunque no solo, atendían al entretenimiento de quienes las adquirían. Algunas eran guardadas para ser contempladas en gabinetes dedicados para ello, otras se colocaban en las viviendas a la vista de sus propietarios.

Un conjunto de ellas reflejarán la idea de una escuela ordenada y armoniosa, regida por el que enseña quien, a menudo, blande en su mano el instrumento de castigo. Las composiciones representan, a diferencia de la de Durero, espacios interiores, cerrados, amplios y claros donde el maestro adopta una actitud comprensiva a la que los alumnos responden con aspecto dócil. Estos lugares albergan a niños de clases nobles o acomodadas como los que ofrecen las estampas de Abraham Bosse (c. 1604-1676) (Colección British Museum 1874,0711.2031), o el interesante dibujo atribuido a Jan Martsen (1609-1648?) (Fig. 2), preparatorio de un grabado, que presenta el «aula» que comparten niños y niñas, separados y atendidos por un maestro y una maestra, respectivamente. En las dos representaciones los profesores aparecen sentados y muestran el mismo noble aspecto que sus alumnos. La claridad que transmite el lugar representado encuentra su complemento en las figuras de los educadores que, desde su estrado, atienden a los alumnos. La perspectiva lineal y

la ordenada disposición de los escolares contribuye a transmitir esa sensación de armonía.

La pintura de género, interesada en captar la cotidianidad desde la proximidad, ampliará todo este universo visual de provecho y aprendizaje sumiso con la incorporación de la escuela rural. Las pinturas y las estampas originadas desde el siglo xvi en los Países Bajos aportarán escenas con aulas improvisadas en las casas, con maestros y alumnos paupérrimos. En la obra de algunas de ellas se mostrará esa carencia de un modo verosímil, transmitiendo, no obstante, la relación armoniosa entre todos los que intervienen en la acción. Ejemplos destacados de esta manera de reflejar el mundo escolar son algunos de los grabados y dibujos obra de Adriaen Brouwer (1605-1638), Jan Luyken (1649-1712), o Jan Josef Horemans el viejo (1682-1759), que tendrán su continuidad en el siglo siguiente en las estampas de tema escolar de maestros franceses como François Boucher (1703-1770) o Jean Jacques Boissieu (1736-1810)¹, entre otros.

Esta representación fidedigna de la pobreza, ensalzando la pureza de su sencillez en el medio rural, caracterizará una visión idílica de ese mundo que se extenderá entre muchos creadores europeos de la segunda mitad del siglo xviii y de los inicios del xix. Una representación que alcanzará un gran éxito, si atendemos a la proliferación de este tipo de estampas, en varios países, y que, en alguno de ellos como Gran Bretaña, conformará un modo de entender la obra de género que protagonizarán artistas como George Morland (1763-1804) (Bove, 2018).

La obra de género, no obstante, incluirá un destacado sesgo que aportará a la representación del maestro otro gran conjunto de imágenes bien diferentes a las mencionadas: me refiero a las presididas por la comicidad y la brutalidad. Ya a mediados del siglo xvi, Peter Brueghel el viejo (1526/30-1569) (Orenstein, 2001), crea una estampa, grabada por Pieter Van der Heyden (c. 1530-1572) y publicada por Hieronymus Cock (1510-1570) (Fig. 3) que muestra una escuela rural en pleno desorden. Los alumnos dispersos por el espacio del «aula», con más aspecto de cuadra que otra cosa, portan libros y papeles adoptando posturas y actitudes grotescas. En el centro de la imagen el maestro se dispone a golpear a un pupilo en su trasero, mientras un asno, que utiliza anteojos, lee atentamente una partitura. Los textos que acompañan la imagen inciden en las dificultades o imposibilidad de modificar la ignorancia y utilizan para ello comparaciones provenientes de proverbios tradicionales, bien conocidos entonces y muy utilizados por Brueghel (Alpers, 1987, 311-316).

El desorden y el castigo, la respuesta de los niños ante el aburrimiento y el control y dolor físico, aplicado por el maestro mediante diferentes instrumentos entre los que destaca un aparatoso cucharón de madera, presidirán un notable número de pinturas

¹ Véanse las referencias 1838,0420.111, 2AA+,a.57.80, 1927,0721.15, 1853,0312.361 de la colección del Museo Británico, así como la RCIN 912877 de la Real Colección Británica.



Fig. 03. Pieter Bruegel el viejo/ Pieter Van der Heyden. El asno en la escuela. 1597-1650. Grabado invertido. 229x293 mm. © The Trustees of the British Museum.

y grabados de temática escolar. No es de extrañar que estas obras procedentes de las manos de Adriaen Van Ostade (1610-1685), Jan Steen (1626-1679) o Egbert Van Heemskerck (1634-1704)², triunfaran por su carácter jocoso. Estampas con esta intención se reprodujeron y grabaron constantemente, destacando, de nuevo, su presencia en el ámbito británico (Mount, 1991). La mezcla de las travesuras y la violencia mostraba esa otra cara del aprendizaje en la escuela rural, muy diferente a la mencionada antes. Es a partir de estas últimas representaciones donde se fraguará una de las imágenes más populares del maestro en la Europa del siglo XIX.

Recientemente, una de estas imágenes ha sido objeto de atención en el ámbito investigador (Pozo, Braster, 2017). Se trata de una acuarela —*The village school in an uproar*— realizada en 1809 por el artista británico Henry James Richter (1772-1857). La acuarela, hoy desaparecida, tuvo una importante divulgación a través de

² Veáanse las referencias 1861,1109.217, 1861,1109.347, 2010,7081.101 de la colección del Museo Británico.



Fig. 04. Henry James Richer / George B. Ellis. The village School in an uproar. C.1821-1838. Grabado. 90x147 mm. © The Trustees of the British Museum.

los grabados y litografías que el propio Richter realizó posteriormente (Fig. 4). De este modo, fue reutilizada constantemente por otros dibujantes. Varios grabados del caricaturista británico George Cruikshank (1792-1878) realizados en 1826 y 1843³, o, mucho después, la ilustración del dibujante español José Giménez, quien en 1871 la reinterpreta en la prensa infantil española —*Los Niños* nueve de abril—, son algunos ejemplos de su enorme difusión. La imagen creada por Richter nos dirige hacia uno de los ámbitos en los que la representación del maestro va a retroalimentarse: la caricatura.

Efectivamente, cocinada en la pintura de género e interpretada a través de la deformación caricaturesca, utilizada en estampas y en la prensa periódica de toda Europa a partir de la segunda mitad del XVIII, se conforma una representación cómica y peculiar del maestro. Este aparecerá tocado con un gorro de dormir o un bonete, cubrirá su cuerpo con un gabán o una bata, en sus pies llevará unas zapatillas caseras o calzado en mal estado. Su aspecto se completará con una larga vara para señalar y castigar, la fusta o, en las más retardatarias, el haz de ramas o el

³ Véanse las referencias 1853,0112.266, 1978,U.2671 de la colección del Museo Británico.



Fig. 05. James Gilray/James Ridgeway. Westminster school. or—Dr Busby settling accounts with Master Billy and his playmates. 1785. Grabado. 360x260 mm. © The Trustees of the British Museum.

mencionado cucharón de madera que blande en su mano. Este aspecto está presente en la parodia que los alumnos hacen del maestro en la estampa de Richter.

La caracterización se halla, no obstante, en algunos de los ejemplos flamencos mencionados y en estampas anteriores y muy cercanas en el tiempo a esa obra de Richter. Por ejemplo, en la realizada por James Gillray (1757-1815), publicada en 1785 con el título de *Westminster School*, (Fig. 5) en la que la sátira de la política se materializa en la figura del maestro —C. J. Fox— que castiga con el haz de varas de abedul a un alumno adulto —Pitt— y sus seguidores. O en otras anteriores, instruyéndonos, por cierto, en el modo de golpear en esa época el trasero del alumno manteniendo al azotado «a caballo» de su compañero que le inmoviliza los brazos (Bullard, 2019). Esta caracterización del maestro estaba muy difundida en Gran Bretaña, como puede apreciarse en el grabado a la mezzotinta de John Faber el joven en 1739 a partir de un dibujo de Philippe Mercier (c. 1689-1760) presente en la colección del Museo Británico de Londres (Museum number 2006, U.471).

3. LA IMAGEN DEL MAESTRO CONCEBIDA COMO OBJETO DE DIVERSIÓN Y CRÍTICA

Esta representación, convertida en la referencia visual del maestro vinculada a la comicidad o la crítica, curiosamente, ofrecerá alguna variante en España al confundirse o entremezclarse con la del instructor conocido como dómine (Escolano, 2006, 37). Para entender el modo en el que oficios y personajes se convierten en tipos debe atenderse a los estudios realizados por Valeriano Bozal sobre este asunto (Bozal, 1979, 75-83).

El dómine, profesor de gramática latina vinculado directa o indirectamente a la Iglesia y presente en la tradición española desde el siglo xvii, asumirá en nuestro país los rasgos arquetípicos del maestro. Para entender la vigencia de este «tipo», no debe olvidarse la popularidad que alcanzó la revista *Fray Gerundio* publicada entre 1837 y 1844 por Modesto Lafuente (1806-1866) (Fuentes Arboix, 2014). Dicha publicación, intercalaba grabados con la imagen de Fray Gerundio, un dómine, y su ayudante Tirabeque. La presencia —como un tipo español— del dómine en un texto ilustrado tan popular como *Los españoles pintados por sí mismos* aparecido en 1843-44 (Fig. 6) y reeditado en 1851 (Bozal, 1980), permitirá reconocer los rasgos que la imagen satírica del maestro decimonónico español empleará, a caballo entre ese maestro rural con su haz y cucharón, procedente de los Países Bajos y Gran Bretaña, y el dómine español con su fusta y su levita (Fig. 7).

Durante la Restauración la representación del maestro tendrá una presencia notable en la prensa satírica para adultos al ser considerado uno de los «oficios útiles» maltratado por la sociedad (Bozal, 1978, 220). Durante los primeros años (1876-1885), el maestro, reflejo de un sistema escolar no demasiado extendido y,



Fig. 06. Antonio Gómez/Calixto Ortega. El dómine. Xilografía. Los españoles pintados por sí mismos. 1843. Madrid. Ignacio Boix. Vol. 1. 26 cm. Mancha 124x 89 mm.

EL DÓMINE LUCAS.



Fig. 07. Vicente Urrabieta/Benedicto. El dómine Lucas. Xilografía. Anuncio de la enciclopedia del mismo nombre. La Risa 17 de marzo 1844, p. 192. 26 cm. Imagen procedente de los fondos de la Biblioteca Nacional de España.

sobre todo, escaso de recursos, aparecerá a menudo en esa prensa jocosa. Encarnará la pobreza, el hambre y, en las revistas más críticas, será un producto ignominioso de una sociedad ignorante que ensalza a toreros y nutre a curas orondos. Mariano Urrutia Parra (¿?-1894) (Bozal, 1978, 218) lo representará en la calle ante un cartel de una *vedette* (Fig. 8), con el aspecto de un pordiosero lamentándose de su hambre frente a la salud de la mujer curvilínea. En este dibujo publicado en 1877 en la revista *Fray Verás* de Madrid, el maestro no presenta los rasgos propios del tipo al que estamos aludiendo, pareciendo más bien la representación de otro, tal vez del artista, reaprovechada para ilustrar un tema tan candente como el de la Educación.

Muchas menos dudas de la secuencia y caracterización formal a la que estoy aludiendo la ofrecen dos ilustraciones publicadas en *L'Esquella de la Torratxa* de Barcelona en 1879. La primera, posiblemente realizada por Jaume Pahissa Laporta (1846-1928) (Soler, 2004, 14) ofrece la portada del número 40 del 25 de octubre dividida en dos partes mediante un atril coronado por un prócer con cabeza de burro que muestra dos escudos (Fig. 9). En el lado izquierdo, la imagen del torero triunfante en la plaza a cuyos pies se acumulan los obsequios, fumando un puro, signo inequívoco en España, durante mucho tiempo, del poder económico. En el otro, la caricatura cadavérica del maestro con bonete y gabán, que, como el resto

FRAY VERÁS.

EL MAESTRO DE ESCUELA.



—Si yo tuviera, como tú, mandíbulas de hierro, habíame tragado el mundo.

Fig. 08. Mariano Urrutia. El maestro de escuela. Fray Verás, 27 de octubre 1877, p. 3. 44cm. Imagen procedente de los fondos de la Biblioteca Nacional de España.



Fig. 09. Jaume Pahissa ¿?. Protecció española. Litografía. L'Esquella de la Torratxa. 25 de octubre de 1879.

de su ropa, componen un auténtico harapo, situado en el interior de una escuela de «primera y segunda enseñanza» acompañado por las ratas.

Dos números después del mencionado —en el 42—, Apeles Mestres (1854-1936) (Armangué, 2007), con motivo de las inundaciones de ese otoño, utilizará al maestro para indicar la ausencia de ayudas para la población.

Mucho más evidente es la imagen publicada en *El Loro* de Barcelona el 3 de julio de 1880 (Fig. 10), una magnífica litografía de Jaume Pahissa. La doble página central, a todo color, retoma la comparación entre el torero y el maestro, empleando, como en las anteriores, a los clérigos como caracterizadores de la sociedad ignorante que, para estos medios de comunicación republicanos y anticlericales, representa el sistema político de la Restauración. En esta imagen, ubicada en una ciudad en la que destacan la plaza de toros y las torres de las iglesias, el maestro, que sale de una escuela

DOS INSTRUCCIONES QUE SE PROTEJEN



Fig.10. Jaume Pahissa. Dos instrucciones que se protejen. Litografía a cuatricomía. El Loro. 3 de julio de 1880. 40 cm. (doble página).

municipal con los cristales de sus ventanas rotos, pide limosna al torero que, identificándose de forma chusca con la maestría en el pie de texto, deja caer unas monedas en el viejo sombrero que le ofrece el profesor.

Esta ilustración, como las anteriores, incide en un problema que arrastraba la educación pública de la época. El mantenimiento y sustento de escuelas y maestros era, desde que se desarrolló la primera Ley de Educación de 1857, e incluso antes, función de los municipios. Esta situación no cambió algo hasta la promulgación del Real Decreto de 26 de octubre de 1901, conocido como Ley Romanones por la que el Estado asumía los sueldos de los maestros (Briongos, 2015). El maestro de nuestra imagen, vestido con los harapos y el gorro que lo identifican con el antiguo dómine, lleva bajo su brazo derecho el libro *El Amigo de los Niños*, que escribiese el jesuita francés Joseph Reyre (1735-1812) y que era todavía muy popular en las escuelas españolas (Castelani y Zapata, 2007, 160-182).

La imagen utiliza la iconografía popular del maestro originada en la estampa europea de la escuela rural y en la del dómine español como un medio, útil y de gran eficacia comunicativa, para la denuncia. En ambos casos los elementos ambientales, el espacio donde las figuras se encuentran y todo lo que las acompaña —edificios, calles, objetos y personajes— tienen suma importancia. No obstante, la forma de construir ese espacio como de determinar las figuras es bastante convencional, apoyándose en la tradición académica y en la representación de tipos a la que he hecho alusión más que en su deformación caricaturesca.

La ilustración realizada por Eduardo Saénz Hermúa «Mecachis» (1859-1898) (Casado, 2006, 181-182), publicada como «portada» de *La Caricatura* el 30 de septiembre de 1885, ofrece mayor proximidad a la caricatura. En ella se vuelve a aludir al hambre que sufre el profesor, caracterizándolo de un modo parecido al que acabo de analizar, aunque aparezca parapetado tras su mesa, aportando el sentido del humor de quien fue uno de los primeros artífices de la historieta gráfica española (Martín, 1978, 21-25).

Toda esta producción no llega a alcanzar la intensidad y variedad de las realizadas en países vecinos como Francia, algunos de cuyos dibujantes fueron muy influyentes en la ilustración satírica española. Debe citarse, en este sentido, la fantástica serie dedicada al mundo escolar que llevó a cabo Honoré Daumier (1808-1879) bajo el nombre de *Professeurs et Moutards* que fue publicada entre el 2 de diciembre de 1845 y el 14 de junio de 1846, en *Le Charivari* (VV. AA., 2008).

Es importante, llegados a este punto, que nos preguntemos por la relación de esta caracterización del maestro, utilizada en gran medida para interpelar a un público adulto, y los repertorios visuales dedicados a la infancia. Es decir, si este maestro maltrecho, vestido con una indumentaria tan doméstica que, sin duda, quiere identificar su residencia con la escuela, ilustra algún producto destinado al público infantil en este mismo periodo en España. Es preciso indicar que sí, pero que lo hace solo en obras de ficción y que las fechas de su aparición son tardías.

Existen varios ejemplos que proceden de la Editorial Sopena, fundada en Barcelona en 1894 por Ramón Sopena López (1867-1932) (Rivalan-Guégo, 2013), cuyos libros destinados al público infantil comienzan a publicarse alrededor de 1917. El primero corresponde al trabajo realizado por el caricaturista belga Didier Dubucq (Doyzy, 2007), conocido como Asha o Ashaverus. En el contexto de una serie de cuadernos a todo color protagonizados por un pilluelo llamado *Pirulete* (García, 2004, 46) muestra una escuela (Fig. 11). Asha, utilizando procedimientos plásticos propios de la historieta gráfica como la simplificación de líneas y colores, la utilización de composiciones mediante diagonales muy marcadas, un fuerte contraste lumínico y la representación de objetos y figuras en movimiento, obtiene resultados de gran intensidad. En ellas el maestro refleja la indumentaria propia de su visión caricaturesca, con bonete, gabán, fusta y un monigote de papel en su espalda.

El segundo lo forman una serie de imágenes elaboradas por Luis Palao Ortuibia (1863-1930), el principal ilustrador de la casa Sopena. Realizadas hacia los años veinte del siglo pasado para ilustrar una serie de cuentos para niños, ofrecen la peculiaridad de estar protagonizadas por animales humanizados. Este es un género con una larga tradición a sus espaldas que entronca con la sátira en la literatura y la representación artística. Sus orígenes plásticos pueden rastrearse, por no remontarnos a modelos más antiguos, en las mismas pinturas de género flamencas a las que se ha hecho alusión. Además, su entronque con las fábulas de origen grecorromano y las narraciones procedentes de oriente, han permitido que las imágenes protagonizadas por animales humanizados hayan estado presentes en la génesis y el desarrollo de la caricatura de los siglos XVIII y XIX. No es ajena a grandes creadores como Goya (1746-1828) quien la utiliza en sus *Caprichos* y alcanza un notable protagonismo en la obra de dibujantes como Grandville (1803-1847).

La presencia de animales humanizados en los productos editoriales dedicados a los niños, sin renunciar a este origen satírico, va a aprovechar la empatía que los protagonistas animales producen en la infancia y la libertad emocional que proporcionan sus acciones, tan animales y... tan humanas. En este sentido no puede obviarse la llamativa producción de narraciones infantiles ilustradas con animales editadas en Gran Bretaña desde los primeros años del siglo XIX (Bozal, 1989, 106-107). La influencia británica es evidente en las casas editoriales españolas que emplean este tipo de protagonistas (Gil-Díez, 1987). En el caso al que estoy haciendo referencia el influjo es evidente, pues Sopena publicará en español algunas obras de la editorial británica Cassell, ilustradas por Harry B. Neilson (1861-1941).

Palao se inspirará en este ilustrador y en otros, también británicos, hasta rozar el plagio. Pese a ello, los maestros andrajosos que representa habitando una destartada escuela animal, componen un rango de verosimilitud y crudeza que no



Fig. 11. Asha (Diier Dubucq). Pirulete en la escuela. Barcelona: Sopena, s.a. 28x20 cm.



Fig. 12. Luis Palao. El león Melenas I. Barcelona.: Sopena. s.a. 16,5x 12,5 cm.

tenían en el trabajo de Neilson (Fig. 12). Las ilustraciones de Palao aportan una visión detallista cercana a la sordidez. El naturalismo que embarga la imagen acentúa el desgarramiento de ese profesor pobre, o el carácter doméstico de su indumentaria, así como del aula en la que se sitúa. Una pobreza heredada de las ácidas representaciones de finales del siglo anterior, pero enfundada en la piel de un león o un oso con la pretensión de divertir, no de denunciar (Fig. 12).

4. LA REPRESENTACIÓN DEL MAESTRO COMO HERRAMIENTA DEL SISTEMA ESCOLAR

La imagen del maestro no ha sido solo motivo para la diversión o el entretenimiento inserta en narraciones y lecturas, o de corrosiva crítica ilustrando publicaciones periódicas de carácter satírico. Los libros para escolares utilizados en el aprendizaje también han empleado esta representación para afirmar o reforzar el sistema escolar. La representación de la escuela y el maestro ha aparecido de forma escasa en libros para escolares españoles editados antes de 1876. En España, los libros infantiles apenas contienen ilustraciones antes de esta fecha. De hecho, el despertar del libro ilustrado español infantil coincide más o menos con el arranque de la Restauración borbónica.

Esta utilización de la imagen de la escuela, como mera ilustración de un texto, puede apreciarse, no obstante, en algunos breves ejemplos en la España anterior al último tercio del XIX. Un tosco grabado anónimo aparecido en el número 47 de la publicación periódica *Museo de los Niños* de 1843 acompaña a un texto en el que un adulto acude a una escuela ubicada en un piso madrileño en el que se premia a dos niños por su aplicación. La sencillez de este grabado, seguramente obtenido de una matriz de madera, sirve para introducirnos en un grupo de imágenes que, en un entorno de armonía escolar, reflejarán la virtud del aplicado y su recompensa.

Debo indicar que estas ilustraciones se incluyen en textos para la lectura, en narraciones que pretenden contribuir al perfeccionamiento de la capacidad lectora de los alumnos, introduciendo una finalidad ejemplificadora que potencie actitudes de sumisión y armonía con la institución escolar, de la que el maestro o el inspector serán sus figuras más destacadas. Aunque no es fácil distinguirlos, pues los márgenes entre ellos son a veces escasos, se podrían diferenciar los textos dedicados a regular el comportamiento de los alumnos, a los que pertenecen las cartillas y libros de Urbanidad, de los libros de lectura que pretenden ampliar la capacidad de esta habilidad sin dejar de orientarlos en su comportamiento (Escolano, 2006, 219-239).

Un grupo destacado de estas representaciones escolares están dedicadas a escenificar algún tipo de reprimenda. Son pues escenas de castigo y premio. Si buscamos antecedentes europeos a este tipo de imágenes en un medio similar, es decir, en libros infantiles con carácter escolar, se puede señalar, en la segunda mitad del siglo XVIII, los grabados en madera generados por Thomas Bewick (1753-1828). Estas ilustraciones acompañaron alguno de los libros de lectura más populares en las escuelas de Gran Bretaña como *Las Fábulas de Esopo*, las *Memorias de una peonza* de Mary Ann Kilner. (1753-1831) o manuales para el aprendizaje de la lengua como el de Daniel Fenning (1714/15-1767). También la colección de *Himnos morales* de Isaac Watts (1674-1748). En todos estos libros, ornamentados por Bewick, se aprecian escenas que con gran sencillez y economía de recursos

muestran a grupos de escolares junto a su profesor. La escuela que representan estos grabados no parece tal, se ubica en cálidos salones en los que la chimenea está presente. Los profesores aparecen a menudo cómodamente sentados mientras que sus alumnos, colocados en bancos frente a una mesa común, trabajan. En la mayor parte de estas representaciones la escena se completa con un escolar en pie leyendo o recitando bajo la amenaza del castigo con el haz de ramas. Los maestros están vestidos como caballeros excepto en una de ellas que, curiosamente, lo muestra, como era habitual, con un atavío mucho más casero que incluye el gorro y algo similar a una bata.

La utilización de estas representaciones adquiere en el final del siglo XIX en España un cariz emblemático. Acompañando los libros de lectura, fijarán visualmente los riesgos y las recompensas que conllevaba el comportamiento de los alumnos. Del conjunto de libros ilustrados dedicados a señalar y advertir sobre esa conducta adecuada, me voy a detener en unas imágenes que acompañan unos títulos de la Editorial Calleja (Ruiz, 2002), realizados por Narciso Méndez Bringa (1868-1933) (Urdiales, 2008). Las construcciones visuales de Méndez Bringa aportan la claridad necesaria para construir mensajes inequívocos.

Como ya he indicado anteriormente, esas representaciones ofrecen escenas protagonizadas por una reprimenda o un reconocimiento. Las de reconocimiento se corresponden con las visitas a la escuela del inspector de enseñanza y de las autoridades de la localidad. En este caso las aulas se presentan al espectador dando prioridad a la comprensión (Fig. 13). Claridad para comprender el aula escolar que se caracteriza en la imagen por la linealidad de su suelo de tablas de madera, muy útil para construir la profundidad del espacio representado, pero también por los elementos que lo componen: la pizarra, los pupitres que albergan a los alumnos y el estrado en el que se coloca el profesor en el que se insinúa el crucifijo. La disposición de estos elementos persigue su identificación, aunque su disposición no posea demasiada lógica. ¿Cómo mirarán los alumnos a esa pizarra que está en un ángulo imposible de ver, ¿por qué el estrado está ubicado perpendicularmente a los pupitres? En todos los casos el protagonismo reside en la exaltación de algún alumno que va a ser premiado o en la presencia de las autoridades. Destaca la actitud de los niños con su mirada dirigida hacia el suelo, apenas escudriñando lo que ocurre a su alrededor, en esa mezcla de candidez y sumisión, defendida por la mayor parte del sistema escolar de entonces. La determinación de la línea utilizada por Méndez Bringa en el dibujo original y por el grabado realizado por Samprieto contribuye a clarificar el discurso narrativo.

El tipo de aula al que me estoy refiriendo caracterizará la segunda mitad del siglo XIX e incluso los primeros años del siguiente en los que como han señalado Escolano y Viñao (2006, 47-71) se producen los primeros cambios.

Las escenas de castigo o reprimenda presentan un matiz muy llamativo. Si analizamos otras dos ilustraciones del mismo dibujante —Méndez Bringa—

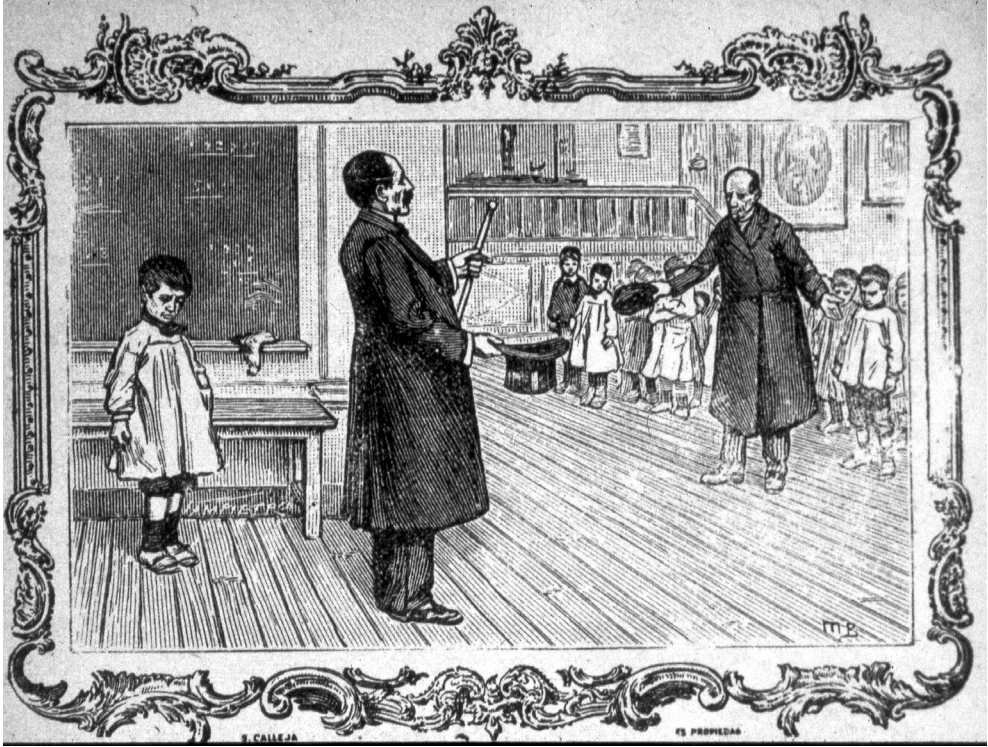


Fig. 13. Narciso Méndez Bringa. Los deberes de los niños. Madrid: Calleja.1915. 16 x 12 cm.

materializadas mediante grabados por Eugenio Vela, observamos grandes diferencias (Fig. 14). Para empezar, las figuras que centran la acción, el maestro y el alumno, se muestran en un tamaño mayor que en las anteriores. Bien es cierto que los formatos de las imágenes y del libro tienen distinta configuración, mucho menores y en la parte superior de la página en los primeros y a página completa en los segundos. Pese a ello, ese tamaño se conjuga con un punto de vista para el espectador mucho más próximo, están dibujadas para mostrar mayor cercanía con el observador, consiguiendo que la diferencia de altura entre el maestro y el alumno contribuya a conceder una impronta de respeto y temor, incluso físico.

Los elementos ambientales poseen también otro significado, el aula no está tan claramente descrita por la imagen. Sí caracterizada con las láminas, el reloj, el estrado (Costa, 2006.), pero sobre todo en la segunda la iluminación es un factor clave, la presencia de los grandes ventanales establece un leve contraluz en el que se recortan las figuras del maestro y el reprendido, así como el conjunto asustando de los alumnos que asisten a la reprimenda.

Los maestros de estas escenas no muestran apenas parecido con aquellos más jocosos que inundaban los textos ficticios para divertir al niño. Aquí visten de forma



Fig. 14. Narciso Méndez Bringa. Los deberes de los niños. Madrid: Calleja. 1915. 16 x 12 cm.

sería, utilizan levita o abrigo, bata en el caso de las maestras y solo en una de las imágenes reconocemos un bonete en la cabeza del maestro. Podría pensarse que estas imágenes están muy alejadas en el tiempo de las satíricas, pero no es así. Tampoco se debe pensar en el dominio único de este tipo de ilustraciones. En la prensa infantil del momento se pueden ver caracterizaciones del aula más dulces que las comentadas, como las que protagonizan las primeras páginas de la revista *El Mundo de los Niños* en sus números 2 y 16 de 1889. No obstante, su presencia en los libros de lectura de casas editoriales como Calleja, con tanta implantación en el ámbito escolar, les conceden una fuerte prevalencia.

La representación del aula y el maestro no desaparecerá de los libros infantiles en las tres primeras décadas del siglo xx en España. Podría decirse que existen grandes diferencias en la concepción de libros e imágenes entre 1876 y el final de la primera década del siglo xx y en el período inmediatamente posterior hasta 1931. Los textos de lectura con contenido moral, aquellos que pueden identificarse con el comportamiento del niño/a modelo y su buen desempeño, tan influido por la obra de escritores de orientación conservadora nacidos en la primera mitad del siglo xix o incluso antes (Parravicini, Ducray-Duminil, Schmidt), seguirán siendo reeditados, pero cada vez serán menos omnipresentes. Decaerá pues, sin desaparecer, la representación del maestro inasequible al que temer. La escuela del castigo y el premio seguirá vigente, aunque convivirá con los nuevos métodos que recogerán las ideas de la Escuela Nueva. Esto se refleja en las fechas de edición y reedición. En la pertinaz presencia de representaciones de maestros tonantes, alojados a menudo en libros con cubiertas acordes con los nuevos tiempos. También en la adaptación de la imagen a la nueva realidad, no solo en el escenario de un aula más práctica (Escolano 2006, 33-38), sino en el lenguaje plástico empleado para ello. Así el niño modélico de los años veinte en un texto claramente conservador, se presentará con la claridad de la historieta propia del tebeo ante un profesor caracterizado de un modo mucho más actual (Fig. 15).

Al contrario, las imágenes satíricas que estaban presentes solo en el ámbito de los adultos aparecen en ese primer tercio del siglo xx acompañando textos de diversión y entretenimiento, aunque a veces no dejen de estar atravesados por la vieja moral. Esto ocurre con los productos editoriales de Sopena que hemos analizado que pueden localizarse entre 1917 y 1930.

Las ilustraciones no son solo el reflejo de una ideología y de un contexto social y cultural, tendrán una génesis formal y constructiva y unos recursos orientados a un tipo determinado de percepción que el dibujante elaborará. Las tradiciones representativas, las ilustraciones que actúan como modelo, que incluso algunos ilustradores plagian, tiene un papel determinante en el resultado final de la imagen en la retina y sus análisis no puede desestimarse de la revisión que hoy se lleva a cabo de los productos editoriales para los niños en el pasado.



Fig. 15. Anónimo. Cartilla moderna de Urbanidad. Barcelona: FTD. 1929. 15,5 x 11 cm.

5. CONCLUSIONES

La representación del maestro ha jugado un papel importante en los sistemas educativos del pasado. La referencia visual del educador se identificó a menudo con el propio sistema personalizándolo en un hombre o una mujer. Curiosamente, un importante número de imágenes protagonizadas por maestros estuvieron destinadas a los adultos, conformando la mayor parte de las escenas de costumbres en las que la realidad se mostraba, a menudo, desde el prisma de la comicidad. Incorporadas al acervo popular desde el siglo XVI su pervivencia es evidente en el siglo XIX, momento en el que la presencia de publicaciones e imágenes para niños se incrementa de forma notable.

Una parte destacada del icono, del arquetipo visual del maestro, se estableció con la condición miserable que acompañó al desempeño de su trabajo y con las situaciones escolares en las que los alumnos rompían con el orden escolar. Esa representación de un individuo torpe, a menudo vengativo y vestido pobremente, saltó a las publicaciones satíricas para denunciar tanto su situación como la de la escuela y la instrucción pública. En los textos infantiles de entretenimiento su presencia buscará divertir a los niños, dejando tan claro como puede hacerlo una metáfora en la

edad infantil, que esa escuela y ese maestro solo residían en un mundo dominado por la fantasía.

El tipo, identificado en España con el del dómine, adquiere una apariencia muy diferente en los textos dedicados a enseñar adoctrinando a los alumnos. En estas escenas la claridad de la línea y la imagen o la escenografía reforzarán los mensajes.

En todos los casos el análisis de las ilustraciones de contenido escolar no puede obviar la autoría artística de quienes las originaron. Los caricaturistas e ilustradores emplearán modelos procedentes de su entorno artístico. En este sentido en la configuración de ese maestro con gorro de dormir, bata o gabán, pobremente calzado, jugarán un papel importante las representaciones provenientes de Gran Bretaña que recogían, a su vez, la tradición de los Países Bajos. Esta imagen asumirá en la España de la Restauración un ácido realismo y el aspecto del viejo dómine dieciochesco.

Tampoco es desdeñable el papel que juegan en estas ilustraciones el modo en el que se construyen, el empleo de la línea que las compone, la organización del espacio en el que se encuentran, la utilización del punto de vista del supuesto espectador, la representación de la luz y el juego que establecen con las figuras. Estos aspectos, menos considerados en los análisis al uso, en los que predominan los ideológicos centrándose en los editores y en los textos que acompañan las ilustraciones, son claves para comprender su funcionamiento.

Una imagen no puede aislarse de su contexto visual, en él confluyen los horizontes visuales de los espectadores y la configuración personal de los creadores. Ciertamente, esos universos están al servicio de un producto editorial. Sabemos cómo se trabajaba entonces siendo a menudo los textos los que comenzaban el proceso. Los textos, su orientación y el de quienes los encargaban o seleccionaban, son fundamentales para entender el resultado final. No obstante, y con la aprobación del editor, es el dibujante, y el grabador, quienes darán forma a la ilustración. En ese sentido el origen iconográfico de algunas de las figuras, de su indumentaria y aspecto, es importante para entender su presencia en ese itinerario cultural que compone la vida de las imágenes. La manera de ordenar los elementos que establecen la escena visual, los escenarios y lugares, su caracterización, las actitudes de las figuras, su indumentaria, la luz que las orienta o determina, el punto de vista elegido para su contemplación.

El maestro y la escuela muestran modos diferentes de presentarse. Lo hacen en función de los intereses sociales de cada momento, pero también de las demandas, gustos y recursos técnicos que permiten componer la representación. En aquellos que hemos analizado se pueden observar continuidades iconográficas e ideológicas, pero también innovaciones y cambios. O lo que es más curioso continuidades presentadas con recursos novedosos, adecuados al gusto y uso del observador.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpers, S. (1987). *El arte de describir. El arte holandés en el siglo xvii*. Madrid: Hermann Blume.
- Armangué, J. (2007). *L'obra primerenca de Apel·les Mestres. Del Romanticisme al Naturalisme*. Barcelona: Publicacions de L'Abadia de Montserrat.
- Bove, F. (2018). *Nurturing genius in a pigsty: George Morland and the making of the modern artist*. (Tesis doctoral inedita). University of East Anglia. Norwich <https://ueaeprints.uea.ac.uk/id/eprint/69194/>
- Bozal, V. (1978). *La ilustración gráfica del XIX en España*. Madrid: Comunicación.
- Bozal, V. (1980). Los españoles pintados por sí mismos y la Ilustración Romántica. *Boletín del Museo e Instituto Camón Aznar*, 1, pp. 58-81.
- Bozal, V. (1989). *El siglo de los caricaturistas*. Madrid: Historia 16.
- Briongos, H. (2015). *El problema salarial de los maestros de primera enseñanza en los debates parlamentarios del congreso de los diputados (1900 a 1923)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Burgos. Burgos. <https://riubu.ubu.es/handle/10259/4458>
- Bullard, P. (Ed.). (2019). *The Oxford Handbook of Eighteenth-Century Satire*. Oxford: University of Oxford. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198727835.001.0001>
- Burke, P. (2007). La historial cultural y sus vecinos. *Alteridades*, 17(33), pp. 111-117. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172007000100011
- Casado, P. (2006). *Diccionario biográfico de ilustradores del siglo xix*. Madrid: Ollero y Ramos.
- Castellani, J. P., Zapata, M. (Eds.) (2007). *Texte e Image dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*. Tours: Presses Universitaires François-Rabelais. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.6280>

- Chateau, P. (2017). Cultura visual e Historia del Arte. La puesta en evidencia de los Estudios Visuales. *UNIVERSUM*, 32(2), pp. 15-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762017000200015>
- Costa, A. (2006). El ajuar de la escuela. En A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España* (pp. 197-218). Madrid: Fundación Germán. Sánchez Rupérez.
- De Blas, J. (1994). *Bibliografía del arte gráfico grabado, litografía, serigrafía: historia, técnicas, artistas*. Madrid: Calcografía Nacional.
- Doizy, G. (2007). *Les Corbeaux contre la calotte. La lutte anticléricale par l'image à la Belle Époque*. St-Georges-d'Oléron: Editions Libertaires.
- Escolano A. (2006) La cultura de la escuela en el sistema educativo liberal. En A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España* (pp. 23-46). Madrid: Fundación Germán. Sánchez Rupérez.
- Escolano A. (2006) La codificación de la primera manualística. En A. Escolano (dir.), *Historia ilustrada de la escuela en España* (pp. 219-239). Madrid: Fundación Germán. Sánchez Rupérez.
- García, J. (2004). *Formas y colores: la ilustración infantil en España*. Cuenca: Universidad de Castilla- La Mancha.
- Gil-Díez, I. (1987). Bestias pardas. *La balsa de la Medusa*, 3, pp. 41-52. https://classic.europeana.eu/portal/es/record/2022702/oai_prensahistorica_mcu_es_1028766.html?q=Bestias+pardas#dclid=1609862114558&p=1
- Huidobro, C. (coord.) (2012). *Durero grabador. Del Gótico al Renacimiento. Obras de la Biblioteca Nacional de España*. Santa Cruz de Tenerife: Obra social Caja Canarias.
- Fuentes Arboix, M. (2014). *La sátira política en la primera mitad del siglo XIX. Fray Gerundio (1837-1842)*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante. Alicante. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/21538>
- Guereña, J. L. (2005). *El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez. <https://doi.org/10.4000/books.pufr.5655>

- Guereña, J. L. (Ed.) (2007). *Image et Transmission des Savoirs dans les Mondes Hispaniques et Hispano-Américains*. Tours: Presses Universitaires François-Rabelais.
- Martín, A. (1978). *Historia del comic español: 1875-1939*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Mount, H. T. (1991). *The reception of Dutch genre painting in England 1695-1829*. (Tesis doctoral inedita). University of Cambridge. Cambridge. <https://doi.org/10.17863/CAM.15878>
- Nóvoa, A. (2000). Ways of saying, ways of seeing public images of teachers (19th-20th Centuries). *Paedagogica Historica: International Journal of the history of education*, 36(1), pp. 21-52. <https://doi.org/10.1080/0030923000360102>
- Orenstein, N. (Ed.). (2001). *Pieter Bruegel the Elder: Drawings and Prints*. New York: Metropolitan Museum.
- Pozo, M. M. del. (2006). Imágenes e historia de la educación: construcción, reconstrucción y representación de las prácticas escolares en el aula. *Historia de la Educación*, 25, pp. 291-315. <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11183>
- Pozo, M. M. del, Braster, S. (2017). Exploring New Ways of Studying School Memories: The Engraving as a Blind Spot of the History of Education. En C. Yanes Cabrera et al. (Eds.). *School Memories* (pp. 11-27). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-44063-7>
- Rivalan-Guégo, C. (2013). Ramón Sopena, éditeur à la page (Barcelone, début du XXe siècle). *Langues néo-latines: Revue des langues vivantes romanes*, 364, pp. 77-94.
- Ruiz, J. (Dir.). (2002). *La editorial Calleja, un agente de modernización educativa en la Restauración*. Madrid: UNED.
- Soler, X. (2004). *El dibuix a Catalunya. 100 dibuixants que cal coneixer*. Barcelona: Associació Conèixer Catalunya.
- Urdiales, A. (2008). El mejor realista para los niños, Narciso Méndez Bringa (1868-1933). *Educación y biblioteca*, 166, pp. 18-21. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119544/EB20_N166_P18-21.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VV. AA. (2008). *Honoré Daumier*. Madrid: Fundación Banco de Santander.

Viñao, A. (2006). Templos de la patria, templos del saber. Los espacios de la escuela y la arquitectura escolar. En A. Escolano (dir.) *Historia ilustrada de la escuela en España* (pp. 47-72). Madrid: Fundación Germán Sánchez Rupérez.



HÉROES SOBRE RUEDAS. EL TOUR DE FRANCIA VISTO DESDE ESPAÑA DURANTE LAS DÉCADAS DE 1920 Y 1930: FATALISMO, NACIÓN Y MASCULINIDAD*

*Heroes on Wheels. The Tour de France in the 1920s and 1930s
Seen from Spain: Fatalism, Nation and Masculinity*

Alejandro Camino

Universidad Autónoma de Madrid. España

alejandro.camino@uam.es | <https://orcid.org/0000-0003-1532-8239>

Fecha de recepción: 24/02/2021

Fecha de aceptación: 10/09/2021

Acceso anticipado: 27/10/2021

Resumen: El Tour de Francia tenía en las décadas de 1920 y 1930 el prestigio de ser la prueba ciclista más dura e importante del mundo. En este periodo, para la prensa española los ciclistas que disputaban la carrera luchaban no solo por ganar la competición, sino por el honor de la nación y por demostrar la valía de la masculinidad patria ante el resto del mundo. Sin embargo, como los éxitos de los ciclistas españoles fueron escasos, la prensa tuvo que esforzarse por justificar esta situación recurriendo a la mala suerte persistente y a la oposición de la organización. A través de las fuentes hemerográficas, en el presente artículo se analiza la forma en la que los periódicos, movilizando recursos similares a los que utilizaban para justificar las derrotas de la selección masculina de fútbol, explicaban la falta de victorias de los representantes españoles en la carrera francesa. Como los medios entendían que estaba en juego la dignidad nacional y la virilidad de los hombres españoles, se esforzaron en maquillar la ausencia de triunfos. Para ello, presentaron justificaciones que buscaban

* Este artículo se enmarca en una investigación predoctoral (FPU16/02273) y en el proyecto «Identidades en movimiento. Flujos, circulación y transformaciones culturales en el espacio atlántico (siglos XIX y XX)» (PID2019-106210GB-I00).

ser creíbles, plausibles y que, a su vez, favoreciesen que las derrotas estimularan el sentimiento patriótico y el orgullo nacional.

Palabras clave: ciclismo; deporte; hombres; virilidad; nacionalismo.

Abstract: In the 1920s and 1930s, the Tour de France had the status of being the toughest and most important cycling event in the world. In these years, the Spanish press insisted on the idea that the cyclists who competed in the race not only struggle to win the competition; they did it also for the honor of the nation and to demonstrate the value of national masculinity to the rest of the world. However, as the successes of the Spanish cyclists were not usual, the newspapers feel the necessity to justify this situation. They did it by appealing to persistent bad luck and opposition from the organization. Through newspapers, this article analyzes the way in which mass media explained the lack of victories of the Spanish representatives in the Tour of France. To do that, they used similar ideas than the applied to justify the defeats of the men's national football team. The reason why they tried so hard to justify the absence of triumphs was because it was understood that the national dignity and virility of Spanish men were at stake, so the justification had to be credible, plausible and furthermore, had to encourage the patriotic sentiment and national pride.

Keywords: cycling; sport; men; virility; nationalism.

Sumario: 1. Introducción; 2. La difícil misión de los ciclistas españoles en el Tour de Francia; 3. Fatalismo y nacionalismo en el Tour de Francia, una combinación operativa; 4. La configuración de la masculinidad española en torno al Tour de Francia; 5. Conclusiones; 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

En las décadas de 1920 y 1930 el ciclismo era uno de los deportes más desarrollados y con más afición en España¹. Como en el conjunto de Europa, en la coyuntura posterior a la Primera Guerra Mundial, en un clima de relativa pacificación social, el ámbito deportivo se volcó en fomentar los deportes emergentes de masas como el fútbol, el ciclismo, el atletismo, la natación o el boxeo². A pesar de la popularidad del ciclismo a nivel europeo, su importancia en España estaba un escalón por debajo del fútbol y, en comparación con países como Francia, Bélgica o Italia, el nivel era bajo. En cualquier caso, durante estos años en España se consolidó la noción de que el Tour de Francia, nacido en 1903, era la prueba ciclista más importante y dura del mundo, puesto que llevaba al límite físico y mental a sus participantes³. Esta idea, sumada a que el Tour de Francia siempre fue promocionado por sus organizadores como la competición más grandiosa que jamás hubiese existido, posibilitó que rá-

¹ Pujadas y Santacana, 2001, pp. 147-168.

² Torreadella-Flix y Ticó, 2014, pp. 177-198.

³ *La Atalaya*, 30 de julio de 1924, p. 4.

pidamente se asentase en el imaginario colectivo la noción de que quienes vencían en la ronda francesa, incluso quienes la terminaban, eran héroes que superaban la barrera de lo humanamente posible⁴. Ya en 1906, el propio Narciso Masferrer, una de las figuras clave para el desarrollo del ciclismo —y del deporte en general— en España a finales del siglo XIX y a principios del XX, expuso lo siguiente sobre la carrera francesa: «No nos detengamos a estudiar como *sportman* si es humanitario introducir unos cuantos corredores a recorrer [...] toda la Francia [...], [pero] no debe serlo mucho cuando tan solo, un catorce por ciento de los corredores a quienes se les dio la salida han conseguido la meta»⁵.

Sin embargo, las ediciones fueron transcurriendo y ningún español conseguía acabar el Tour de Francia, lo que provocó que, en España, todavía más que en otros países, se idealizase la carrera francesa como una competición extrema y épica en la que estaban en juego las identidades relacionadas con la nación española y con la masculinidad de sus hombres. Ambos factores fueron importantes porque España experimentó una doble crisis de masculinidad nacional durante el primer tercio de la centuria. La primera fue consecuencia de la crisis de identidad nacional que generó El Desastre de 1898, la cual, si bien afectó a las relaciones de género entre hombres y mujeres, se articuló sobre todo en torno al cuestionamiento de la masculinidad española en relación con las extranjeras. Por este motivo, en las primeras décadas del siglo XX se planteó como trascendental el realizar un esfuerzo para reafirmar la masculinidad española en el contexto internacional, con el objetivo de mejorar la posición relativa del hombre español con respecto a los hombres de los países que desde España se consideraban modernos⁶. Con este proceso todavía inacabado, en las décadas de 1920 y 1930 surgió en España una nueva crisis de masculinidad, que se interrelacionó con la anterior, desencadenada por la preocupación que generó en muchos hombres los progresivos avances en la mejora de la situación social y cultural de las mujeres españolas⁷.

En este contexto, la dictadura de Primo de Rivera trató de regenerar un modelo patriótico de masculinidad en el que la patria y la masculinidad aspiraban a significar la misma cosa⁸, el cual tuvo mucha influencia en la forma en la que desde

⁴ As, 24 de julio de 1933, p. 11.

⁵ *Mundo Deportivo*, 2 de agosto de 1906, p. 3. Masferrer, desde las páginas del *Mundo Deportivo*, lanzó una campaña en 1913, solo diez años después de que se pusiese en marcha el Tour de Francia, que pretendía realizar una competición ciclista en España que la imitase: López, 2010b, pp. 547-569; López, 2017. No obstante, desde 1906 manifestó su intención de «imitar» a la carrera francesa cuando fuese posible: *Mundo Deportivo*, 2 de agosto de 1906, p. 3.

⁶ Aresti, 2014, pp. 47-74; Díaz Freire, 2016, pp. 13-28; Aresti y Martykánová, 2017, pp. 11-17; Martykánová, 2017, pp. 19-37; Aresti, 2018, 185-189.

⁷ Aresti, 2001, p. 125; Aresti, 2018, pp. 190-191.

⁸ Aresti, 2020, p. 250.

la prensa de España se analizó la actuación de los ciclistas españoles en el Tour de Francia durante la década de 1920. Esta forma de interpretar la carrera francesa seguía una tendencia más general pues, tras la Primera Guerra Mundial, en la prensa europea se retomó con fuerza el enaltecimiento del deporte, priorizando aquellos que se consideraban enérgicos y viriles. A su vez, esto fue conjugado por el hecho de que el deporte se convirtió en un elemento importante del discurso patriótico en la propaganda de las diversas naciones⁹. La relación del modelo de masculinidad ciclista con la nación es un aspecto muy poco estudiado en la historiografía española, a pesar de que es un elemento que sí que ha recibido una profunda atención en el caso de otros deportes, sobre todo en el del fútbol y del rugby. Varios estudios han puesto de manifiesto que, a través de estos deportes, se fomentó un ideal de hombre viril que estaba en sintonía con un modelo de masculinidad moderna que se estaba construyendo en la Europa de entreguerras¹⁰.

Sobre el impacto que tuvo en España la participación de los ciclistas españoles en el Tour de Francia antes de la guerra civil todavía no se ha producido ninguna investigación¹¹. Cada vez existen más trabajos que han arrojado luz al origen de los diversos deportes en España —en especial destaca la ingente cantidad de trabajos historicistas de Xavier Torreadella Flix—, pero la participación de los representantes españoles en el Tour de Francia antes de 1936 todavía no ha sido estudiada en perspectiva histórica. Ante la falta de trabajos previos sólidos sobre la materia, la relación del modelo de masculinidad ciclista con la nación española la analizo principalmente a través de las narraciones y representaciones que hizo la prensa especializada y generalista de la época en torno al Tour de Francia. El artículo, por tanto, se basa en el análisis de las fuentes documentales primarias, especialmente las hemerográficas, que son las que permiten analizar adecuadamente el impacto que la participación de los ciclistas españoles tuvo en su país de origen. La elección se debe a que la prensa general y especializada ofrece los mejores documentos disponibles para el estudio, desde una perspectiva sociocultural, de la nación y de la masculinidad en relación con el ciclismo, ya que en este periodo el deporte y el periodismo se retroalimentaron constantemente¹².

En comparación con otros deportes, en el caso del ciclismo la vinculación entre deporte y periodismo tiene mayor relevancia porque los periódicos crecieron de la mano de las grandes carreras y viceversa. Tanto es así que fueron periódicos los

⁹ Torreadella-Flix, 2020, p. 186 y 198.

¹⁰ Uría, 2008; Torreadella-Flix, 2020, pp. 186.

¹¹ Sí existe un trabajo centrado en la participación de los ciclistas españoles en el Tour de Francia de 1937, que disputaron la carrera como integrantes de una selección que portaba el maillot tricolor republicano, y en sus implicaciones propagandísticas durante la guerra civil: López, 2019, pp. 267-293.

¹² Pujadas y Santacana, 2012, pp. 141-157.

creadores de competiciones como el Tour de Francia, el Giro de Italia o la Vuelta a España. El motivo era que, como las carreras ciclistas en ruta no podían seguirse en primera persona por los espectadores, los aficionados necesitaban que alguien les informase sobre el devenir de las pruebas. Esta situación provocaba también que, ante los grandes eventos ciclistas, especialmente el Tour de Francia, hubiese mayor venta de periódicos y más empresas dispuestas a anunciarse en sus páginas. Como aseguró un medio español en 1934: «Este año se venderán más periódicos por conocer las incidencias de la Vuelta [a Francia] [...] que por las sesiones del Congreso»¹³. Para fomentar la venta de ejemplares, además, los periódicos apostaron por una forma de relatar las carreras ciclistas más relevantes, sobre todo el Tour, de una manera que resultase atrayente para los lectores. En especial, buscaron que las crónicas de las etapas estuviesen impregnadas del recurso a la épica y a la heroicidad de los corredores, así como del espíritu patriótico que estos representaban¹⁴. En este sentido, cabe destacar que la organización del Tour buscó, desde su aparición, establecer un equilibrio entre el fomento y desarrollo de sus intereses económicos y de las identidades nacionales¹⁵.

2. LA DIFÍCIL MISIÓN DE LOS CICLISTAS ESPAÑOLES EN EL TOUR DE FRANCIA

El Tour de Francia tuvo mucha importancia para el deporte internacional en su conjunto, y además fue la competición que revolucionó el mundo del ciclismo. Durante el siglo XIX las fronteras entre el ocio y el deporte fueron borrosas, pues actividades como el ciclismo, el rugby, el atletismo o el ciclismo estuvieron a medio camino entre el deporte y el mero pasatiempo. En el caso del ciclismo, desde la década de 1890 hubo fuertes debates entre las posiciones de quienes defendían que las carreras ciclistas debían profesionalizarse y quienes entendían que debían tener un carácter amateur. Incluso, hubo diversas tendencias mayoritarias en los diferentes países. Por ejemplo, en Gran Bretaña, Países Bajos, España o Alemania la tendencia mayoritaria a finales del siglo XIX y principios del XX era apostar por que en las competiciones solo participasen aficionados, mientras que, en Italia, y sobre todo en Francia, las pruebas de ciclistas profesionales pronto cobraron importancia. El Tour desde su surgimiento fue el máximo representante de la forma profesionalizada, mayoritaria en Francia, de concebir el presente y el futuro del ciclismo. De

¹³ *El Día*, 7 de junio de 1934, p. 3.

¹⁴ Dauncey y Hare, 2003, pp. 1-29.

¹⁵ Pereda, 2018, pp. 110-115. Un caso algo diferente fue el de la Vuelta a España, que, a diferencia del Tour de Francia y del Giro de Italia, tuvo también un fuerte peso propagandístico e ideológico que se puso al servicio de las fuerzas reaccionarias del país: López, 2010a.

hecho, sus propios organizadores consideraron que era una prueba que revolucionaría el mundo del ciclismo. Asimismo, los organizadores creían firmemente que, si el evento conseguía popularizar la bicicleta y fomentar que la población francesa se ejercitase, el Tour tendría un gran impacto en Francia, sobre todo en aquellas partes del país que habían estado en menor contacto con las bicicletas y el deporte. Como esto se consiguió en parte, el Tour de Francia tuvo mucha importancia e implicaciones para la población francesa, pero también para la europea. Desde finales del siglo XIX el deporte en general comenzaba a estar más internacionalizado y el Tour se vio favorecido por esa situación para darse a conocer, y fomentar su misticismo, por muchos lugares de Europa desde comienzos del siglo XX¹⁶.

El Tour de Francia fue diseñado en sus orígenes como una competición puramente individual, pero pronto aparecieron ciclistas que tenían el rol de apoyar a otros corredores. Durante las décadas de 1920 y 1930 hubo ediciones que se disputaron por equipos patrocinados por marcas comerciales, por ejemplo, entre 1925 y 1929, y otras por selecciones nacionales. Junto a los equipos, pero sin el respaldo de una escuadra y escogidos directamente por la organización, participaban en la ronda francesa una serie de ciclistas independientes¹⁷. La mayoría de los españoles que disputaron el Tour antes de la guerra civil española lo hicieron sin equipo, lo que en España se denominó como individuales, o como integrantes de la selección nacional española en las ediciones en las que la carrera francesa se disputó por escuadras nacionales.

Hasta 1929, los españoles que participaron en el Tour de Francia lo hicieron en la categoría de individuales. Por este motivo, los ciclistas españoles del periodo que probaron suerte en el Tour tuvieron un camino muy complejo, no solo por una cuestión deportiva, sino también económica y organizativa. Disputar el Tour no era barato para los ciclistas que no participaban formando parte de un equipo, ya que el precio de los hoteles, los traslados de equipaje, el equipamiento para el arreglo de las bicicletas o las comidas estaban a cargo de los corredores. Además, los equipos eran los encargados de los temas logísticos y financieros, no la organización, por lo que los ciclistas individuales debían utilizar su tiempo de descanso entre las etapas para organizar aspectos básicos como, por ejemplo, decidir dónde comprar el avituallamiento, o hacer cálculos para saber cuánto dinero podían gastar en las comidas de los días siguientes. Por todo esto, en la prensa española se aseguró que los corredores individuales «son verdaderos héroes [...], los verdaderos deportivos de la Vuelta a Francia, los únicos»¹⁸, ya que el hacer frente a la situación desfavorable

¹⁶ Thompson, 2008, pp. 22-23; Gaboriau, 2003, pp. 57-78.

¹⁷ Reed, 2001; Dauncey y Hare, 2003; Wheatcroft, 2003; Thompson, 2008.

¹⁸ *La Región*, 4 de julio de 1924, p. 3.

que tenían que sufrir con respecto a los corredores que contaban con un equipo «implica doble heroicidad»¹⁹.

Para tratar de que los ciclistas españoles disputasen el Tour con menos preocupaciones económicas, en algunas provincias, ciudades y pueblos se intentó recaudar fondos para la causa de los corredores locales, pues se entendía que el ciclista representaba a la región ante el mundo. Esta práctica sobre todo fue habitual en Cantabria, en beneficio de Victorino Otero en la primera mitad de la década de 1920, cuando todavía ningún español había finalizado la ronda francesa, y de Vicente Trueba, cuando sus participaciones en el Tour en la década de 1930 levantaban pasiones. Entre las iniciativas recurrentes con las que se buscó recaudar fondos se encontraba la organización de festivales, de sorteos, de obras de teatro y de competiciones deportivas, en las cuales los partidos de fútbol de los equipos locales eran el plato fuerte²⁰. De esta manera, se consideraba que las regiones pasaban a ser colaboradoras del éxito de sus ciclistas y, por lo tanto, partes artífices de la gloria que estos diesan a la patria chica y a la patria grande²¹.

Precisamente, como individuales, y con la ayuda económica de sus respectivas regiones, disputaron Jaime Janer y Victorino Otero el Tour de Francia de 1924, edición en la que se convirtieron en los primeros españoles que consiguieron acabar la carrera francesa. Ambos eran considerados por muchos expertos de la época como los mejores ciclistas españoles del momento. Sin embargo, para participar en el Tour no bastaba solo con ser una gran figura del ciclismo de España, ya que corredores como Ricardo Montero, Juan Bautista Llorens, Telmo García, Teodoro Monteys, José Sauramuy, Miguel Mucio, Antonio Escuriet, José María Sans o José Nicolau, muy laureados al sur de los Pirineos, nunca disputaron la principal carrera del calendario ciclista internacional. Asimismo, no todos los ciclistas que compitieron en el Tour recibieron atención de la prensa. En las ediciones en las que participó un pequeño grupo de corredores españoles, el foco mediático se centró en los ciclistas en los que estaban depositadas mayores esperanzas de éxito, lo que provocó que personas como Juan Mateu, Valeriano Riera, Vicente Bachero o Antonio Prior apenas recibiesen atención específica por parte de los periódicos.

En los primeros años de la década de 1920, en la prensa española se consideraba que el gran (y único) objetivo de los ciclistas españoles debía ser acabar la carrera por primera vez, al entender que no podían aspirar a logros más ambiciosos por la superioridad de los corredores franceses, italianos o belgas. Para la prensa,

¹⁹ *La Región*, 22 de julio de 1924, p. 2.

²⁰ *La Atalaya*, 17 de diciembre de 1922, p. 4; *Diario de Burgos*, 3 de abril de 1923, p. 2; *El Cantábrico*, 12 de junio de 1923, p. 3; *La Región*, 14 de junio de 1924, p. 3; *El Cantábrico*, 16 de junio de 1932, p. 5; *La Región*, 18 de junio de 1924, p. 3; *El Cantábrico*, 19 de junio de 1932, p. 6; *La Atalaya*, 6 de julio de 1924, p. 3.

²¹ *La Región*, 5 de abril de 1924, p. 6.

los corredores españoles que disputaban el Tour eran representantes de la nación en el extranjero, por lo que de su actuación dependía el prestigio español en el ámbito internacional. Incluso, se aseguraba que el sentimiento patriótico y las ganas de elevar el prestigio de España en Europa eran motivaciones fundamentales para los corredores a la hora de esforzarse durante la competición. Por ejemplo, *Heraldo Deportivo* defendía que Janer y Otero habían realizado el Tour de Francia «Por cuestión de amor propio y de amor patrio, por creer y entender que lo que puede hacer un francés, un belga, un italiano, también lo puede hacer un español...»²², mientras que, en el *Mundo Deportivo*, antes de comenzar el Tour de 1924 se exponía que Janer acudía a Francia

Dotado de un entusiasmo sin límites y de una férrea voluntad [...], dispuesto a tomar parte en la gran prueba y deseando que España esté representada en la dura carrera [...]. Marcha decidido a escalar uno de los puestos brillantes en su categoría, deseando dejar bien sentado el pabellón Nacional y el Ciclismo Español, a fin de que las demás naciones no lo tilden de inferior²³.

El hecho de que dos representantes españoles terminasen la carrera por primera vez en la edición de 1924 se presentó como una proeza histórica que otorgaba a España una gloria de gran calibre²⁴. Por este motivo, se aseguró en la prensa española que «estamos a punto de escribir en el historial ciclista de España el más brillante, el más heroico capítulo de nuestra historia [...] felicitémonos de las heroicidades, de la hazaña, del triunfo nacional»²⁵ o que «El triunfo internacional no ha podido ser más definitivo, obteniéndole dos muchachos llenos de juventud y de heroísmo»²⁶.

Los medios se prodigaron, por tanto, en elogios a ambos corredores, pero sobre todo remarcaron hasta la saciedad la idea de que eran unos representantes de la nación heroicos y valientes, los cuales contra todo pronóstico habían llevado al país a la gloria. Una gloria que, además, permitía por primera vez la posibilidad de equiparar a los mejores hombres españoles con los representantes de las naciones más modernas en lo que al ciclismo se refiere, lo cual se entendió que debía servir para reforzar el espíritu patriótico en España²⁷. De hecho, desde la prensa deportiva

²² *Heraldo Deportivo*, 15 de agosto de 1924, p. 367.

²³ *Mundo Deportivo*, 27 de junio de 1924, p. 3.

²⁴ *La Región*, 18 de julio de 1924, p. 2.

²⁵ *La Atalaya*, 20 de julio de 1924, p. 3.

²⁶ *La Región*, 22 de julio de 1924, p. 2.

²⁷ *La Atalaya*, 31 de julio de 1924, p. 4. Ver también, por ejemplo: *La Región*, 1 de agosto de 1924, p. 2; *El Cantábrico*, 29 de julio de 1924, p. 5; *La Región*, 29 de julio de 1924, p. 2; *La Voz de Aragón*, 13 de julio de 1930, p. 1.

se señaló que el finalizar el Tour de Francia era una hazaña de mayor calado que ganar cualquier competición que hubiese al sur de los Pirineos²⁸. El relato épico de la finalización de la carrera por parte de los dos españoles fue reforzado por los propios ciclistas, especialmente Otero, quien durante el transcurso de la carrera repitió en varias entrevistas la premisa de que el Tour tendría dos posibles culminaciones para él: el éxito de terminar la competición o la muerte durante esta²⁹. Asimismo, ambos pioneros del ciclismo español aseguraron que, ante la enorme dureza de la carrera y las grandes dificultades logísticas para quienes corrían sin equipo, una vez logrado el objetivo por el que los españoles llevaban luchando tantos años, ninguno de los dos pensaba volver a disputar el Tour sin una mejora de las condiciones, tanto económicas como organizativas³⁰. La noción de que los ciclistas que acababan el Tour eran héroes, especialmente cuando competían como individuales, caló en la población española, por lo que a su regreso a España Janer y Otero fueron recibidos como tales en las estaciones de tren y fueron protagonistas de multitudinarios actos de homenaje³¹.

3. FATALISMO Y NACIONALISMO EN EL TOUR DE FRANCIA, UNA COMBINACIÓN OPERATIVA

La inesperada gesta de la selección nacional masculina de fútbol en los JJ. OO. de Amberes de 1920, en los que quedó subcampeona del torneo, representó para España la consecución de un triunfo deportivo que generó cohesión popular interna y que posibilitó el desarrollo de un proceso de signo popular en la dinámica nacionalizadora a través del deporte³². Alejandro Quiroga ha demostrado cómo, para el caso del fútbol, la narrativa acerca del equipo nacional estuvo impregnada de fatalismo, una noción basada en la creencia de que, cuando jugaba la selección masculina de fútbol, siempre había una combinación de mala suerte y de arbitrajes perjudiciales que actuaban en contra de los intereses de España. Las ideas asociadas al fatalismo fueron movilizadas en las crónicas sobre los partidos de la selección masculina de balompié en la gran mayoría de los periódicos, independientemente

²⁸ *Mundo Deportivo*, 2 de julio de 1924, p. 4.

²⁹ *La Región*, 17 de julio de 1924, p. 2; *La Atalaya*, 30 de julio de 1924, p. 4.

³⁰ *La Atalaya*, 23 de julio de 1924, p. 4.

³¹ *La Libertad*, 17 de agosto de 1921, p. 7; *La Atalaya*, 26 de julio de 1924, p. 3; *Mundo Deportivo*, 28 julio de 1924, p. 4; *La Noche*, 29 de julio de 1924, p. 4; *La Noche*, 1 de agosto de 1924, p. 1. Esto siguió ocurriendo más adelante: *El Cantábrico*, 27 de julio de 1930, p. 5; *El Cantábrico*, 24 de julio de 1930, p. 6; *La Voz de Aragón*, 2 de agosto de 1930, p. 6.

³² Torrebadella i Flix y Arrechea, 2017, p. 163.

de la cultura política a la que eran afines³³. Esta narrativa pronto se extendió a todo el deporte español, en general, y a los corredores que competían en el Tour de Francia, en particular. En consecuencia, según las crónicas de las etapas de la ronda francesa durante las décadas de 1920 y 1930, todo iba en contra de los representantes españoles.

La prensa apelaba a los malos arbitrajes en el caso del fútbol. Sin embargo, como la figura del árbitro no existía como tal en el ciclismo, el influjo externo y premeditado en contra de los intereses de los corredores españoles, según la prensa de España, provenía de los propios organizadores del Tour. Esta idea la fomentaron los propios ciclistas, que declararon en repetidas ocasiones que la organización apoyaba descaradamente a los otros corredores, especialmente los locales. Por ejemplo, Janer se aventuró a asegurar que, en la edición de 1924, si él hubiese gozado del apoyo de la organización que tuvieron los corredores extranjeros tenía «la seguridad de que me habría apuntado alguna etapa»³⁴. Asimismo, años más tarde en la prensa española se aseguró que Trueba no había ganado el Tour de 1933 oficialmente, pero que era el verdadero vencedor porque habría logrado el primer puesto de la carrera si hubiesen existido bonificaciones en lo alto de las montañas, como ocurría en los esprints intermedios. Sin embargo, se aseguró que a la organización no le interesaba ese sistema porque beneficiaría a los españoles y entonces los franceses nunca ganarían³⁵. Por tanto, la prensa española criticó a la organización de la carrera y frecuentemente la señaló como culpable de la falta de éxitos de los representantes españoles.

No obstante, el elemento en el que se detuvo más la prensa para justificar la ausencia de victorias de los ciclistas de España fue la mala suerte intrínseca de los deportistas españoles cuando competían fuera del país. En las décadas de 1920 y 1930, los periódicos españoles en sus crónicas del Tour de Francia se recrearon en las desgracias, reales o ficticias, que sufrían los representantes del país durante el transcurso de la competición. La prensa recurrió a las fatalidades para explicar y justificar la falta de triunfos en el Tour por dos motivos. Por un lado, debido a que era un argumento con el que la población española estaba familiarizado porque reproducía el relato sobre la selección masculina de fútbol. Por otro lado, porque las fatalidades incrementaban la percepción del valor de los escasos éxitos, pues se aseguraba que estos se lograban a pesar de todas las adversidades. En consecuencia, fueron constantes las crónicas en las que se exponía que los más destacados ciclistas españoles, sobre todo Vicente Trueba, no conseguían una victoria de etapa porque cuando estaban a punto de lograrla tenían la desgracia de sufrir pinchazos,

³³ Quiroga, 2014.

³⁴ *La Libertad*, 25 de julio de 1924, p. 6. Sobre Trueba: *El Cantábrico*, 4 de agosto de 1932, p. 5.

³⁵ *Diario de Almería*, 3 de agosto de 1933, p. 3.

problemas mecánicos o caídas³⁶. Estos contratiempos eran normales y podían ocurrirle a cualquier ciclista, aunque se aseguraba que ningún representante de otro país los sufría con tanta frecuencia como los ases españoles. Asimismo, los periódicos plagaron las crónicas de otros factores adversos que en momentos clave de las etapas solo ocurrían a los corredores españoles, como el sufrir un atropello por parte de los coches de acompañamiento. Estas situaciones, que solían presentarse como el colmo de la fatalidad, se acompañaban de aseveraciones dramáticas como «No se han acabado las desgracias para los españoles. Parece como si todo fuera contra ellos»³⁷. Al fin y al cabo, esta mala suerte continuada formaba parte de la esencia de los deportistas españoles en general, como una especie de identidad nacional particular: cuando Julián Berrendero tuvo problemas mecánicos, según algunos periódicos españoles, justo cuando iba a imponerse en una etapa del Tour de 1936, se aseguró que «Ni por una sola vez nuestros representantes en cualquier competición internacional, del tipo que fuere, son acompañados por la fortuna»³⁸.

Los medios habitualmente no profundizaban en las múltiples desgracias que aseguraban que sufrían los españoles, y solo las reseñaban de forma superficial para poder desarrollar una narrativa asociada a la fatalidad nacional. Sin embargo, en contadas ocasiones, algunos cronistas y corredores dieron algunos detalles con el fin de reforzar el mensaje de que los españoles tenían en la carrera francesa todos los elementos en contra, pero que, a pesar de ello, no se rendían. Por ejemplo, cuando en el Tour de 1935 Mariano Cañardo tuvo una fuerte caída, en algunas crónicas se aseguró que se rompió la clavícula y que se hizo una gran herida en su pierna, pero que siguió adelante en la competición, lo que otorgaba a su participación un componente épico³⁹. Justo ese mismo corredor el año anterior había asegurado que los representantes españoles habían sufrido todas las desgracias posibles, pero que ninguno mostró debilidad moral ante la adversidad: «hemos tenido tantos accidentes, tantas desventuras, tantos desfallecimientos como el que más. Pero ninguno de nosotros se ha contagiado de 'abandonitis'»⁴⁰.

Las narraciones fatalistas no solo incluían causas probables, como caídas, pinchazos o problemas mecánicos: los periódicos de España fueron mucho más lejos para reforzar la idea de que los ciclistas españoles fuera de las fronteras nacionales

³⁶ *La Voz de Aragón*, 5 de julio de 1933, p. 8; *La Voz de Aragón*, 18 de julio de 1933, p. 9; *El Cantábrico*, 21 de julio de 1932, p. 4. No obstante, los ejemplos se cuentan por decenas, como la contrarreloj que Luciano Montero pudo ganar de no haberse topado con un inoportuno pinchazo: *Hoja Oficial del lunes*, 30 de julio de 1934, p. 4.

³⁷ *La Libertad*, 13 de julio de 1935, p. 2. Ver también: *El Cantábrico*, 24 de julio de 1932, p. 4.

³⁸ *La Libertad*, 11 de julio de 1936, p. 9.

³⁹ *La Libertad*, 7 de julio de 1935, p. 7.

⁴⁰ *As*, 16 de julio de 1934, p. 10. Este tipo de relato fue habitual en la prensa deportiva: *Mundo Deportivo*, 26 de julio de 1931, p. 1.

tenían todo en contra para triunfar. Por ejemplo, se aseguró que Trueba no coronó en 1932 primero el Tourmalet ni el Galibier porque los aficionados empujaban a los ciclistas franceses e italianos llevándolos en volandas⁴¹. Asimismo, en una crónica de 1934 se expuso que Trueba y Ezquerro no ganaron una etapa en Marsella porque, cuando iban escapados, de la aglomeración que había «no pudieron pasar... [...] y por ello fueron alcanzados cuando apenas faltaban seis kilómetros para llegar a la meta...»⁴², mientras que en otra se narró que Trueba no ganó una etapa que pasaba por el Aubisque y el Tourmalet porque cuando estaba a punto de llegar a la meta «un guardabarrera ‘xenófobo’ le detuvo por la fuerza»⁴³.

Por tanto, la prensa española recurrió a los hechos desgraciados para justificar la ausencia de éxitos de los representantes españoles en el Tour, lo cual terminó por constituirse como parte de la identidad nacional de los ciclistas. Los españoles no vencían por falta de calidad, sino por tener mala suerte y todos los factores en contra. De hecho, en muchas ocasiones parece que las desgracias relatadas por los periódicos eran magnificadas o inventadas; solo así se explican las versiones tan dispares que se dieron sobre algunos de los contratiempos. Por ejemplo, sobre el fuera de control de Emiliano Álvarez en una etapa de 1935, una crónica aseguraba que el motivo era que durante la carrera había perdido demasiado tiempo en arreglar averías y pinchazos⁴⁴, mientras que en otra se expuso que fue debido a que tuvo una caída por el mal estado de la carretera⁴⁵. En ambos casos, la falta de fuerzas de Álvarez como factor explicativo de su bajo rendimiento no era un factor que consideraran. De hecho, frecuentemente se recurrió al fatalismo antes de que comenzase la carrera y ocurriese cualquier tipo de contratiempo para los ciclistas españoles. Como una especie de excusa preventiva, en las crónicas previas a los Tours aparecía la idea de que los representantes españoles podían destacar durante la carrera por tener la capacidad necesaria para ello, pero que era difícil que pudiesen hacer frente a todas las adversidades extra que les esperaban en relación con sus rivales: «no podrán asimismo con las adversidades, ni con las desdichas, ni con las condiciones reglamentarias, pues a la menor avería de la máquina, de la que ésta quede inutilizada para rodar, aun teniendo ellos ‘piernas’ para poder seguir, tendrán que abandonar»⁴⁶. Sin embargo, esta idea, constantemente repetida, se combinaba de forma frecuente con la noción de que los ciclistas españoles tenían capacidad para sobreponerse a estas situaciones por la bravura, entusiasmo, coraje y valentía inna-

⁴¹ *As*, 2 de agosto de 1932, p. 14.

⁴² *As*, 23 de julio de 1934, p. 10.

⁴³ *As*, 22 de enero de 1934, p. 8.

⁴⁴ *La Libertad*, 16 de julio de 1935, p. 8.

⁴⁵ *Hoja Oficial del lunes*, 15 de julio de 1935, p. 6.

⁴⁶ *La Región*, 26 de junio de 1924, p. 3.

ta que poseían los ciclistas de España y, por extensión, el conjunto de los hombres españoles⁴⁷.

El culmen del relato trágico llegó en el Tour de 1935, aunque en este caso por una causa más que justificada: el español Francisco Cepeda se convirtió en el primer ciclista que fallecía disputando la carrera. El impacto del deceso fue todavía mayor porque se produjo en un año en el que los españoles más destacados habían abandonado la carrera sin una causa justificada desde la perspectiva de los periódicos, por lo que se consideraba que los principales referentes no habían honrado la bandera nacional tricolor, dejando en mal lugar el nombre de España a nivel internacional⁴⁸. En consecuencia, se aseguró que «Cepeda ha muerto cuando luchaba con entusiasmo por borrar la mala impresión que sus compañeros, con razón o sin ella, habían producido»⁴⁹ y que había muerto defendiendo con orgullo y de forma entusiasta «el jersey tricolor»⁵⁰.

Como han demostrado múltiples estudios en el ámbito nacional e internacional, los diferentes deportes tuvieron un papel clave en la formación de metáforas, mitos, estereotipos y narrativas vinculadas a las naciones en el siglo xx, lo cual queda patente en la presente investigación⁵¹. La principal consecuencia es que normalmente se entendió que los deportistas españoles que competían en el extranjero reflejaban (y eran representantes de) una supuesta identidad del país. En lo referente al ciclismo, esta percepción tuvo mucha relevancia en el caso del Tour de Francia, sobre todo cuando en la década de 1930 se corrió por selecciones. A pesar de que la prensa española dio prioridad en sus crónicas a demostrar el fatalismo que acechaba a los representantes del país en Francia, los medios también se esforzaron por presentar a los ciclistas españoles ante la población como héroes que defendían en el extranjero la bandera patria y honraban a España y a sus respectivas regiones⁵². Para la prensa, el Tour era una competición fundamental para dejar bien situada a la nación española en el plano internacional. Se entendía que, si bien todos los deportes tenían un componente de lucha nacionalista, en el caso del Tour de Francia existía «un sentido de lo patriótico ejemplar. En todas las luchas del deporte hay

⁴⁷ *La Libertad*, 29 de julio de 1930, p. 8; *El Adelanto*, 1 de agosto de 1930, p. 7.

⁴⁸ *Revista de Gandía*, 13 de julio de 1935, p. 4.

⁴⁹ *La prensa*, 18 de julio de 1935, p. 6.

⁵⁰ *La prensa*, 20 de julio de 1935, p. 6. Ver también: *Hoja Oficial del lunes*, 15 de julio de 1935, p. 1.

⁵¹ Pujadas, 2011; Báez y Pérez de Tudela, 2012; Quiroga, 2014, pp. 23-24.

⁵² *La Región*, 4 de julio de 1924, p. 3; *El Cantábrico*, 5 de agosto de 1930, p. 7; *La Voz de Aragón*, 17 de julio de 1930, p. 16; *El Cantábrico*, 16 de junio de 1932, pp. 5-6; *El Cantábrico*, 13 de agosto de 1932, p. 5; *Heraldo de Zamora*, 20 de julio de 1933, p. 2; *El Adelanto*, 25 de julio de 1933, p. 1; *Diario de Almería*, 3 de agosto de 1933, p. 3; *Hoja Oficial del lunes*, 30 de julio de 1934, p. 4; *Hoja Oficial del lunes*, 29 de julio de 1935, p. 4.

una expresión nacionalista. Pero esta expresión no es en ninguna tan acerba como en la 'Tour de France'»⁵³. La profundidad de esta frase se vivió en todo su esplendor en 1935, cuando todos los ases españoles abandonaron sin aparente motivo, lo que enfadó profundamente a la prensa, que a rasgos generales interpretó que era una actitud que dejaba deshonrada a España y ridiculizada a nivel internacional.

El fatalismo se convirtió en la esencia de la identidad nacional de los ciclistas españoles, por lo que los periódicos explicaron a sus lectores la escasez de triunfos y de éxitos en el Tour apelando a este factor, dejando de lado los razonamientos que podían explicar de manera más lógica y realista esta situación. Al fin y al cabo, las características de los principales ciclistas de España, ligeros y especializados en el ascenso de las montañas, dificultaban que pudiesen obtener victorias de etapa, puesto que las metas solían encontrarse en velódromos, a los que se llegaba después de acumular muchos kilómetros de llano tras el último paso de montaña. Aunque los ciclistas de España se destacasen en las cimas, lo habitual era que en el llano hubiese un reagrupamiento de un pequeño grupo de corredores que se disputaban la victoria al esprint, un terreno en el que los españoles eran claramente inferiores por su constitución física⁵⁴. Sin embargo, los periódicos prefirieron escudarse en el relato fatalista de que los ciclistas españoles en el Tour concatenaban mayores desgracias que el resto de los participantes, antes que utilizar la razonable explicación de que los recorridos de las etapas eran poco adecuados para el éxito de los representantes españoles. De esta manera, además, se hubiese puesto en valor la idea de que el modelo concreto de ciclista español, fundamentalmente escalador, podía ser exitoso en el extranjero cuando se encontrase con recorridos adecuados a su estilo, sobre todo en un contexto en el que las explicaciones de por qué un tipo de ciclistas y no otros eran los que más triunfaban eran múltiples y estaban en disputa a nivel transnacional⁵⁵.

La narrativa fatalista, en lo referente al Tour, se alimentó también de reportajes publicados en los medios extranjeros, muchas veces tergiversados o citados en abstracto, en los que se alababa a algún competidor español. Estos textos fueron presentados como prueba de que los fracasos de los ciclistas españoles eran provocados, no por la falta de calidad, sino por el azar. En la prensa española era habitual que se hiciese referencia a como medios de otros países reconocían la superioridad de los corredores españoles, al menos en la montaña, a la vez que incidían en que

⁵³ *La Libertad*, 23 de julio de 1932, p. 3.

⁵⁴ *El Cantábrico*, 24 de julio de 1930, p. 3; *Mundo Deportivo*, 23 de julio de 1932, p. 4; *La Voz de Aragón*, 1 de julio de 1933, p. 7; *La Voz de Aragón*, 5 de julio de 1933, p. 6. De hecho, salvo Bacheró, que era un gran corredor de pista con capacidad de esprintar, el resto de los españoles que disputaron el Tour durante el periodo estudiado fueron fundamentalmente escaladores: *La Libertad*, 25 de julio de 1935, p. 2.

⁵⁵ Knuts y Delheye, 2015, pp. 169-171.

su mala suerte intrínseca les impedía rematar la faena. Asimismo, en los periódicos españoles se aseguró de forma frecuente que ciclistas españoles como Janer, Otero, Cañardo, Ezquerro, Luciano Montero o Trueba se habían ganado la admiración y el respeto de los aficionados franceses y de la prensa de aquel país, lo cual tenía el objetivo de exaltar el espíritu nacionalista español⁵⁶. De entre todas las informaciones aparecidas en los medios franceses, una que tuvo especial impacto en España fue la referente a que de haberse aplicado el reglamento acerca del fuera de control en todas las etapas del Tour de Francia de 1933, Vicente Trueba habría sido el único en finalizar la competición, lo que le habría convertido en el ganador⁵⁷. Como al principio en España nadie se había percatado de la situación, en algunos medios se aseguró que «La vuelta a Francia es una nueva lección que se nos da [a los españoles]. Una vez más, los extranjeros nos descubren a nuestros hombres. En nuestro escepticismo, sólo acertamos a mirar el gesto de los extraños, para consagrar a uno de los nuestros»⁵⁸.

Contradictoriamente, este recurso al exterior era combinado con la idea, constantemente repetida, de que los corredores extranjeros eran empíricamente mejores que los españoles. Solo eso podría explicar para la prensa, por ejemplo, que en 1924 hubiese una decena de franceses no profesionales capaces de correr los 100 kilómetros en mejor tiempo que Jaime Janer, que poseía el récord español sobre la distancia⁵⁹. Por este motivo, el propio Janer defendió la necesidad de que cuando se crease una Vuelta a España solo participasen españoles porque, ante los ciclistas extranjeros, estos no tenían ninguna posibilidad de ganar⁶⁰. A su vez, Trueba situó a los ciclistas españoles en situación de inferioridad respecto a los extranjeros cuando aseguró que la participación en el Tour permitía que los ciclistas españoles aprendiesen «una buena lección. [Los extranjeros] Son maestros y nos queda mucho por aprender»⁶¹. De esta manera se situaba al modelo de hombre español en una situación de inferioridad ante los hombres europeos de las naciones más destacadas.

Esta opinión también fue mantenida por algunos sectores de la prensa, incluso tras el Tour de 1933, una de las ediciones en la que los ciclistas españoles más

⁵⁶ *La Noche*, 3 de julio de 1924, p. 4; *La Atalaya*, 11 de julio de 1924, p. 4; *Mundo Deportivo*, 16 de julio de 1932, p. 3; *Mundo Deportivo*, 15 de julio de 1933, p. 4; *Mundo Deportivo*, 16 de julio de 1933, p. 4; *La Región*, 19 de julio de 1933, p. 2; *La Región*, 3 de julio de 1933, p. 3; *La Voz de Aragón*, 31 de julio de 1934, p. 11. El caso de la participación de Janer y de Otero lo cierto es que no llamó la atención del público francés ni de sus rotativos, como lo prueba que el libro del francés Albert Londres (Londres, 2009), que hace una crónica de dicho Tour, apenas menciona de pasada a Janer y Otero.

⁵⁷ *Mundo Deportivo*, 26 de julio de 1933, p. 1.

⁵⁸ *El Adelanto*, 25 de julio de 1933, p. 1.

⁵⁹ *La Región*, 25 de junio de 1924, p. 3.

⁶⁰ *La Región*, 5 de enero de 1925, p. 4.

⁶¹ *As*, 12 de julio de 1932, p. 4.

habían brillado, llegando a asegurarse que «pocos, muy pocos, son los [ciclistas españoles] que fuera de casa pueden hacer un decoroso papel. Les falta preparación, agallas, alma, y les sobra vanidad, presunción»⁶². Esta opinión, evidentemente, solo hizo que acentuarse cuando los resultados en el Tour fueron discretos, como en el año 1935: «Lo que pasa es que aquí nos queremos empeñar en hacer que nuestros modestísimos corredores [...] puedan alternar con profesionales auténticos en organizaciones como la de Francia»⁶³. Por tanto, la posición relativa de los ciclistas españoles, y por extensión del conjunto de varones del país, quedaba por debajo de todas las potencias de este deporte y sus hombres.

El componente fatalista también estaba presente en los relatos de la prensa española sobre los «triumfos» de los representantes del país, aunque en este caso su función era reforzar y dar mayor relevancia a la proeza conseguida. Uno de los casos más representativos ocurrió cuando el cántabro Victorino Otero finalizó el Tour en 1924, convirtiéndose, junto a Janer, en el primer español en lograrlo. A los medios de su región no les debió parecer suficiente este éxito por sí solo, por lo que buscaron reforzar la idea de que se había logrado una proeza sin equivalente en la historia de España, para lo cual dotaron de un componente épico a todos los relatos sobre la participación de Otero en la ronda gala. Sobre todo, se resaltó que Otero llegó a París sufriendo más contratiempos y lesiones que todos los ciclistas que se habían retirado de la prueba. Para ello, se le presentó como el corredor más desgraciado, voluntarioso y resistente de cuantos habían participado en la carrera:

Otero, el corredor más desgraciado de todos cuantos han corrido, el corredor que empezó a sufrir en la primera etapa durísimo calvario por la horrible desgracia que constantemente le persiguió. Tanto fue, que yo mismo llegué a dudar de que pudiera seguir la carrera. Pero el corredor [...] supo sobreponerse a tanta desventura⁶⁴.

El primer gran éxito del ciclismo español en el Tour de Francia llegó en la edición de 1929, cuando Salvador Cardona se convirtió en el primer representante español en obtener una victoria de etapa, nada menos que la etapa reina, y en quedar entre los cinco primeros de la clasificación general, ya que quedó en el cuarto lugar. Aunque era un completo desconocido en España porque huyó a Francia de joven para evitar que el cacique de su pueblo le obligase a acudir a la guerra de Marruecos en detrimento de su hijo⁶⁵, los medios españoles pronto se apropiaron de su victoria y de su éxito, sobre todo cuando el corredor disipó cualquier duda respecto

⁶² *As*, 4 de septiembre de 1933, p. 20.

⁶³ *Heraldo Deportivo*, 15 de julio de 1935, p. 6.

⁶⁴ *La Región*, 24 de julio de 1924, p. 2. Ver también: *La Región*, 17 de julio de 1924, p. 2.

⁶⁵ *La correspondencia de Valencia*, 15 de julio de 1929, p. 3; *As*, 16 de septiembre de 1935, p. 18.

a su nacionalidad, al reconocerse como un español y valenciano que estaba defendiendo con firmeza la honra de España⁶⁶. La victoria de Cardona se interpretó al sur de los Pirineos como un hito que

tiene que hacer sentirnos a todos orgullosos [...]. El español Cardona, valiente en las ascensiones y con prudencia en los descensos para no perder su puesto, ha conseguido con su triunfo que España ocupe en el ciclismo mundial el puesto que por derecho le corresponde. Nada de sorpresas ni de suerte. Nueve minutos de ventaja sobre los ases [...] indican la gran clase de nuestro compatriota⁶⁷.

Igual de exultantes se mostraron desde el *Mundo Deportivo*:

Ha terminado la gran prueba francesa y nuestro compatriota Cardona ha sabido mantener su cuarto lugar. Esta proeza que tuvo su brillante principio en el triunfo [...] [en la] etapa más difícil de la prueba, no será jamás alabada en los términos que merece y creemos que habrán de pasar muchos años para que pueda ser igualada por ningún otro de nuestros 'routiers'. [...] La 'performance' de Cardona, evidencia que en nuestra raza hay el temple necesario para emular, en ciclismo, las proezas de los campeones que han inscrito su nombre en los puestos de honor del palmarés de la gran prueba⁶⁸.

En cualquier caso, por norma general los halagos al corredor valenciano no fueron desmedidos, lo que parece indicar que la prensa española se sentía menos cómoda en la victoria que recreándose en un relato fatalista acerca de la derrota. Otro buen ejemplo de esto ocurrió en el Tour de Francia de 1936. Esta edición fue muy productiva para los españoles, aunque buena parte de sus éxitos quedaron eclipsados, lógicamente, por el comienzo de la guerra civil española cuando la prueba francesa todavía estaba disputándose. En dicho Tour los ciclistas españoles consiguieron dos logros que destacan por encima de todos. Por un lado, la victoria de etapa de Federico Ezquerro, que no tuvo en las crónicas narraciones en términos épicos⁶⁹. Por otro lado, el dominio de Ezquerro y de Julián Berrendero en el premio de la montaña. El primero dominó la clasificación buena parte de la carrera, aunque acabó ganando Berrendero y este quedando en tercer lugar⁷⁰. El conseguir la victoria en esa clasificación, que otorgaba al ganador el prestigio de ser el mejor

⁶⁶ *La correspondencia de Valencia*, 29 de julio de 1929, p. 3; *Excelsior*, 30 de julio de 1929, p. 1.

⁶⁷ *Excelsior*, 10 de julio de 1929, pp. 1-2. Ver también: *Mundo Deportivo*, 10 de julio de 1929, p. 1.

⁶⁸ *Mundo Deportivo*, 29 de julio de 1929, p. 1.

⁶⁹ *La Libertad*, 21 de julio de 1936, p. 12.

⁷⁰ *Heraldo de Zamora*, 5 de agosto de 1936, p. 3.

escalador del mundo, no era una novedad para los españoles, pues Vicente Trueba la logró en los años 1932 y 1933⁷¹. Sin embargo, esta ocasión fue diferente y especial porque la victoria no fue alcanzada de manera individual por la superioridad de un solo corredor, sino que se consiguió trabajando como equipo y demostrando, de forma colectiva, la mejor habilidad de los españoles en ese terreno. Por este motivo, los periódicos se mostraron exultantes y las crónicas se recrearon en esta superioridad, que la definieron como una «tiranía» de ambos en las montañas que ningún extranjero podía soñar con amenazar⁷². Al fin y al cabo, incluso el Galibier, la montaña más temida en el periodo por los ciclistas y uno de los símbolos de la dureza de la prueba francesa, fue para ambos españoles «cosa fácil de salvar»⁷³.

4. LA CONFIGURACIÓN DE LA MASCULINIDAD ESPAÑOLA EN TORNO AL TOUR DE FRANCIA

Con la nueva crisis de masculinidad surgida tras la Gran Guerra, los proyectos de crear modelos de hombre actualizados encontraron en el deporte en general, y en el fútbol en particular, un ámbito ideal para desarrollar sus propuestas. Los deportes se concibieron como fundamentales para construir y fomentar una identidad masculina en oposición a la femenina, así como en competencia respecto a otros proyectos de masculinidad, ya fuesen estos subalternos en el propio país o provenientes del extranjero⁷⁴.

En España, al igual que ocurrió en lo referente a la cuestión nacionalista, el modelo de masculinidad erigido en torno al ciclismo estuvo fuertemente influido por el asociado al fútbol. La «furia española», cuyo mito nació en los JJ. OO. de Amberes de 1920 en torno a la selección española masculina de fútbol, fue fundamental para la concreción de un modelo de hombre ligado a la práctica del balompié. Esta denominación fue creada por medios extranjeros como una forma de desprestigiar al combinado español, pero inmediatamente fue reapropiada por periodistas españoles y resignificada como algo positivo, como una característica propia y natural que les hacía ser superiores a los futbolistas de otros países. La furia fue presentada, entonces, como una característica viril que identificaba tanto al estilo de juego de la selección como a una serie de características propias de los españoles: coraje,

⁷¹ *Mundo Deportivo*, 30 de julio de 1933, p. 1.

⁷² *La Libertad*, 15 de julio de 1936, p. 7; *Guión, diario de la mañana*, 12 de julio de 1936, p. 4.

⁷³ *La Libertad*, 15 de julio de 1936, p. 7.

⁷⁴ Bahamonde, 2011, p. 104; Mennesson, 2006, p. 179. Sobre masculinidad y feminidad en relación con la nación véase: Andreu, 2017, pp. 21-46.

valentía, pasión, nobleza, vigor, entusiasmo, lucha, temperamento, juego físico y duro y ganas de vencer⁷⁵.

La masculinidad relacionada con el ciclismo, que en el periodo frecuentemente se consideró como el deporte viril por antonomasia, quedó marcada durante el primer tercio del siglo xx a nivel transnacional por un modelo de actuación física construido en torno a valores como el sufrimiento, la eficacia técnica, la velocidad o la resistencia⁷⁶. Esta concepción acerca del ciclismo se asumió en España y en la prensa fue considerado «el deporte de la verdadera condición muscular»⁷⁷. Por este motivo, se aseguraba en los periódicos que los principales representantes de la disciplina en España poseían no unos músculos normales, sino compuestos de «acero» o de «bronce»⁷⁸.

El discurso que sobre la virilidad en el ciclismo se asentó en España en este periodo, a pesar de que en muchos aspectos pretendía imitar el relato construido en torno al fútbol, no podía dejar pasar por alto que el físico de los principales ciclistas del país no encajaba bien con lo propuesto en relación con el balompié. Los más destacados corredores normalmente eran escaladores puros, por lo que solían ser delgados, ligeros y bajos, lo cual se alejaba de la imagen ruda, fuerte y vigorosa de los principales futbolistas españoles. Estos rasgos todavía quedaban más acentuados en la figura de Vicente Trueba, el principal ciclista de la época en España. En torno a esta persona se construyó en España un modelo de ciclista particular que buscaba ser exitoso fundamentalmente en la montaña, un terreno para el que se consideraba que los corredores del resto de los países europeos, más corpulentos, no estaban tan dotados.

La pequeñez de Trueba, aspecto que le hizo popular en Francia⁷⁹, fue utilizada por la prensa española como un rasgo positivo y distintivo. En consecuencia, sobre el ciclista se hicieron en la prensa descripciones en las que se ponía en valor esta característica: «Ahí es nada, ver al pequeño montañés, con su cara de hombre insignificante, pedalear entre los ases»⁸⁰. A la vez, se resaltaba la atracción que generaba en Francia por este aspecto, como lo probaba que los aficionados al paso de los ciclistas se centrasen en señalar a la «diminuta figura de nuestro gran as del ciclismo»⁸¹. Además, los periodistas españoles se esforzaron por transcribir en la

⁷⁵ Camino y Mendoza, 2019, pp. 128-129.

⁷⁶ *La mañana*, 14 de julio de 1933, p. 3. Sobre esto, véase: Gaucher, 2014, pp. 75-92.

⁷⁷ *Heraldo de Zamora*, 20 de julio de 1933, p. 2

⁷⁸ Una idea constantemente repetida durante el periodo estudiado: *La Región*, 2 de mayo de 1924, p. 3; *El Cantábrico*, 11 de agosto de 1929, p. 7; *El Cantábrico*, 9 de julio de 1933, p. 2; *La Región*, 25 de julio de 1933, p. 2.

⁷⁹ *As*, 12 de julio de 1932, p. 4.

⁸⁰ *La Voz de Aragón*, 15 de julio de 1930, p. 8.

⁸¹ *El Cantábrico*, 27 de mayo de 1932, p. 5.

prensa local descripciones que, realizadas en medios extranjeros, incluían todos estos componentes, sobre todo cuando le señalaban como uno de los mejores escaladores del mundo:

Cuarenta y cuatro kilos de músculos y nervios, un pecho de niño, rostro descarnado y ojos hundidos en lo más profundo de las órbitas. Trueba, el peso pluma, el más ligero de todos los corredores. Esta es la 'pulga' de Torrelavega, esta increíble 'pulga' que en los cols salta sin cansarse [...]. Trueba, con sus músculos indigestables, no da un momento de reposo⁸².

Vicente Trueba fue la gran estrella del ciclismo español del periodo y la prensa española se recreó más en sus éxitos que en los de otros corredores. En especial se puso en valor su dominio de la clasificación de la montaña de los Tours de 1932 y 1933. Para muchos, estas fueron las victorias más importantes de la historia del ciclismo español por la forma en la que se lograron, puesto que fueron fruto de la disputa cuerpo a cuerpo y día tras día frente al conjunto de los principales ases del pelotón internacional⁸³. Debido a este pensamiento, en la prensa española se fardó de manera repetitiva sobre las excepcionales condiciones del escalador cántabro, el cual coleccionaba éxitos en todas las montañas por las que transcurría el Tour, sobre todo cuando se afrontaban los puertos más importantes y duros, como el Galibier, el Aubisque o el Tourmalet. Cada vez que Trueba coronaba en cabeza de carrera una de estas montañas, la prensa española lo consideraba como la prueba de que el ciclista cántabro se encontraba entre las principales estrellas de la ronda francesa, a pesar de que no estuviese peleando por la clasificación general⁸⁴. Incluso, ante la superioridad manifiesta de Trueba en las montañas, en las crónicas anteriores al inicio del Tour de 1933 algunos medios españoles se preguntaron si «¿Encontrará Trueba contrincantes en las escaladas?»⁸⁵.

Lo relevante del éxito de Trueba, más allá del ámbito deportivo, es que su fama y prestigio le convirtieron en España en un auténtico ídolo de masas que era presentado por la prensa como un ejemplo de superación a imitar⁸⁶. De hecho, se repitió de forma constante en la prensa que durante los Tours de 1932 y de 1933 Trueba se convirtió en «un héroe nacional»⁸⁷ y, en concreto, en el «héroe de la nueva generación»⁸⁸. Un héroe nacional que no era imponente físicamente como

⁸² *El Cantábrico*, 30 de junio de 1933, p. 4.

⁸³ *Región*, 4 de agosto de 1932, p. 6; *El Cantábrico*, 8 de julio de 1933, p. 4.

⁸⁴ *El Cantábrico*, 14 de julio de 1932, p. 4; *El Cantábrico*, 8 de julio de 1933, p. 4.

⁸⁵ *La Voz de Aragón*, 5 de julio de 1933, p. 8.

⁸⁶ *El Cantábrico*, 16 de julio de 1933, p. 7.

⁸⁷ *El Día*, 7 de junio de 1934, p. 3. Ver también: *La Libertad*, 10 de agosto de 1933, p. 8.

⁸⁸ *El Cantábrico*, 9 de julio de 1933, p. 2.

los ídolos del balompié, pero que albergaba en su ser interior las mismas virtudes ideales que se asociaban de forma innata a los futbolistas españoles: bravura, coraje, valentía, lucha o voluntad de vencer. Unas características que todo hombre español digno debía esforzarse por cultivar, pues se había demostrado que eran suficientes para tener éxito en el enfrentamiento con los varones de otros países y para demostrar al mundo la virilidad de los hombres españoles.

En cualquier caso, la pequeñez y delgadez de los principales ciclistas españoles no era el único aspecto que no se ajustaba al modelo hegemónico de masculinidad en España. Como el resto de los ciclistas, los españoles que acababan el Tour de Francia lo hacían demacrados por la pérdida de peso. Muy clara en este sentido fue la descripción que un periodista hizo de Janer al acabar el Tour de 1924, sobre quien dijo que había «perdido seis kilos durante la Vuelta a Francia y presenta un aspecto hondamente demacrado y débil», algo que el propio ciclista reforzó al asegurar que el paso de los kilómetros en la carrera le «convirtieron en un cadáver, que se sostenía sobre la bicicleta por un verdadero milagro y por sus últimos restos de energía»⁸⁹. La viva imagen de un cadáver viviente no resultaba estéticamente muy varonil, por lo que fue un aspecto que en la década de 1930 los medios trataron de omitir para que no resultase contradictorio con el relato heroico y viril que de los representantes españoles en el Tour se buscaba transmitir. Sin embargo, todavía algún ciclista hacía alusión al aspecto físico demacrado de los competidores que disputaban el Tour. Por ejemplo, Vicente Trueba aseguró que su compatriota Nicolás Tubau «hizo bien en abandonar porque aquello no era ya más que un esqueleto con piel»⁹⁰.

En los años de entreguerras mundiales, la guerra estuvo estrechamente vinculada a la masculinidad y las sociedades europeas estuvieron fuertemente marcadas por el belicismo, al cual tuvieron muy presente por diversos motivos. Por ejemplo, en el caso español tuvo mucha influencia la guerra en el periodo de entreguerras mundiales por el proyecto colonizador en Marruecos. Lo relevante de esta situación es que, en este contexto, para muchas de las culturas políticas a nivel transnacional la figura del soldado se convirtió en un ideal de hombre que no abarcaba solamente el ámbito militar, pues también debía aplicar sus características al tiempo de paz⁹¹.

En el caso español, en ocasiones el fútbol es señalado como uno de los ejemplos más representativos de cómo la militarización de la sociedad afectó a muchos ámbitos, ya que los partidos fueron representados, frecuentemente, como si de una batalla se tratasen⁹². Esto también ocurrió en el caso del ciclismo, por lo que los

⁸⁹ *La Atalaya*, 23 de julio de 1924, p. 4.

⁹⁰ *Mundo Deportivo*, 13 de julio de 1930, p. 2.

⁹¹ Mosse, 2001; Mosse, 1991; Torres, 2017, pp. 146-147.

⁹² Uría, 2008, p. 150. Sobre las influencias que tuvo este modelo en las mujeres futbolistas: Camino y Mendoza, 2019, pp. 119-137.

representantes españoles en el Tour fueron descritos habitualmente como bravos corredores que estaban en «pie de guerra»⁹³ y, de forma constante, se aludió a las nociones de que «combatían» y «batallaban» sobre la bicicleta de forma valiente no solo contra los rivales extranjeros, sino contra los elementos, lo que les hacía doblemente valerosos⁹⁴. No obstante, la militarización de la competición también se hizo de forma más sutil. Por ejemplo, un cronista aseguraba que el transcurso del Tour le estaba estimulando su patriotismo porque Cardona estaba dando

toda una lección de ciclismo. Yo tengo idea de haber leído en un libro sobre el arte de la guerra una máxima que decía que para ser buen jefe militar no basta saber mandar, saber ser buen jefe, sino que hay que saber también ser buen soldado. Salvador Cardona sabe la máxima y la adapta a su profesión. Cuando hace falta, Cardona es el jefe de la división española. En este puesto de mando sabe aligerar las piernas de sus compañeros y evitar que nadie quede rezagado sin causa justificada. Cuando se ve que sale otro jefe con cualidades [...] le deja mandar; y él se limita a obedecer⁹⁵.

La obediencia y la capacidad de estrategia, muy vinculada a la inteligencia y a la capacidad de trabajo, también conformaron el ideal masculino asociado al ciclista. De hecho, se solía plantear que los ciclistas no eran puro músculo sin cerebro, sino que como hombres ejemplares y virtuosos eran miembros activos e importantes de la sociedad. La idea estaba fundamentalmente basada en la noción de que eran trabajadores profesionales con ganas de salir adelante en la vida mediante el trabajo y el esfuerzo personal⁹⁶, las cuales eran dos características que todo hombre virtuoso debía ostentar. Asimismo, la inteligencia y la moral (en el sentido de ser capaces de no desmotivarse ante la adversidad) también eran consideradas cualidades imprescindibles para ser buenos ciclistas, pues, como ocurría en el caso de los ciudadanos modélicos, la fuerza sin inteligencia difícilmente podía ser aprovechada⁹⁷. Estas ideas fueron resumidas a la perfección en el periódico *As*, donde se escribió que

Para ganar la vuelta a Francia se necesitar reunir, por lo menos, las siguientes cosas: una clase excepcional como ciclista, valor moral y físico, voluntad inquebrantable para sufrir las más duras calamidades, un equipo de hombres de la misma clase que el vencedor... y suerte. Con todo esto reunido se puede ganar⁹⁸.

⁹³ *La Región*, 2 de julio de 1924, p. 3.

⁹⁴ *La Atalaya*, 16 de noviembre de 1923, p. 4; *Heraldo Alavés*, 23 de julio de 1930, p. 3.

⁹⁵ *La Voz de Aragón*, 8 de julio de 1930, p. 2.

⁹⁶ Knuts y Delheye, 2015, pp. 169-171.

⁹⁷ *La Región*, 25 de julio de 1933, p. 2; *Hoja Oficial del lunes*, 9 de julio de 1934, p. 4.

⁹⁸ *As*, 22 de julio de 1935, p. 3.

5. CONCLUSIONES

En las primeras décadas del siglo xx, el Tour de Francia se convirtió en la prueba ciclista más importante y prestigiosa del mundo. El hecho de que durante dos décadas ningún español consiguiese terminar la prueba, estimuló que en España se idealizase la carrera como una competición extrema y épica en la que se ponía en juego el honor de la nación española y la masculinidad de sus hombres. Por tanto, en el transcurso de la competición los representantes españoles debían actuar como héroes sobre ruedas, pues sobre ellos recaía la responsabilidad de llevar la gloria a la nación y de validar en el plano internacional el modelo de hombre español.

Los cronistas del Tour de Francia movilizaron los imaginarios asociados a la selección masculina de fútbol para defender que los españoles no triunfaban en la carrera francesa, sobre todo, por el influjo de dos factores externos: la mala suerte y la premeditada actuación de los organizadores contra los intereses de los españoles y, por extensión, de España. Los medios de comunicación españoles prefirieron escudarse en estos factores para justificar la ausencia de éxitos, antes que buscar motivos más racionales y menos emocionales. En cualquier caso, y a pesar de la falta de éxitos, las crónicas se centraron en representar a los ciclistas españoles como personas que defendían la bandera patria, honraban a España y dejaban bien alto el nombre y el pabellón español, así como el de sus respectivas regiones.

El modelo de masculinidad que en España se articuló en torno al ciclismo estuvo fuertemente influido por el asociado al fútbol, que representaba a los futbolistas españoles como poseedores de forma natural de unas características como la valentía, la fortaleza, la dureza o el entusiasmo, todas ellas virtudes que les hacían ser superiores al resto. La masculinidad relacionada con el ciclismo en España quedó, en el primer tercio del siglo xx, muy influida por las características asignadas a los futbolistas. Sin embargo, este relato no podía dejar pasar por alto que el físico de los principales ciclistas del país no encajaba bien con lo propuesto en relación con el balompié. Los corredores españoles más destacados, aquellos que fueron presentados como héroes nacionales y garantes de las esencias patrias, no tenían un físico imponente, pues eran bajitos, delgados y ligeros, pero esto no impidió que se les siguiese identificando con cualidades como la bravura o el coraje, y que se les presentase ante la población como ejemplos de hombre a seguir.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andreu, X. (2017). El género de las naciones. Un balance y cuatro propuestas. *Ayer*, 106, pp. 21-46.

- Aresti, N. (2014). A la nación por la masculinidad. Una mirada de género a la crisis del 98. En M. Nash (ed.), *Feminidades y masculinidades. Arquetipos y prácticas de género* (pp. 47-74). Madrid: Alianza Editorial.
- Aresti, N. y Martykánová, D. (2017). Introducción. Masculinidades, nación y civilización en la España contemporánea. *Cuadernos de historia contemporánea*, 39, pp. 11-17. <https://doi.org/10.5209/CHCO.56263>
- Aresti, N. (2018). La historia de género y el estudio de las masculinidades. Reflexiones sobre conceptos y métodos. En H. Gallego (ed.), *Feminidades y masculinidades en la historiografía de género* (pp. 173-194). Granada: Comares.
- Aresti, N. (2001). *Médicos, donjuanes y mujeres modernas. Los ideales de feminidad y masculinidad en la España del primer tercio del siglo XX*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Aresti, N. (2020). A Fight for Real Men: Gender and Nation-Building during the Primo de Rivera Dictatorship (1923-1930). *European History Quarterly*, 50, pp. 248-265. <https://doi.org/10.1177/0265691420910947>
- Báez y Pérez de Tudela, J. M. (2012). *Fútbol, cine y democracia: ocio de masas en Madrid, 1923-1936*. Madrid: Alianza.
- Bahamonde, Á. (2011). La escalada del deporte en España en los orígenes de la sociedad de masas, 1900-1936. En X. Pujadas, (coord.), *Atletas y ciudadanos: historia social del deporte en España (1870-2010)* (pp. 89-123). Madrid: Alianza.
- Camino, A., y Mendoza, I. (2019). Jugando contra la «furia española» (1910-1936). *Studia Historica. Historia Contemporánea*, 37, pp. 119-137. <https://doi.org/10.14201/shhcont372019119127>
- Dauncey, H. y Hare, G. (2003). The Tour de France: A pre-modern contest in a post-modern context. *The International Journal of the History of Sport*, 20, pp. 1-29. <https://doi.org/10.1080/09523360412331305613>
- Dauncey, H. y Hare, G. (2003). *The Tour de France, 1903-2003: A Century of Sporting Structures, Meanings and Values*. Londres-Portland: Frank Cass. <https://doi.org/10.4324/9780203502419>
- Díaz Freire, J. J. (2016). El Don Juan de Unamuno como crítica de la masculinidad en el primer tercio del siglo XX. En N. Aresti, K. Peters y J. Brühne (coords.), *¿La*

España invertebrada? Masculinidad y nación a comienzos del siglo XX (pp. 13-28). Granada: Comares.

Gaboriau, P. (2003). The Tour de France and cycling's Belle Epoque. *The International Journal of the History of Sport*, 20, pp. 57-78. <https://doi.org/10.1080/09523360412331305633>

Gaucher, J. (2014). Cyclisme et modèle(s) de virilité dans la littérature française (1903-1939): l'exemple de la course des Six Jours et du Tour de France. *Contemporary French Civilization*, 39, pp. 75-92. <https://doi.org/10.3828/cfc.2014.5>

Knuts, S. y Delheye, P. (2015). Sport, Work and the Professional Cyclist in Belgium, 1907-40. *History Workshop Journal*, 79, pp. 154-176. <https://doi.org/10.1093/hwj/dbu022>

Londres, A. (2009). *Los forzados de la carretera: Tour de Francia 1924*. Melusina.

López, B. (2010a). Sport, Media, Politics and Nationalism on the Eve of the Spanish Civil War: The First Vuelta Ciclista a España (1935). *The International Journal of the History of Sport*, 27, pp. 635-657. <https://doi.org/10.1080/09523361003600009>

López, B. (2010b). The Failed Vuelta Ciclista a España of 1913 and the Launching of the Volta a Catalunya (1911-1913): Centre Versus Periphery in the Struggle for the Governance of Cycling in Early Twentieth-Century Spain. *Sport in History*, 30, pp. 547-569. <https://doi.org/10.1080/17460263.2010.530747>

López, B. (2017). «El presidente de las bicicletas»: Narciso Masferrer, factótum del ciclismo español (1898-1913). *Cuadernos de Fútbol: Primera revista de historia del fútbol español*, 91, s/p.

López, B. (2019). Propaganda on Two Wheels: The Spanish Republican Team in the 1937 Tour de France, *The International Journal of the History of Sport*, 36, pp. 267-293. <https://doi.org/10.1080/09523367.2019.1650026>

Martykánová, D. (2017). Los pueblos viriles y el yugo del caballero español. La virilidad como problema nacional en el regeneracionismo español (1890s-1910s). *Cuadernos de historia contemporánea*, 39, pp. 19-37. <https://doi.org/10.5209/CHCO.56264>

- Mennesson, C. (2006). Le gouvernement des corps des footballeuses et boxeuses de haut niveau. *Clio. Femmes, Genre, Histoire*, 23, pp. 179-196. <https://doi.org/10.4000/clio.1898>
- Mosse, G. L. (1991). *Fallen Soldiers: Reshaping the Memory of the World Wars*. Nueva York-Oxford: Oxford University Press.
- Mosse, G. L. (2001). *La imagen del hombre*. Madrid: Talasa.
- Pereda, M. (2018). Entre patriotismo y negocio: el tour de Francia y las selecciones nacionales. *Materiales para la Historia del Deporte*, 17, pp. 110-121.
- Pujadas, X. y Santacana, C. (2001). La mercantilización del ocio deportivo en España. El caso del Fútbol, 1900-1928. *Historia Social*, 41, pp. 147-168. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2012.v17.40603
- Pujadas, X. (coord.). (2011). *Atletas y ciudadanos: historia social del deporte en España (1870-2010)*. Madrid: Alianza.
- Pujadas, X. y Santacana, C. (2012). Prensa, deporte y cultura de masas. El papel del periodismo especializado en la expansión social del deporte en Cataluña hasta la guerra civil (1890-1936). *Historia y comunicación social*, 17, pp. 141-157.
- Quiroga, A. (2014). *Goles y banderas: Fútbol e identidades nacionales en España*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Reed, E. S. (2001). *The Tour de France: A Cultural and Commercial History*. Syracuse: Syracuse University.
- Thompson, C. S. (2008). *The Tour de France. A Cultural History*. Berkeley-Los Angeles: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/9780520351134>
- Torreadella-Flix, X., y Tíco, J. (2014). Notas para la historia del centenario del baloncesto español. Un deporte escolar y popular para ambos sexos (1897-1938). *E-Balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 10, pp. 177-198.

- Torreadella i Flix, X., y Arrechea, F. (2017). Seguimos insistiendo: ¿Por qué España participó en los Olímpicos de Amberes 1920? *Materiales para la historia del deporte*, 15, pp. 145-168.
- Torreadella-Flix, X. (2020). La historia del rugby en España. 1ª parte. De los inicios del juego hasta 1923. *E-balonmano.com: Revista de Ciencias del Deporte*, 16, pp. 177-198. <https://doi.org/10.20868/mhd.2020.20.4387>
- Torres, G. (2017). La nación viril. Imágenes masculinas de España en el africanismo reaccionario después de la derrota de Annual (1921-1927). *Ayer*, 106, pp. 133-158.
- Uría, J. (2008). Imágenes de la masculinidad: el fútbol español en los años veinte. *Ayer*, 72, pp. 121-155.
- Wheatcroft, G. (2003). *Le Tour: A History of the Tour de France*. Londres: Simon & Schuster. Entruris consimo rdicatu rbitus, consinarit, cupicae ves? Vatum tem pariam iaes num tem tatussenat.



EL EXILIO INFANTIL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LA URSS Y MÉXICO. AYUDA INTERNACIONAL, EXPERIENCIAS DE VIDA Y LEGADOS*

*Spanish Child refugees in the USSR and Mexico.
International Aid, Life Experiences and Legacies*

Magdalena Garrido Caballero

Universidad de Murcia. España

mgarridocaballero@um.es | <https://orcid.org/0000-0001-7468-5960>

Fecha de recepción: 08/01/2021

Fecha de aceptación: 26/07/2021

Acceso anticipado: 30/09/2021

Resumen: El estudio propone un recorrido histórico por el exilio de los «niños de la guerra» que recalaron en México y la URSS durante la Guerra Civil española entre 1937 y 1938 y sus experiencias, a través de fuentes diversas, testimonios, memorias, bibliografía especializada, recabadas a lo largo de distintos proyectos de investigación, y se adentra en la narrativa audiovisual para abordar las percepciones de los exiliados, y también en la prensa para recoger su impacto en las sociedades de acogida, aspecto este último que ha de ser estudiado en profundidad para ahondar en los legados contemporáneos.

Palabras clave: Niños de la Guerra; Exilio infantil; México; URSS; Legados.

Abstract: The study proposes a historical approach to the experiences of War Children who were evacuated to Mexico and the USSR during the Spanish Civil War between 1937 and 1938 and their experiences, through diverse sources, testimonies, memoirs, specialized literature, collected

* Este texto se inserta en los proyectos de investigación: HAR2017-87188-P y HAR2017-82791-C2-1-P.

throughout various research projects, and focuses on audiovisual narrative, to address the perceptions of exiles and the press to collect their impact on host societies, the latter aspect that must be studied to deepen contemporary legacies.

Keywords: War Children; Child Exile; Mexico; USSR; Legacies.

Sumario: 1. Introducción; 2. Rastros del exilio infantil en la historiografía; 3. El exilio infantil de la Guerra Civil española en la URSS y México; 3.1. Experiencias de vida en la URSS; 3.2. Experiencias de vida en México; 4. Legados contemporáneos del exilio infantil; 5. A modo de conclusión; 6. Fuentes y bibliografía; 6.1. Archivos; 6.2. Entrevistas a los Niños de la Guerra; 6.3. Prensa; 6.4. Documentales; 6.5. Bibliografía.

A las niñas y niños de la guerra

1. INTRODUCCIÓN

México y la URSS fueron bastiones de apoyo para el gobierno de la II República durante la guerra civil española, tanto en lo político como en la ayuda asistencial dispensada a la población civil, especialmente la destinada a colectivos más vulnerables como la infancia, fruto de la misma fue la acogida de niños en la URSS y México (Matesanz, 1999; Ojeda, 2004; Viñas, 2007, 2010; Viñas y Blanco, 2017).

Los «niños de la guerra» comprenden a los menores evacuados a distintos países durante la guerra civil española, aunque también se utilice como término para hacer referencia a niños que hayan tenido relación con la guerra (Devillard, Pazos, 2001, p. 37). A la URSS, a través de las distintas expediciones llevadas a cabo entre 1937 y 1938, llegaron casi tres mil infantes, junto a educadores y auxiliares. También recalaron niños acompañados de sus familiares desde otros países. México fue el destino para los denominados «Niños de Morelia», un grupo de más de cuatrocientos niños que arribaron en 1937. Todos ellos esperaban que fuesen estancias temporales y retornar cuando acabase la contienda, pero el desenlace de la misma y la falta de reconocimiento de la dictadura franquista impidió el retorno a una España de posguerra.

Desde el siglo pasado se asiste a un amplio proceso por parte de sectores de la sociedad civil que favorecen la recuperación de las memorias y los testimonios orales de los hombres y mujeres que vivieron la guerra y la dictadura; al que se suma el interés de los científicos sociales, pero también se evidencian las luchas políticas por la memoria de ese pasado que se inició con la transición política a la democracia y aún perdura (Domínguez, 2016; Cuesta, 2008; Egido, 2006).

2. RASTROS DEL EXILIO INFANTIL EN LA HISTORIOGRAFÍA

El exilio republicano español con motivo de la contienda civil (1936-1939) y su desenlace tiene una sólida base de estudios, en los que confluyen disciplinas que han abordado el fenómeno desde diversas perspectivas a lo largo del tiempo.

Respecto a la presencia española en la URSS, se estima un número aproximado de tres mil niños¹. Hay que destacar como fuentes de estudio las memorias autobiográficas o noveladas de los propios exiliados². Con fuentes procedentes del Centro Español de Moscú, archivos estatales rusos y españoles, organizaciones como el PCE, así como testimonios recabados y aportando una visión de conjunto del colectivo de niños de la guerra, destaca la monografía de Alted, Nicolás y González (1999), pues contempla la evacuación, la adaptación a la URSS, aquellos que recalaron en Cuba y los retornos a España. También son reseñables los trabajos de Castillo (2009); Devillard, Pazos (2001); y Pons Prades (2005) para el exilio republicano. Sobre el colectivo de niños de la Guerra procedentes del País Vasco profundizan los estudios de Dorothy Legarreta (1984), Alonso Carballés (1998) y López de Maturana (2020). En el proceso de aculturación incide Qualls (2016); en la etapa de juventud y desarrollo profesional en la URSS ahondan Colomina (2010) y Marco (2010), este último centrándose en el colectivo de exiliados que ejerció la medicina en la URSS. Tomando como referencias las cartas de los niños, Verónica Sierra (2009) aborda la transformación de su universo infantil. Desde la perspectiva de los retornos hay que mencionar los estudios de González (2003a y 2003b), Aguirre (2015), Young (2016), Moreno Izquierdo (2017) y Colomina (2018). Las organizaciones de ayuda han sido tratadas en monográficos como el centrado en Socorro Rojo Internacional (Branciforte, 2011). Otros aspectos como los represivos han sido reflejados por Epatielsky (2002) e Iordache (2008). También se han abordado experiencias comparadas del exilio infantil (Garrido, 2012) y aspectos culturales como el papel desempeñado por el Centro Español de Moscú (Garrido, 2006, 2009); así como las facetas del exilio en el ámbito literario y artístico (Kharatinova, 2014; Cabañas, 2017).

Además, hay que citar relatos audiovisuales como *Los Niños de Rusia* (Jaime Camino, 2001), *El Camino de la vida* (Isabel Santos, 2016) y *Huérfanos del Olvido* (Lino Valera, 2018), basados en los testimonios de vida en la URSS y el tiempo presente.

Respecto a las cifras sobre la presencia española en México con motivo de la Guerra Civil hasta 1950, se estima que alcanzó alrededor de veinte mil, de los

¹ La mayor parte de estudios coinciden en esa cifra. Véase Alted, Nicolás y González que estiman un total de 2895 niños (1999, p. 71; Devillard, Pazos, 2001, p. 11). Elpatievskii establece la cifra de niños refugiados en 5291 (Elpatievskii, 2002, p. 54).

² Entre otras memorias publicadas, véase Fernández Sánchez (1999); Llanos (2002); Arce (2002); Álvarez (2003); Fernández (2011); Fernández Cruz (2014).

cuales, el dieciocho por ciento eran menores (Hoyos, 2017; Pla, 1999, p. 164). En el estudio del colectivo de niños hay que reseñar los proyectos de testimonios orales llevados a cabo por el Instituto Nacional de Antropología e Historia de México desde fines de los años setenta, destacando la aportación del monográfico sobre *Los niños de Morelia* de Pla (1980), la obra nutrida de quinientos testimonios recogidos por el niño de Morelia Emeterio Payá (2002), entre otros trabajos (Reyes, 1940, Velázquez, 2014; Rascón, 2007; Sánchez, 2002; Foulkes, 1953). Para el colectivo de mujeres exiliadas destacan las obras de Domínguez Prats (1994; 2009); inciden en los aspectos culturales, especialmente literarios, estudios como el de Monti (2020), y los publicados por Aznar y López (2011) del grupo de estudios GEXEL³. Una visión más general de la problemática del exilio español en México la aporta Pando (1995), González (2014), incluyendo otros destinos, Alted (2005) y De Hoyos (2012; 2016 y 2017), abordando especialmente los retornos.

Otro de los temas de interés ha sido el papel jugado por distintas organizaciones de ayuda a los exiliados republicanos, que facilitaban la asistencia, aunque desde distintas perspectivas ideológicas. Realizar el perfil de todas ellas y de las personas vinculadas es complicado, sin embargo, hay rastros de las más conocidas como: El Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (SERE) en Francia, desde su creación por Juan Negrín en 1939 hasta su clausura en mayo de 1940. El Comité Técnico de Ayuda a los Republicanos Españoles en México (CTARE), que fue filial y representante del SERE en México hasta 1940. Por su parte, la Junta de Auxilios a los Republicanos Españoles (JARE), creada en julio de 1939 por Indalecio Prieto en Francia, tenía como fondos los procedentes del yate Vita y las cantidades confiadas a Fernando de los Ríos, embajador en EE. UU. que se ocupó de la re-emigración de exiliados de la República Dominicana a México en 1940. La JARE fue suprimida por decreto del presidente mexicano Ávila Camacho, en 1942, siendo su sucesora la Comisión Administradora de los Fondos para el Auxilio de los Republicanos Españoles (CAFARE), que fue un organismo controlado por las Secretarías de Exteriores y de Gobernación del Estado mexicano, ocupándose de la gestión de los fondos patrimoniales españoles hasta la creación del Gobierno de la II República Española en el exilio, en agosto de 1945. Respecto a la Federación de Organismos de Ayuda a los Republicanos Españoles (FOARE), estuvo en funcionamiento entre 1938 y 1956, dependió inicialmente de la embajada española en México, posteriormente de la CAFARE, y desarrolló una labor de apoyo al colectivo de niños de Morelia brindando alojamiento en casas-hogar (Velázquez, 2014; 2015; 2018).

En el ámbito audiovisual destaca *Los niños de Morelia. La llegada a México* (Villaseñor, 2004); *Los Niños de Morelia: El regreso olvidado* (Hidalgo, Ràfols, González, 2005) que incluyen imágenes de época y especialmente testimonios que narran las experiencias vividas por el colectivo.

³ GEXEL. Fundado en 1993 y dirigido por Manuel Aznar, véase <http://www.gexel.es/>

Los niños de la guerra en la URSS y México han dejado huella en el Centro de Información Documental de Archivos (CIDA)⁴, Centro Documental de la Memoria Histórica, siendo objeto también de reportajes y exposiciones, algunas de éstas por su repercusión en los medios se tratan en el apartado de legados, como una muestra del interés que reviste el colectivo en actos de conmemoración conectados con el exilio. No obstante, queda por conocer mejor en el caso del exilio español a la URSS y México las experiencias de los retornados y trazar las trayectorias de las siguientes generaciones.

3. EL EXILIO INFANTIL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LA URSS Y MÉXICO

El anhelo de los padres por salvaguardar a sus hijos de los estragos de la contienda conminó al envío de sus hijos fuera de Madrid, País Vasco, Asturias, y demás zonas republicanas, con la ayuda de instituciones y asociaciones.

En agosto de 1937, eran más de 33.000 los menores evacuados en territorio extranjero, preferentemente a Francia, Gran Bretaña, Bélgica, Dinamarca, Holanda, Suiza, México y la URSS. Éxodo que, a partir de 1939, llegó a afectar a más de sesenta mil niños con la derrota militar de la II República en marzo de 1939 (Alonso, 1998, 2002; Payà, 2013 y 2019; Labajos-Pérez, Vitoria-García, 1997; Bell, 2011).

La II República sensibilizó sobre las necesidades de la población infantil, tanto fomentando las evacuaciones como recabando ayuda sanitaria internacional (Calvo, 1992). Ante la acuciante necesidad de alimentos para los más pequeños, problemas relacionados con la profilaxis y atención de los enfermos. Prueba de ello fue la conferencia Internacional celebrada en París y el compromiso de ayuda:

Los delegados de Inglaterra, República Argentina, Holanda, Méjico, Noruega, Suecia, Suiza y Uruguay, reunidos en París en la Conferencia de la Oficina Internacional pro infancia, saludan los magníficos esfuerzos del Gobierno español para salvar y proteger a los niños. Por su programa de educación, y de higiene, el Gobierno de la República demuestra a los amigos de la paz, del progreso y de la democracia del mundo entero su preocupación fundamental de defender el bienestar del pueblo español.

Asistimos con horror e indignación a los salvajes bombardeos de ciudades abiertas, sin objetivo militar alguno, por los enemigos de España. Nos comprometemos a hacer todo lo que nos sea posible para organizar entre el pueblo de nuestros propios países una protesta efectiva contra los asesinatos de mujeres y niños inocentes e indefensos. Al mismo tiempo aumentaremos todos los esfuerzos para ayudar materialmente al

⁴ Web Guía del exilio español del 39 en los archivos españoles. El exilio infantil: Los Niños de la Guerra. Recuperado de <https://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/centros/cida/portada.html>

heroico pueblo español, estando orgullosos de contribuir al esfuerzo y a la formidable realización del pueblo español para construir una España libre y liberal⁵.

3.1. *Experiencias de vida en la URSS*

Las familias esperaban salvaguardar a sus hijos de los estragos de la guerra y la escasez, de ahí las autorizaciones para su marcha a la «patria del proletariado», que tuvieron un uso propagandístico. En el caso de Isabel Álvarez Morán fue ella la que pidió la evacuación (Santos, 2016), simuló tener 12 años para poder acompañar a su hermana de 5 años. Su padre les expresó que tenía la sensación de verlas por última vez y, efectivamente, resultó una separación definitiva. Hecho grabado para quienes consideran dentro del colectivo que no deberían separarse padres e hijos⁶.

Con rumbo a la URSS fueron evacuados casi unos 3000 niños, entre marzo de 1937 y octubre de 1938⁷. Colaborando instituciones republicanas y asociaciones como los Amigos de la Unión Soviética (Garrido, 2006 y 2009), Socorro Rojo Internacional (Branciforte, 2011), entre otras.

Las expediciones llegaron a Yalta y Leningrado, siendo testigos de una cálida acogida a través de distintas instituciones soviéticas, la multitud congregada, las bandas de música, banderas, pancartas, y demostraciones de cariño, que permanecen en el recuerdo⁸. Para el pueblo soviético los niños españoles eran víctimas de la contienda a los que les dirigían diferentes apelativos como *Hijos del heroico pueblo español*, *Hijos de la República* o *Nuestros niños españoles* (Colomina, 2010, p. 27).

A su llegada a la URSS, recuerda Isabel Álvarez: «Nos bañaron, nos pusieron ropa...» (Santos, 2016). Tras el reconocimiento médico, fue conducida al internado

⁵ Victoria Kent Siano representaba al Comité Nacional español en París.

⁶ Entrevista a F. Marsilla por la autora, Moscú, 2003.

⁷ La primera expedición partió de Valencia, el 21 de marzo de 1937, organizada por el Ministerio de Sanidad cuando dirigía el Departamento de Instrucción Pública Federica Montseny. 72 niños fueron conducidos por el buque *Cabo de Palos* con destino a Yalta, donde llegaron el día 28 del mismo mes. La segunda expedición partió desde Santurce, el 13 de junio de 1937, organizada por Departamento de Asistencia Social y Cultura del Gobierno Vasco, junto con el Partido Comunista e integrantes de Socorro Rojo Internacional (SRI). El barco *Habana* marchó rumbo a Burdeos con 4500 niños a bordo. Una vez allí, 1495 de aquellos niños, en su mayoría vascos, fueron reembarcados en el buque francés *Sontay* con destino a la Unión Soviética. Junto a ellos, 72 profesores, educadores y auxiliares y 2 médicos. La tercera expedición partió de El Musel, Asturias, el 24 de septiembre de 1937, un carguero francés con 1100 niños vascos, santanderinos y asturianos. No todos llegaron a Leningrado. La cuarta expedición partió de Cataluña, en octubre de 1938, integrada por unos 300 niños procedentes de Cataluña, Aragón y la costa mediterránea. Llegaron a Francia para embarcar en el buque *Félix Dzerzhisky* con destino a Leningrado, ciudad a la que arribaron el 5 de diciembre de 1938 (Alted, Nicolás, González, 1999, p. 46).

⁸ Entrevista a M.^ª Luisa Arribas por la autora, en Moscú, 2002.

situado en Pushkin, para recuperar la salud. Después marchó para Leningrado, vivió en la casa número 9 de la Calle Nevski. No volvió a ver más a su hermana. Parte del colectivo de Niños por cuestiones de salud, algunos cientos de ellos fueron trasladados a Ucrania (Kiev, Jarkov y Odessa) con un clima más parecido al del sur de España. Así se registró en la prensa:

Una parte de los niños vascos que llegaron ayer a esta capital, y que quedarán albergados en los sanatorios y casas de reposo de la Rusia del Sur, han salido hoy por la estación ferroviaria de Bielorrusia, donde han tomado el expreso de Crimea.

Han despedido a los pequeños expedicionarios numerosas delegaciones obreras moscovitas y gran número de obreros de la región industrial de Moscú.

Poco antes de partir el tren, uno de los niños expedicionarios ha pronunciado un corto discurso desde la plataforma del vagón.

-Una nutrida delegación de pioneros ha acudido a la estación a despedir a sus compañeros españoles⁹.

La mayor parte de las casas para niños organizadas por las autoridades soviéticas se concentraron en las dos principales ciudades del país, Moscú y Leningrado. En total, funcionaron 16 casas de niños españoles en la URSS, 10 en Rusia y 6 en Ucrania (Devillard, 2002). Las casas dependían del Comisariado del Pueblo para la Enseñanza (NARKOMPROS), que nombraba a los directores, principalmente a pedagogos, y tenían como vicedirector a un miembro del Komsomol (Juventud Comunista) encargado de la formación política (Del Pozo, Sierra, 2009, p. 195). Las decisiones que afectaron a los niños se tomaron de acuerdo con los dirigentes del PCE exiliados en Moscú (Alted, Nicolás, González, 1999, p. 103). A estas casas se fueron adscribiendo ‘padrinos’ como el mariscal Egórov, gracias a él sustituyeron las delgadas mantas por otras de mayor abrigo (Fernández, 1999). También el piloto *Chkálov*, que dio nombre al club español.

En las casas recibían formación académica conforme al plan de estudios de la URSS, pero con textos traducidos al castellano. También se organizaban distintos talleres, actividades recreativas, recibían información desde España sobre la Guerra Civil y escribían cartas a sus familias. Como la que dirige Aguirre para tranquilizar a sus familiares y comentar sus impresiones sobre la Unión Soviética:

Querida madre esta carta es para ti. Te pongo dos letras para decirte que estamos bien. Comemos muy bien. Nos dan desayuno, comida y cena [...] que no se apuren por ninguno de nosotros que estamos bien. Esto es para el aguelo [sic] y la aguela [sic] dile al aguelo [sic] que aquí no es como España hay mucha civilización¹⁰.

⁹ Los niños de Rusia. *La Vanguardia*, 27 de junio de 1937, p. 6.

¹⁰ CDMH. *Centro Documental de la Memoria histórica*. Salamanca. Fondo Político Social Bilbao. C0005.

A igual que en México, no estaban acostumbrados a la comida autóctona y hubo un proceso de adaptación. El colectivo muestra una gran satisfacción con la educación recibida en la URSS, lo que ha hecho de ellos especialistas en distintos ámbitos profesionales. Así lo expresa M.^ª Luisa Arribas, tornera, galardonada con una medalla al trabajo: «Por una parte, claro que yo hubiera querido estar en mi patria, pero, por otra parte, yo hubiese sido analfabeta»¹¹.

En 1939, junto a los casi tres mil niños refugiados, hay que añadir a educadores y los tripulantes de varios barcos mercantes españoles y una promoción de alumnos-pilotos que habían llegado a la URSS para su formación en el otoño de 1938¹². Además, un colectivo distinto fue el representado por los divisionarios azules que combatieron en la Segunda Guerra Mundial, a raíz de la denominada «operación Barbarroja», la invasión de las tropas del III Reich de la URSS en junio de 1941. Los divisionarios actuaron en la zona de Veliki Novgorod. En agosto de 1942, la División fue trasladada al sector de Krasni Bor, entre las ciudades de Pushkin y Pavlovsk, y estuvo junto al ejército nazi que mantuvo el bloqueo de Leningrado en el invierno de 1942–1943, hasta que tuvo lugar su retirada en 1943¹³, año en el que la Segunda Guerra Mundial había dado un giro a favor del triunfo aliado sobre el III Reich (González, Nicolás, 2016). Mientras algunos supervivientes rehicieron su vida en la URSS, otros retornaron en las repatriaciones oficiales de los años cincuenta.

M.^ª Luisa Arribas, «niña de la guerra», trabó contacto con algunos divisionarios en Ucrania y comentaba sobre ellos: «¡Y comían no te puedes figurar cómo comían los pobres! Nosotros les dábamos lo nuestro [...]. Allí tenían trabajo y tenían mujer, estaban casados, con ucranianas seguramente. [...] Trece años me dijeron ellos, trece (estuvieron algunos internados en campos de concentración)»¹⁴. A pesar de

¹¹ Entrevista a M.^ª Luisa Arribas por la autora, en Moscú, 2002.

¹² El contingente de exiliados españoles en la URSS alcanzó a más de 4445 personas, de los que 3107 eran niños, el resto, 1338, eran personas adultas. Cifras arrojadas por la Base de Datos del Archivo del PCE en Madrid: AHPCE: Emigración en URSS, 98/1.3; listado que incluye a la gran mayoría de integrantes de la emigración española establecida en la Unión Soviética. Además de los ‘niños de la guerra’ figuran los maestros, educadores, algunos padres que consiguieron acompañar a sus hijos, y miembros y dirigentes políticos del PCE, familiares y simpatizantes, en torno a unos 1300 adultos que, o bien eran dirigentes políticos, altos mandos militares, cuadros intermedios o militantes de base, véase Alted (2005, p. 163). Entre estos emigrantes políticos, Daev distingue a 18 comandantes, 108 oficiales y 500 jefes de unidades pequeñas del antiguo Ejército Republicano, y precisa que la selección de emigrantes políticos se realizó en la URSS por José Díaz, Dolores Ibárruri y Santiago Carrillo (Daev, 1997, p. 48 y González, Garrido, 2019).

¹³ Del conjunto de integrantes de la División Azul, 4954 perdieron la vida y más de 10 000 resultaron heridos (Glázov, 2017, p. 765). Los que sobrevivieron al GULAG retornaron a España en las expediciones de los años cincuenta, pero algunos se quedaron y formaron familias.

¹⁴ Entrevista a M.^ª Luisa Arribas, en Moscú, junio de 2002.

la intervención en el conflicto a favor de Alemania, la URSS no declaró la guerra a España (Pozharskaya, 2006).

La invasión alemana de la URSS supuso un cambio drástico en sus vidas. En palabras de Isabel Álvarez: «Era un domingo e íbamos a ir de excursión a un palacio [...] y de pronto [la noticia], los fascistas atacaron alevosamente las fronteras de la Unión Soviética» (Santos, 2016). En Leningrado, la mayoría se alistaron como voluntarios en el Ejército, fueron a trabajar a las fábricas o como enfermeras, como es el caso de Álvarez:

Nos moríamos de hambre, de frío, pues los bombardeos eran tan terribles que no se podía salir a la calle. Leningrado se había convertido en campo de batalla. Moría mucha gente. Comí pan negro que era papel, cualquier cosa menos harina... A nosotras nos daban como niñas españolas una sopa al día, que no se sabía qué era aquello.

Nosotros teníamos un gato que nos daba mucha pena, en definitiva, hubo que matar al gato y comerlo. [...]

La gente se caía en la calle y muchos morían congelados. ... Nada más salir a la puerta, los enterraban, cuando empezó la nieve a derretirse empezó a aflorar muertos y muertos... Cuando fallecía un compañero, sacrificábamos nuestra cuota de pan, 90 gramos, para poder darle sepultura, porque el enterrador además del precio en moneda pedía un pan entero.

Para el mes de diciembre de 1941, el invierno era muy frío, pero el lago Ladoga, que era la única vía para el paso del suministro a Leningrado [...] no lograba congelarse, y por barcas era muy poco lo que se podía introducir en la ciudad. Por fin, a finales de año, se formó la capa de hielo y a costa de grandes riesgos se abrió el llamado camino de la vida, apenas sin combustible, con los más diversos vehículos, comenzó la circulación por aquellos hielos transportando víveres, medicamentos, armas y todo lo que podía, a la vez que de regreso se evacuaba de Leningrado a la población casi moribunda. Nunca un camino tuvo tanta importancia como este. Aunque la capacidad de abastecimiento era muy poca, sin embargo, [era vital] para cimentar la esperanza que nunca abandonó a los leningradeses (lee con lágrimas). Esto lo pasé yo. (Santos, 2016).

Setenta españoles perdieron su vida en la defensa de Leningrado, del 8 de septiembre de 1941 al 27 de enero de 1944, cuarenta y seis eran niños o jóvenes (Alted, Nicolás, González, 1999). Stalin otorgó una medalla por la defensa de Leningrado a todas las tropas y civiles que participaron, una de ellas fue para Isabel Álvarez.

Mientras cientos de jóvenes y adultos exiliados españoles contribuían al freno de la invasión hitleriana, paralelamente se producía la evacuación de las casas de niños hacia el Este. Las dificultades para sobrevivir por las difíciles condiciones, escasez y enfermedades padecidas huyendo hacia el Este de la URSS mermó también al colectivo (Merino, 2015).

Alejandra Soler Gilabert, maestra que acompañó a los niños de la guerra, comenta de su experiencia en Stalingrado:

Nosotros sentimos la Segunda Guerra Mundial como nuestra [...] Yo estaba en Moscú cuando empezó la guerra [...] Fui maestra de Literatura, Historia, Geografía para chicos. Chicos que no eran de primera enseñanza, sino mayores. Nos evacuaron de Moscú. Nos meten en un barquito y por el Volga nos vamos hacia el sur, y vamos hasta Stalingrado. [...] No en el mismo Stalingrado, sino en un pueblo a unos 40 ó 45 km de Stalingrado en la parte izquierda del Volga. [...] Yo era el secretario del Komsomol de la casa y como era sola yo [...] Me encargaron, en la casa, con el grupo de chicos de mayores, de más de 15 años [...] Nos había quedado pequeña la casa, porque vinieron la casa de Kiev... y el Ministerio de Educación nos había encontrado una mansión cerca del Don, en Ucrania, maravillosa, y nos dejó que fuéramos, pero que fuera un grupo antes para ver si estaba en condiciones para vivir a tres casas que se habían reunido. [...] Bueno, y nos pusimos en camino. En el mismo instante que nos encomendaron eso, se había dicho, se había sabido que el ejército de los nazis estaba desarrollando una ofensiva en esa dirección. Yo fui todo el tiempo pensando que iba a pasar algo. No pasó nada. Llegamos a orillas del Don, se presentó el ejército ruso en el pueblo donde estábamos nosotros. En ese sitio tan bueno que nos habían dado. [...] El ejército nos apadrinó desde ese momento, gracias a eso estamos vivos"¹⁵.

Relata que los soldados soviéticos se quedaron muy sorprendidos al encontrar a una mujer y catorce niños, prácticamente en la línea de fuego, y si consiguieron escapar fue gracias a la ayuda del ejército ruso, guardando en la memoria el traslado por el río Volga con un espesor de más 1,5 km de ancho, con «una nube de aviones ahí arriba y con una lluvia de bombas allí abajo, tremenda. No lo olvidaré nunca. En fin, pasamos, no nos cayó ninguna bomba encima»¹⁶. Recibiendo la comprensión de la gente que los alimentó. Tras la guerra, regresó a Moscú, donde se concentró la mayor parte del colectivo y ejerció como responsable de la Cátedra de Lenguas Romances de la Escuela Superior de Diplomacia de Moscú. Volvió a España en 1971 cuando, tras múltiples tentativas previas infructuosas, recibió autorización (Soler, 2009).

Entre 1941 y 1945, aproximadamente 134 niños y jóvenes perdieron la vida, cayendo en manos de los alemanes 14 niños, que fueron deportados a España (Alted, Nicolás, González, 1999, p. 88).

Tras el desenlace de la contienda, llegaron niños de la guerra a Moscú, donde prosiguieron los estudios interrumpidos por la guerra, trabajaron por la reconstrucción del país en distintos ámbitos. Fue en la posguerra cuando se produjo su rusificación, una mayor socialización e integración en la sociedad de acogida, siguiendo

¹⁵ Entrevista a Alejandra Soler, superviviente española de la batalla de Stalingrado. RT, 7 de mayo de 2015. Recibió distinciones como la Orden de Lenin a los aportes culturales y pedagógicos, medalla al valor y en su tierra natal. Soler considera gratas las distinciones, pero más que el reconocimiento valora la comprensión de los demás.

¹⁶ *Ibidem*.

el modelo cultural soviético (Qualls, 2016), produciéndose el uso de palabras rusas combinadas con el castellano, al tiempo que mantenía sus raíces, gracias al Club Español (Kharitonova, 2014), fundado en Moscú en 1946 y, a partir de la década de los sesenta, en el Centro Español de la Unión Soviética, con sede en Kuznetsky Most.

Las repatriaciones oficiales tuvieron lugar con la amnistía de Malenkov, unos años después de la muerte de Stalin en 1953, comenzando así un nuevo periodo de adaptación a un país, España, muy distinto entonces al que habían dejado, que incluso llevó a abandonarlo para regresar a la URSS¹⁷. Unos 117 jóvenes pudieron ser repatriados entre los años 1945–1947, cuyos padres se encontraban fuera de España, en el exilio¹⁸. La otra cara del exilio fue la dificultad para el retorno para aquellos que habían trabajado en fábricas de materiales de guerra, hurtado para sobrevivir, así como la represión sufrida por ‘antisovietismo’ (Iordache, 2013). Respecto a la represión infringida a los republicanos españoles, Elpatievskii señala que tras la II Guerra Mundial cerca de 232 españoles pasaron por distintos centros de reclusión, de los que 177 eran niños de la guerra por delitos comunes como hurto para comer (Elpatievskii, p. 102). En enero de 1949, del total de 3 899 397 extranjeros internados en los campos de trabajo, unos 464 eran españoles, de los que 67 murieron y 13 fueron ejecutados, quedando unos 300 españoles a finales de 1949 (Colomina, 2010, pp. 92, 170, 206-207).

El PCE ejerció influencia entre el colectivo, se mostró contrario a unas plenas relaciones diplomáticas entre la URSS y la dictadura franquista, pero, a pesar de ello, se establecieron contactos y relaciones comerciales entre ambos países (Garrido, 2017). Difícil resultó el retorno desde la URSS a una España que no había recobrado la democracia. Tal es caso de Manuel Pereira que, en su visita al país, estuvo vigilado y, una vez finalizada la dictadura franquista, a pesar de plantearse retornar, tomó la decisión de quedarse en la URSS y también en la Rusia postsoviética:

Mi señora es rusa, una señora que yo aprecio, que es madre de mis hijos, [...] que yo sé que ella va, por no separarse de la familia, pero sé que ella va a sufrir más que yo estando en este país, eso es muy doloroso. Y entonces ya al final de la vida hacerla sufrir, no quisiera nunca. Siempre rellenaba los cuestionarios... en el último momento no firmé la carta [para volver a España]. ¿Es justo eso?¹⁹.

Cuando se produjeron reencuentros con la familia, sentían el peso del tiempo, no se reconocían, como detalla María Luisa Arribas en su testimonio, su madre

¹⁷ Entrevista realizada a Manuel Arce por la autora, en Madrid, 2002.

¹⁸ «Informe breve sobre los principales rasgos vividos por los niños de la guerra en la URSS», aportado por el presidente del Centro Español de Moscú, véase Garrido (2006).

¹⁹ Entrevista a Manuel Pereira por la autora, en Moscú, septiembre de 2003. Véase también otras experiencias de vida en Valera (2018).

quería colmarla por tantas carencias y su ausencia, al tiempo que debían seguir con sus obligaciones y sus vidas²⁰.

Los niños de la guerra contribuyeron en el ejercicio de sus profesiones (Iturrarán, Kondrátieva, Sánchez, 1999; Barbero, 2011), manteniendo la huella de los orígenes e implicándose en la reconstrucción de la URSS de posguerra. El impacto en la sociedad receptora fue considerable (Camino, 2002). Tal y como señala Sergei Kara-murzá:

Puedo notar que la sensación de la presencia española en la vida soviética era muy fuerte, por encima de lo que cabría esperar según el número real de los emigrantes. (...) A mí personalmente me tocó vivir varios años en contacto directo con los jóvenes españoles desde los ocho años, especialmente durante las vacaciones, pues mi madre trabajaba de profesora en un instituto técnico donde estudiaba un nutrido grupo de españoles. Ella era, además la tutora de un grupo de españoles y pasaba con los estudiantes las vacaciones de invierno en la casa de descanso del instituto. Así, yo de niño participaba en las fiestas españolas, casi cada noche oía sus canciones y veía sus bailes. Posteriormente, ya sin ninguna relación con esta experiencia infantil, en toda mi vida hasta hoy, yo sigo encontrándome con la presencia de la emigración española en las más diversas esferas de mi país. (Kara-murzá, en Garrido 2009).

De hecho, el colectivo tiene su reflejo en el cine soviético, el director A. Tarkovsky en *Zerkalo* (*Espejo*, 1975) evoca memorias personales que también son compartidas por los ciudadanos soviéticos y exiliados españoles amigos (Muguiro, 2015). Una especie de poema filmico, en el que se plasman imágenes de la Guerra Civil española, la Segunda Guerra Mundial y la vida en la URSS. También hay impronta de los niños de la Guerra de España entre los hispanistas y la sociedad rusa, pues se proyecta un imaginario positivo de su labor y el país de procedencia. En palabras de Olga Volosyuk: «en Rusia se considera a España como el país más interesante y popular de toda Europa»²¹.

3.2. *Experiencias de vida en México*

Con el fin de ayudar poniendo a salvo huérfanos de la guerra civil española, desde México surgió, en 1936, el Comité Iberoamericano de Ayuda al Pueblo Español, configurado por intelectuales latinoamericanos que, junto a una misión asistencial, promocionaban la causa de la República española en América. Para llevar a efecto su propósito, contactaron con el Comité de Ayuda a los Niños del Pueblo

²⁰ Entrevista a M.^ª Luisa Arribas por la autora, en Moscú, 2002.

²¹ López, Nuria (2020). En Rusia se considera a España como el país más interesante y popular de toda Europa: un foro virtual debate las relaciones entre ambos países. *RT*. 26 de noviembre.

Español, presidido por Amalia Solórzano, esposa del presidente Lázaro Cárdenas. En enero de 1937, desde la Secretaría de Exteriores comenzó a gestionarse la llegada de los «niños de Morelia» (Sánchez, Herrera, 2011; Velázquez, 2014).

La expedición fue anunciada en España a través de la prensa, como se recoge en el periódico *la Vanguardia*:

Mañana, día 20, saldrá esta expedición, organizada por el Comité Ibero-Americano de Barcelona, y cuyos gastos de pasajes para 500 niños abona el Gobierno de la República Mejicana. Tanto el Gobierno del país hermano como su presidente, Lázaro Cárdenas, y el representante y embajador en España de la patria de Juárez e Hidalgo, Ramón P. de Negri, han puesto entusiasmo y cariño sin límites para que los niños españoles vivan a su lado el tiempo que dure la guerra.

En el día de hoy, deben presentarse todos los expedicionarios en la Diagonal, 331, en busca de María Anguera, que es responsable en Barcelona, ante el Ministerio de Asistencia Social y el Gobierno de España. Esta compañera, tan amable para todos y cariñosa para los niños, les atenderá en cuanto necesiten.

A la Prensa, al Colegio Médico de Barcelona, a los sindicatos C. N. T. y U. G. T. de modistas, a los comerciantes y particulares (sin olvidar a los que desde el frente atienden estas necesidades de la retaguardia, dando una lección a los que sin exponer nada nos olvidamos continuamente de sus sufrimientos), en fin, a todos los que ayudaron a realizar este deseo de fraternidad humana, damos las más expresivas gracias en nombre de los pequeños, y abrigamos la esperanza de que cuando regresen podamos recogerles en el nuevo hogar hispano, donde sea un símbolo el recuerdo a los caídos para siempre en nuestra guerra defendiendo el porvenir risueño y tranquilo de estos hombres del mañana.— El Comité Ibero-Americano²².

Los expedicionarios vivían el temor ocasionado por los bombardeos, como evoca Rius: «Salíamos a la calle, tiradero de cadáveres y casas derrumbadas, un desastre, un desastre, no quiero ni acordarme» (Villaseñor, 2004). Ana Segura señala que a Rusia no la enviaron porque su madre comentó que, en Rusia, al hablar otro idioma, «os costará más que os entiendan» (Hidalgo, Ràfols, González, 2005).

Un contingente de unos 456 niños y niñas, de edades comprendidas entre los cuatro y los catorce años, estuvieron alojados en el Hotel Regina de la calle Vergara de Barcelona, esperando varios días a que llegaran otros niños de otros puntos de la geografía española. Tomaron el tren hacia Burdeos. En el mismo les dieron una especie de merienda «acostumbrados a no comer pan, aquello nos sabía a gloria», subraya Ana Segura (Hidalgo, 2005).

Desde Francia, a bordo del vapor *Mexique*, llegaron al puerto de Veracruz, el 7 de junio de 1937, y a Morelia (ubicada en el estado de Michoacán) el 10 de

²² La expedición de niños españoles. *La Vanguardia*, miércoles 19 de mayo, 1937, p. 3.

junio²³. Después, fueron a ciudad de México para ser alojados en la Escuela «Hijos del Ejército» número 2. El 10 de junio, una multitud de personas les daban la bienvenida en Morelia. Se les alojó en dos antiguos seminarios, transformados en colegios para niños y niñas con el nombre de Escuela Industrial «España-México». Se pensó que, una vez acabada la guerra, volverían a sus casas.

La llegada polarizó la sociedad mexicana, dado que fue objeto de crítica por parte de la prensa conservadora al considerar la medida como fruto del radicalismo del presidente Lázaro Cárdenas, destinando recursos mexicanos para la atención de niños que fueron presentados como huérfanos (Sánchez, 2008), cuando mayoritariamente no lo eran. Sí lo era Fernando Rey, huérfano que quedó a cargo de la tutela de Lázaro Cárdenas (Villaseñor, 2004). En este sentido, la «niña de Morelia» Martina recuerda cómo eran llamadas «coñas, hijos de Cárdenas» (Villaseñor, 2004). Educados en los ideales de sus padres, algunos de ellos al pasar por una iglesia y lanzar algún improperio o piedras no facilitaban una imagen favorable del colectivo. Pero, en general, la sociedad mexicana mostraba empatía con su situación y recibían atenciones, sobre todo, de las personas mayores. Los testimonios coinciden en la implicación de Lázaro Cárdenas, con visitas a Morelia.

Un momento especial era recibir una carta desde España, que llegaban tachadas por cuestiones de censura y con demora:

Emeterín de mi vida, hijo amado, para mí estos años de separación han sido de angustia y dolor, algún día sabréis la magnitud de mi gran dolor hijo mío, no te olvides de tu mamita que solo piensa en ti, y en los besos que daré cuando estemos juntos, hasta entonces recibe el amor de tu madre que te adora²⁴.

No todos recibían carta por lo que se convertía en un momento agri dulce, como recuerda con emoción Martina: «Todos llorábamos, era un día de alegría y tristeza» (Villaseñor, 2004).

Terminada la Guerra Civil, algunos familiares les comunicaron por carta que era imposible si volvían a España que pudieran estudiar y llevar una vida normal, y avisaron de la situación difícil en la que se encontraba el país, suplicando no retornar. Por otro lado, al cumplir la mayoría de edad, si no se presentaban al Ejército eran considerados desertores.

La vida en Morelia es recordada con privaciones, austera, pues el dinero para el mantenimiento de la escuela, en opinión de algunos niños, se perdía por el camino, y afrontaban hambre, tristeza, enfermedades, y vejaciones por el carácter

²³ AGA. *Archivo General de la Administración*. Alcalá de Henares, España. Caja,12,02908 (M-221). Listado de los «Niños de Morelia» que llegaron en la expedición del barco Mexique al puerto de Veracruz (México) el 7 de junio de 1937.

²⁴ Carta de Concepción Valera, agosto de 1939, recogida en Villaseñor (2004).

abusón de algunos mayores. Dedicaban su tiempo en el estudio por la mañana y en talleres ocupacionales por las tardes (Miguel Barriendos en Hidalgo, Ràfols, González, 2005). Aprendieron desde pequeños a defenderse. Niñas mayores cuidaban de hermanos pequeños y/o de otros niños. También como recuerda Martina, «a mí lo que me importaba era jugar» (Villaseñor, 2004). Los momentos más dramáticos se vivieron cuando algunos fallecieron víctimas de accidentes o de enfermedades.

El entorno escolar, a diferencia de lo que ocurrió en la URSS, era netamente mexicano. A la escuela también llegaron autóctonos. La convivencia fue, en líneas generales, cordial y hubo un sincretismo de costumbres. No obstante, tuvieron que adaptarse. Una anécdota recordada por el colectivo sintetiza malentendidos que se producían, como cuando algunos niños españoles al ver las tortillas en el comedor, esperando que fueran de patatas, las hicieron volar como «platillos volantes» (Hidalgo, Ràfols, González, 2005).

Las tensiones que se vivieron en el entorno educativo motivaron la destitución de la dirección, a finales de 1939. El nuevo director de la escuela, Roberto Reyes Pérez, se apoyó más en personal de ideario comunista e hizo que los propios escolares controlaran la disciplina, que, cuando tenían oportunidad, escapaban. En 1939, 167 habían salido de la escuela, quedando al cuidado de familiares, particulares o el cónsul español (Velázquez, 2014, pp. 143-144).

Indalecio Prieto llegó a plantear directamente al presidente Ávila Camacho, la creación de un «patronato post-escolar» en el que estaría representado el gobierno mexicano y que, con fondos de la JARE, cubriría las necesidades de los alumnos que hubieran terminado la enseñanza primaria²⁵. Esta idea fue abandonada por el presidente, pero se retomó en 1942 por el FOARE, pues la situación del internado-escuela España-México empeoró. Hasta el punto de autorizarse, en noviembre de 1941, el retorno a España de aquellos niños que eran reclamados por sus padres o tutores. La situación se complicó sobremedera con la llegada desde España de una comisión falangista, dispuesta a negociar el retorno de la totalidad de los niños, pero hubo una movilización en contra (Velázquez, 2014, p. 147).

En 1942, se constituyó en el seno del FOARE el «Patronato Pro Niños Españoles», presidido por el pedagogo extremeño Rubén Landa Vaz (director del instituto Luis Vives de la capital mexicana) para desempeñar una labor de tutelaje sobre los jóvenes, no solo material sino de orientación profesional y hospedaje en albergues, especialmente relevante cuando, en diciembre de 1943, la escuela cerró sus puertas y fueron repartidos en distintos hogares y, algunas jóvenes, en conventos. Otros quedaron a su suerte, crecieron como pudieron, trataron de regresar o se afincaron definitivamente en México. A través de las dos casas-hogares creadas

²⁵ Archivo de la Fundación Indalecio Prieto (en adelante FIP), Fondo Lázaro Cárdenas, caja 21, carta de Indalecio Prieto a Lázaro Cárdenas, México, 25 de febrero de 1942 (Velázquez, 2014, p. 145).

por el patronato, una para niñas, situada en la calle Michoacán, y otra para niños, en la calle Alfonso Herrera, con recursos procurados por la Comisión Administradora del Fondo para Ayudas a los Republicanos Españoles (CAFARE), compuesta por representantes de las secretarías mexicanas de Gobernación y Exteriores, que estuvo en funcionamiento durante cinco años. No solamente se cubrió el alojamiento, que hubo de ampliarse a otra casa-hogar, sita en calle Miguel Ángel, 81, por el hacinamiento, sino que se brindó a los exiliados la asistencia regular a clases en el Instituto Luis Vives y a otros se les proporcionó en el mismo clases nocturnas gratuitas. Los máximos responsables del colectivo eran los directores de las casas-hogar para su formación «cultural, moral y social». En 1943, quedaban pocos, menos del centenar.

Con la conformación del gobierno en el exilio de José Giral, en agosto de 1945, todos los fondos de patrimonialidad española, incluidos los del CAFARE, pasaron al Comité Técnico del Fideicomiso de Ayuda a los Republicanos Españoles (CTFARE) que desarrolló su labor hasta el agotamiento de sus recursos, a finales de 1948, momento en el que se cerraron las casas que quedaban en funcionamiento. Las casas pasaron a depender del Ministerio de Instrucción Pública, y con el reglamento de 1946, se facilitó la independencia de sus integrantes y la salida con el pago de un subsidio mensual de 60 pesos, aunque no era una gran cantidad para sobrevivir en la capital mexicana, resultaba menos gravoso que el mantenimiento de las casas. Supuso una ayuda hacia la plena inserción en México. Algunos salían con formación como zapateros, impresores, entre otras ocupaciones, mientras otros proseguían la formación por ellos mismos. En el caso de las mujeres, trabajando hasta que llegó el momento del casamiento, como recuerda Martina (Villaseñor, 2004). La suerte fue dispar y tuvieron que poner mucho empeño en salir adelante. Se trasluce de sus testimonios que se han hecho a sí mismos (Villaseñor, 2004).

El recuerdo de algunos niños sobre el papel de la II República en el exilio fue precisamente el de mantener varios años las casas-hogar para dejar después «a niños todavía muy jovencitos» a su suerte. Algunos apuntan que fueron mejor tratados por los «gachupines», residentes de bastantes años en México, que les ofrecían trabajos (Villaseñor, 2004).

Gran parte del colectivo no volvió a ver a sus padres, porque los perdieron o no fue posible el reencuentro. Cuando este último se producía resultaba complicado. Rememora Emeterio Payá que su padre acabó en el campo de concentración de Mauthausen, donde murió como miles de españoles²⁶. En cambio, pudo encontrarse en México con su madre. Lo peor de todo era mantener una relación fría tras años de separación, había rencor por el abandono, no la llamaron mamá, ni él ni sus

²⁶ El BOE de 9 de agosto de 2019 publicó el listado de 4427 españoles muertos en los campos de concentración nazis de Mauthausen y de Gusen, cumpliendo con una de las iniciativas de la Ley de Memoria Histórica para la reparación de las víctimas del nazismo.

hermanos, y la sintieron como una extraña (Villaseñor, 2004). Quedaba el «cariño del recuerdo, pero a través de los años es una persona prácticamente desconocida para ti» (testimonio de Joaquina Barriendos en Hidalgo, Ràfols, González, 2005). Rius, tras 37 años sin ver a sus padres, pasó unos días, en Morelia, con su madre y, en conversación con ella, siendo ya padre, pudo comentarle que no se separaría de sus propios hijos en una situación similar (Villaseñor, 2004). Visitó España por invitación de la embajada, de lo contrario no hubiera ido, pues vivía al día. En cambio, Pepe Doblas, pudo, el 17 de septiembre de 1982, llegar a Málaga para ver a su madre Ana y llevarla a vivir con él (Villaseñor, 2004).

Hubo retornos en tiempos de la dictadura franquista, pero en esos casos se encontraban con dificultades como el racionamiento, eran hijos de sus padres, vencidos en la Guerra Civil, pero no de la dictadura. Los regresos tras la muerte de Franco resultaron más factibles. Algunos de ellos visitaron España para ver dónde habían vivido y reencontrarse con familiares. La decisión de retornar era más sencilla cuando se había producido casamiento entre los integrantes del colectivo de niños de Morelia.

Los exiliados participan de una doble identidad, por la formación recibida son más mexicanos que españoles, pero no dejan de sentir sus raíces. Ana Segura, que regresó a España, se considera «ciudadana del mundo porque tengo dos patrias, mi patria adoptiva es la que yo quiero, es México» (Hidalgo, Ràfols, González, 2005). Para Juan Navarro «Por aquello de haberme criado en México era más forastero que nacional» (Hidalgo, Ràfols, González, 2005). Añade Miguel Barriendos: «Cuando llegué a España pensé que nosotros éramos un capítulo oscuro de la Historia de España, pero un capítulo olvidado» (Hidalgo, Ràfols, González, 2005). México les aportó amplitud de miras, pues afirman que hubieran recibido menos formación en España, donde solamente el estudio era para quienes tenían medios y pensaban acorde a la ideología del régimen franquista. Afirman que «los Morelianos que vivimos nos queremos» (Joaquina Barriendos en Hidalgo, Ràfols, González, 2005), pues son muchas experiencias vitales que les unen como colectivo, pero también ha hecho mella la sensación de desarraigo, de no pertenecer a uno u otro país (Moreno, 2010; Valera, 2018).

4. LEGADOS CONTEMPORÁNEOS DEL EXILIO INFANTIL

Del exilio infantil quedan vestigios de diversa índole, así como constancia en actos de homenaje, libros, exposiciones, reportajes, monumentos y nombres de lugares públicos que configuran el trazado urbano, de los cuales se presenta un sucinto panorama que no agota toda la dimensión conmemorativa.

El reconocimiento a la ayuda dispensada por personas y países aliados a la II República no se hizo esperar, de ahí los homenajes a Lázaro Cárdenas realizados por

los propios exiliados²⁷. En México, Cárdenas tiene corridos en su honor, altares y recibe el sobrenombre del «Tata» en Michoacán, su lugar de nacimiento²⁸. En la España democrática también se han producido actos simbólicos²⁹. A modo de ejemplo, destaca la estatua de Cárdenas en el parque Norte de Madrid. En junio de 1987, la Mutuality España-México, A. C., integrada por «Niños de Morelia» llevaron a cabo actos conmemorativos celebrando el aniversario el 50 aniversario de su llegada a México con el lema *¡Gracias México!*:

Hoy somos personas de bien, hemos formado familias, a nuestros hijos les hemos dado lo mejor de nosotros mismos y oportunidades que pocos tuvimos, la mayoría son profesionistas [profesionales] y al igual que nosotros luchan por un México mejor. Tenemos la seguridad que esta fue la mira de nuestro general Cárdenas: estamos cumpliendo nuestra misión: sea esto nuestro mejor homenaje a México y a Cárdenas³⁰.

La sociedad española realizó un homenaje al presidente Cárdenas, entre el 3 y el 7 de octubre de 2005, en Madrid³¹. Años después, la corporación municipal, en el nombre del pueblo de Xixón, reconoció al político mexicano dándole su nombre a un parque situado en el barrio de La Calzada, los Jardines de Lázaro Cárdenas, acudiendo el hijo de este, Cuauhtémoc Cárdenas a la inauguración³².

Los niños de Morelia acuden anualmente a una ciudad que concentra más recuerdos de su niñez que su país de origen. La Escuela España-México de Morelia donde se alojaron cambió a un edificio nuevo para niños mexicanos y sirve a un fin

²⁷ Plasmados en textos como el de Junta de Auxilio a los Republicanos Españoles (1940). *Homenaje al General de División Lázaro Cárdenas*. México, Imprenta Vizcaya; (1943). Homenaje de los republicanos españoles a México en la persona de su presidente Excelentísimo Señor General de División Don Manuel Ávila Camacho México: [s.n.]; (1945). *Homenaje a México y adhesión a la República Española de los republicanos españoles antiguos residentes*. México: Imprenta Manuel Altolaquirre; (1957). *Homenaje de la emigración española al general Lázaro Cárdenas*. México: Embajada de España; Vidarte, Juan-Simeón (1971). *Ante la tumba de Lázaro Cárdenas*. México: Ediciones «Valle de México»; Homenaje a Lázaro Cárdenas, *Cuadernos Americanos*. 1 (en.-feb. 1971). Actos programados por el Ateneo Español de México con motivo del XL aniversario de la llegada a México de los primeros inmigrados españoles: 1939-1979. México, 1979; Inauguración monumento Lázaro Cárdenas. Banquete conmemorativo II Republica [Texto impreso] / Centro Republicano Español, Comisión Pro-monumento Lázaro Cárdenas México: Centro Republicano Español, 1974; Castellano, Raúl (1983). *Cárdenas en España*. México.

²⁸ Sobre la imagen proyectada por Lázaro Cárdenas, véase Pérez (2008).

²⁹ Plascencia, Ángel (2016). El rastro de Lázaro Cárdenas en España. *El País*, 25 de julio.

³⁰ *Excélsior*, 3 de junio de 1987, sección B, portada.

³¹ Andrés Rojo, J. (2005). Lázaro Cárdenas, el amigo de la República. *El País*, 2 de octubre de 2005.

³² Menéndez, Carlos (2009). Gijón homenajea a Lázaro Cárdenas, el hombre que «acogió a los hermanos en la desgracia». *El Comercio*, 1 de febrero.

similar. Además, conserva las fichas de los españoles que pasaron por la anterior (Villaseñor, 2004). En 2017, del grupo de exiliados, según se publicó en prensa, quedaban seis viviendo en Morelia, que, en la medida de sus posibilidades procuraban reunirse y recordar la solidaridad que les brindó México, poniendo de manifiesto la fraternidad³³.

También el exilio ha tenido un impacto favorable en el imaginario de los mexicanos sobre todo en la labor desplegada por intelectuales. En palabras de Poniatowska:

Así como la película *Subida al cielo*, el gran exilio español en México nos subió a nosotros al cielo, al de la inteligencia, al de la nobleza y, en cierto modo, al del heroísmo, porque nos enseñó que hay causas por las cuales vale la pena jugar nos la vida. Todos nos lanzamos de cabeza dentro del corazón republicano, porque era noble, cálido, generoso y hasta tenía sentido del humor³⁴.

Para el caso de la otrora URSS, en el imaginario sobre los españoles priman estereotipos favorables derivados de la literatura, pero también del impacto del colectivo de niños acogidos y sus contribuciones en la enseñanza del castellano y la traducción.

En Moscú, el Centro Español, que sirve para fines sociales y culturales, punto de encuentro del colectivo, y en el que ha tomado el testigo de su dirección la segunda generación, se imparten clases de español, mucho antes de la inauguración del Instituto Cervantes en 2002. El Centro ha visto recortada su labor en tiempos de crisis, con incremento del precio del alquiler de un edificio, próximo a la Plaza Roja, pero sigue abierto a la sociedad moscovita y a los visitantes como referente de la presencia del exilio y la cultura española. También lo es en el trazado urbano, el parque de la Victoria de Moscú, donde hay un monumento dedicado a los españoles que participaron en la Gran Guerra Patria. El monumento consiste en una capilla de granito, obra del «niño de la guerra» Antonio Mije, y se sufragó con dinero aportado por el Ayuntamiento de Moscú y el Ministerio de Cultura de España. A la inauguración, el 26 de junio de 2003, asistió el actual monarca, Felipe VI, entonces príncipe de Asturias, acompañado por la Guardia de honor del Kremlin y, entre los

³³ La historia de los ‘Niños de Morelia’, 80 años de los menores españoles exiliados en México. *Notimérica*, 7 de junio de 2017. Recuperado de: <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-historia-ninos-morelia-80-anos-menores-espanoles-exiliados-mexico-20170607082140.html>

³⁴ Poniatowska, Elena (2015). Los españoles de antes. *La jornada* (edición digital), 28 de junio de 2015. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2015/06/28/opinion/a04a1cul>

asistentes, «niños de la guerra» y segundas generaciones, veteranos de guerra, entre otros³⁵.

En Karelia (en los bosques de Siandeba), quedó inaugurada una placa, en junio de 2018, dedicada a los 23 niños españoles, cuya identidad está confirmada, de las decenas que perecieron, tras marchar voluntarios al frente para luchar por la URSS en contra del nazismo en 1941. La iniciativa partió de la abadesa de un monasterio ortodoxo conmovida por la experiencia de los voluntarios³⁶.

En España, las exposiciones también han tenido como protagonista al exilio infantil³⁷. «Entre España y Rusia. Recuperando la historia de los Niños de la Guerra», dirigida por Verónica Sierra, narra visualmente a través de ocho paneles temáticos la historia de los pequeños desde el inicio de la contienda y el proceso de evacuación, hasta su vida en la URSS y el estallido de la II Guerra Mundial y ha recorrido ciudades españolas y francesas³⁸. En 2017, la exposición itinerante «Los niños de la Guerra cuentan su historia, cuentan tu vida», organizada el Colectivo de repatriados de la URSS y Muséu del Pueblu d'Asturies, rememoró con fotografías y documentos personales el 80 aniversario de la evacuación hacia la URSS³⁹.

En el paseo marítimo de la Playa del Arbeyal de Gijón, se ubica la estatua de un niño sentado mirando al mar, realizada en piedra y bronce por Vicente Moreira, en recuerdo a los «niños de la guerra» que partieron de Asturias, que fue inaugurada en 2005.

En tiempos difíciles, de pandemia, como los actuales, se ha conmemorado la salida de «niños de la guerra» del Musel a la URSS, en el monumento a ellos dedicado, con una ofrenda floral, siguiendo los protocolos, con mascarilla y distancia de seguridad, para «transmitir a las generaciones venideras la experiencia de comprensión a la acogida de los refugiados»⁴⁰. El año anterior, la imagen era distinta, los medios

³⁵ España en Rusia, Aula Universitaria Hispano-Rusa. Recuperado de <http://www.auhr.es/es/documentacion/espana-en-rusia/espana-corazon-moscu/monumento-espanoles-caidos-gran-guerra-patria>

³⁶ Bonet, Pilar (2018). Los niños de la guerra españoles que murieron en defensa de la URSS. *El País*, 26 de junio.

³⁷ También en el País Vasco se generan actos conmemorativos, dado que nutre gran parte del colectivo de Niños de la Guerra, entre otras exposiciones, cabe mencionar: *Toda una vida siendo niños* [Texto impreso]: exposición sobre los niños y niñas de la guerra vascos = Bizitza osoa umeak izaten: gerrako euskal umei buruzko erakusketa Bilbao, Donostia-San Sebastián: Idi Ezkerra Fundazioa, cop. 2008.

³⁸ Resultado del Proyecto «Entre España y Rusia. Recuperando la historia de los Niños de la Guerra», subvencionado por el Ministerio de la Presidencia del Gobierno de España.

³⁹ Fanjul, Eva (2018). La voz de los 'niños de la guerra'. *La voz de Avilés*, 6 de octubre de 2018.

⁴⁰ Palacios, Luján (2020). La memoria fresca de los 'Niños de la Guerra'. *La Nueva España* (edición digital), 28 de septiembre; Suárez, Olga (2020). La pandemia no echa al olvido el exilio

de organizaciones participantes se hicieron eco de «Niñas de la Guerra» realizando la ofrenda floral, tras la que sonó el himno de Riego⁴¹. Mientras en Morelia, formó parte de la celebración de los 83 años de la llegada de niños españoles exiliados, la representación de su periplo por parte de jóvenes actores en el «Teatro en Casa» de la Universidad Autónoma de Querétaro⁴².

No obstante, quedan relegados a un nuevo olvido, pues igual que las efemérides ponen el foco en ellos, dejan de ser el centro de la noticia ante las novedades informativas, de ahí que para las siguientes generaciones sea vital conservar y preservar las enseñanzas de su legado.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las experiencias del exilio infantil relatadas desde fuentes diversas son únicas, pero al mismo tiempo son muestras de vidas fracturadas, que forman parte de una generación en el ocaso que ha mostrado una gran resiliencia.

Tanto la URSS como México mostraron un compromiso con la II República, el bando derrotado, en el plano internacional y humanitario. La URSS fue destino de un exilio con un marcado cariz político al concentrarse la militancia comunista, mientras en México primó un exilio intelectual. El volumen del contingente de niños exiliados con destino a la URSS fue mayor que para México. No obstante, con las evacuaciones, ya fueran estas más o menos numerosas, se trataba de ponerles a salvo de los estragos ocasionados por la guerra civil española. Así, los relatos de vida evidencian los traumas por la separación de sus familias que se preveía temporal, tanto en el traslado a México como a la URSS, en ambos casos fueron objeto de uso propagandístico y de las riñas políticas. A lo que se suma las dificultades para el retorno y el reencuentro con sus familiares, convirtiéndose en extraños, tras el desenlace de la contienda española, que supuso la derrota republicana y la implantación de la dictadura franquista.

Las repatriaciones oficiales tuvieron lugar en la década de los cincuenta desde la URSS, tras la muerte de Stalin y con la amnistía de Malenkov, en expediciones que contaron con la mediación de la Cruz Roja. Al llegar a España, eran señalados como «rusos» y sometidos a interrogatorios. Su estancia dependía en gran medida de

de los niños de la guerra. Los supervivientes de los acogidos en la Unión Soviética, los grandes ausentes del homenaje en El Arbeyal, al ser vulnerables a la covid. *El Comercio* (en línea), 28 de septiembre. La asociación Los Niños de Rusia se dedica preservar la memoria de los evacuados y sus profesores, véase <https://www.ninosderusia.org/>

⁴¹ Redacción (2019). Los niños de la guerra conmemoran el 82 aniversario de su partida. *La voz de Asturias*, 22 de septiembre.

⁴² Martínez, Ernesto (2020). Celebran 83 años de la llegada de los 426 niños de Morelia. *La Jornada* (edición digital), 6 de junio.

la acogida que la familia les pudiera brindar. Tampoco fue una opción mayoritaria volver desde México a España, pues, en ambos casos, el retorno no fue posible por enfermedad, muerte, haber constituido familias, además, el enraizamiento en la sociedad de acogida inclinaba la balanza a no regresar, de ahí el proceso de nacionalización que siguieron muchos. Cuando se tomaba la decisión de volver al lugar de origen había que confrontar las dificultades para adaptarse en España, pues llegaban a un país muy distinto al que recordaban y añoraban.

La mayor parte de los exiliados fueron insertándose en los países de acogida por los que sienten un profundo agradecimiento, tanto por México como por la otrora URSS, en la que los exiliados siguieron formándose, trabajando, y contribuyendo en las sociedades receptoras. Muestran gratitud e imágenes favorables de los países de acogida, no exentas de críticas principalmente por corrupción y problemas como la violencia. También los países de destino valoran sus aportaciones y rinden homenaje. Algunos lugares se convierten en puntos de reencuentro, ya sea Morelia, donde se ubicó el Colegio España-México, o el Centro Español de Moscú, para seguir recordando sus raíces y transmitirlos a las siguientes generaciones que son el *futuro del pasado*.

6. FUENTES Y BIBLIOGRAFÍA

6.1. Archivos

AGA (Archivo General de la Administración) y CDMH (Centro Documental de la Memoria Histórica).

6.2. Entrevistas a los Niños de la Guerra

Manuel Arce, María Luisa Arribas, Francisco Marsilla, Manuel Pereira, realizadas por la autora en Moscú y Madrid en el curso de otros proyectos de investigación.

6.3. Prensa

El Comercio; El País; Excélsior; La Jornada; La Nueva España; La Vanguardia; La voz de Avilés; Notimérica, RT.

6.4. Documentales

Camino, Jaime (2002). *Los niños de Rusia*. España: Tibidabo Films.

Hidalgo, Yadira, Ràfols, Neus, González, Mauricio (2005). *Los Niños de Morelia: El regreso olvidado*. España: El Alebrije y Metrocurt.

Santos, Isabel (2016). *El Camino de la vida*. Cuba: Productora Cinematográfica ICAIC.

Valera, Lino (2018). *Huérfanos del olvido*. España: Fundación Caja Burgos.

Villaseñor, Juan Pablo (2004). *Los niños de Morelia*. México: Arte 7, Hermanos Films, UNAM.

6.5. Bibliografía

Aguirre Herráinz, P. (2015). ¿Extraños en casa? El retorno a España de los «niños de la guerra» repatriados desde la URSS (1956-1957). *Revista Historia Autónoma*, 7, pp. 127-139.

Alonso Carballés, J. J. (2002). En torno a la tutela de los niños republicanos expatriados durante la Guerra Civil: disposiciones legales y conflictos internos, 1936-1938. En F. Bonamusa, y J. Puy (Coords.), *L'Exili republicà. Actes del Vè Col·loqui República, Guerra Civil i Franquisme*. Ajuntament de Barberà del Vallès, 2002.

Alonso Carballés, J. J. (1998). *1937. Los niños vascos evacuados a Francia y Bélgica. Historia y memoria de un éxodo infantil, 1936-1940*. Bilbao: Asociación de niños evacuados el 37.

Altred, A. (2005). *La voz de los vencidos: El exilio republicano de 1939*. Madrid: El País Aguilar.

Altred, A., Nicolás, E., González, R. (1999). *Los niños de la guerra de España en la Unión Soviética: De la evacuación al retorno (1937-1999)*. Madrid: Fundación Largo Caballero.

- Álvarez, I. A. (2003). *Memorias de una niña de la guerra*. Gijón: Fundación Municipal de Cultura.
- Arce, M. (2002). Vivencias de un joven en la Unión Soviética. *Migraciones y Exilios*, 3, pp. 191-23.
- Aznar, M. y López, J. R. (coords.). (2011). *El exilio republicano de 1939 y la segunda generación*. Sevilla: Renacimiento.
- Barbero, T. (2011). Josefina Iturrarán, una investigadora tras las huellas de españoles en la Unión Soviética. En M. Aznar y J. R. López (Coords), *El exilio republicano de 1939 y la segunda generación* (pp. 243-54). Sevilla: Renacimiento.
- Bell, A. (2011). *Sólo serán tres meses: los niños vascos refugiados en el exilio*. Barcelona: Plataforma.
- Branciforte. (2011). *El Socorro Rojo Internacional en España (1923-1939). Relatos de la solidaridad antifascista*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cabañas, M. (2017). *El arte desplazado a los hielos. Los artistas españoles del exilio de 1939 en el país de los sóviets*. Sevilla: Renacimiento.
- Calvo, José J. (1992). *Ayuda sanitaria internacional a la Republica española (1936-1938)*. Universidad de Zaragoza: tesis doctoral.
- Castellano, R. (1983). *Cárdenas en España*. México: [s.n.].
- Castillo, S. (2009). *Mis años en la escuela soviética: el discurso autobiográfico de los niños españoles en la URSS*. Madrid: Catarata.
- Colomina, I. (2018). Blue Victors & Red Losers. Returned Spaniards from the Soviet Union. *Historia y comunicación social*, 23(1), pp. 23-32. <https://doi.org/10.5209/HICS.59830>
- Colomina, I. (2010). *Dos patrias, tres mil destinos. Vida y exilio de los niños de la guerra de España refugiados en la Unión Soviética*. Madrid: Ediciones Cinca.
- Cuesta, J. (2008). *La odisea de la memoria*. Madrid: Alianza.
- Daev, V. G. (1997). *Ispanskije gosti na Rodine Sadko [Visitantes españoles en la patria de Sadko]. СПб [San Petersburgo]: Sudaniya.*

- De Hoyos, J. (2017). Los estudios del exilio republicano de 1939 a revisión: una mirada personal. *Dictatorships & Democracies. Journal of History and Culture*, 5, pp. 285-312.
- De Hoyos, J. (2016). La historiografía sobre refugiados y exiliados políticos en el siglo XX: el caso del exilio republicano español de 1939. *Ayer*, 106, pp. 293-305.
- De Hoyos, J. (2012). *La utopía del regreso: proyectos de estado y sueños de nación en el exilio republicano en México*. México: El Colegio de México.
- De los Llanos, V. (2002). *¿Te acuerdas tovarisch...? (Del archivo de un niño de la guerra)*. Valencia: Institució Alfons el Magnanim.
- Devillard, M.^a J., Pazos, A., et al. (2001). *Los niños españoles en la URSS (1937-1939) narración y memoria*. Barcelona: Ariel.
- Domínguez, P. (2016). Guerra de memorias y memorias de la guerra. *Bulletin Hispanique*, 118(1), pp. 65-80. <https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.4218>
- Domínguez, P. (2009). *De ciudadanas a exiliadas: un estudio sobre las republicanas españolas en México*. Madrid: Cinca.
- Domínguez, P. (1994). *Mujeres españolas en México (1939-1950)*. Madrid: Dirección General de la Mujer, Madrid, D.L.
- Egido León, Á. (ed.). (2006). *Memoria de la Segunda República. Mito y Realidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- El Pozo, M. y Sierra, V. (2009). Desde el «paraíso» soviético. Cultura escrita, educación y propaganda en las redacciones escolares de los niños españoles evacuados a Rusia durante la Guerra Civil española. *História da Educação*, 28, pp. 187-238.
- Elpatievskii, A. (2002). *Ispanskaia emigratsia v SSSR*. [Emigración española en la URSS]. Moskva: Tver.
- Fernández, M.^a L. (2011). *Memorias de una máquina de escribir*. Gijón: Ayuntamiento de Gijón.
- Fernández Cruz, J. (2014). *Nos jodieron la vida. Las verdades ocultas de la guerra civil española*. Oviedo: Camelot.

- Fernández Sánchez, J. (1999). *Memorias de un niño de Moscú*. Barcelona: Planeta.
- Foulkes, V. (1953). *Los «niños de Morelia» y la escuela «España-México»: consideraciones analíticas sobre un experimento social*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Lozano, I. y Moreno Burgos, M.^a D. (2007). *Los raíles del exilio. Niños de Morelia: un éxodo a México*. Madrid: Fundación de los Ferrocarriles Españoles.
- Garrido, M. (2017). Las relaciones hispano-soviéticas contemporáneas: la acción diplomática y el papel de los agentes sociales. En V. J. Jeyfets, L. S. Jeyfets, *Rossiya i Iberoamerika v globaliziruyushchemsya mire: istoriya i sovremennost'* (pp. 1870-1881). Sankt-Peterburg: Skifiya-print.
- Garrido, M. (2009). *Compañeros de viaje. Historia y memoria de las asociaciones de Amistad hispano-soviéticas*. Murcia: Edit.um.
- Garrido, M. (2006). *Las relaciones entre España y la Unión Soviética a través de las Asociaciones de Amistad en el siglo XX*. Universidad de Murcia: tesis doctoral.
- Glázov, A. (2017). La División Azul en la URSS. En O. Volosyuk (dir.), *España y Rusia: Diplomacia y diálogo cultural. Tres siglos de relaciones*. Moscú: Indrik,
- González, C. (2014). El exilio y los rostros de la derrota republicana en Murcia. Otra modalidad de la violencia política franquista (pp. 207-263). En E. Nicolás Marín (Coord.), *Historia Contemporánea de la Región de Murcia*. Murcia: Edit.um.
- González, C. (2003a). El retorno a España de los “Niños de la Guerra Civil”. *Anales de Historia Contemporánea*, 19, pp. 75-100.
- González, C. (2003b). En los pliegues de la memoria y la historia. Repatriaciones y retornos de los niños de la guerra (pp. 179-193). En A. Alted, R. González, M.^a J. Millán (coord.), *El exilio de los Niños, Catálogo de la exposición*. Madrid: Fundación Pablo Iglesias y Fundación Francisco Largo Caballero.
- González, C. y Garrido, M. (2019). «Ispantsy» en la URSS. Historias de vidas cruzadas en el exilio (pp. 267-277). En P. Norbert, D. Lilón, S. Ákos (coord.), *A Tér Hatalma – A Hatalom Terei*. Szerzok: PTE TTK.
- González, C. y Nicolás, E. (2016). ‘Rojos y Azules’ españoles en la Unión Soviética. *Historia Actual OnLine*, 40(2), pp. 7-28.

- lordache, L. (2013). El exilio de los pilotos y marinos españoles en la Unión Soviética. *Trocadero*, 25, pp. 81-101. <https://doi.org/10.25267/TROCADERO.2013.i25.05>
- lordache, L. (2008). *Republicanos españoles en el Gulag (1939-1956)*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- Iturrarán, J., Kondrátieva, A., Sánchez Megido, Y. (1999). La hazaña moral y cultural de los exiliados españoles en Rusia, en memoria de los españoles que contribuyeron a la creación y desarrollo del hispanismo en Rusia. En *Actas de la II Conferencia de Hispanistas de Rusia*.
- Kharitonova, E. (2014). *Edificar la cultura, construir la identidad. El exilio republicano español de 1939 en la Unión Soviética*. Sevilla: Renacimiento.
- Labajos-Pérez, E. y Vitoria-García, F. (1997). *Los niños españoles refugiados en Bélgica (1936-1939)*. Namur: Asociación de los niños de la guerra.
- Legarreta, D. (1984). *The Guernica Generation: Basque refugee children of Spanish Civil War*. Reno: University of Nevada Press.
- Lida C. E. (Comp.). (2001). *España y México durante el primer franquismo. Rupturas formales, relaciones oficiosas*. México: Colegio de México.
- López de Maturana, V. (2020). Exilio, identidad y educación. Los niños vascos evacuados al País Vasco francés durante la Guerra Civil. *Sancho el Sabio*, Extra 3, pp. 181-209.
- Marco, M. (2010). *Los médicos republicanos españoles en la Unión Soviética*. Barcelona: Flor de viento.
- Matesanz, J. A. (1999). *Las raíces del exilio: México ante la Guerra Civil española: 1936-1939*. México: El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3dnq03.22>
- Merino, V. (2015). *Todo comenzó con esta maldita guerra*. Madrid: Ediciones Atlantis.
- Monti, Silvia (2020). El exilio de los niños: «El zopilote» de Max Aub y los niños de Morelia. *Orillas*, 9, pp. 501-51.
- Moreno Burgos, M.ª D. (2010). *Identidad perdida*. Barcelona: Umbriel.

- Moreno Izquierdo, R. (2017). *Los niños de Rusia: La verdadera historia de una operación de retorno*. Barcelona: Crítica.
- Muguiro, C. (2015). Andréi Tarkovski y «Los Españoles». *Cuadernos Hispanoamericanos*, 777, pp. 21-41.
- Ojeda Revah, M. (2004). *México y la Guerra Civil Española*. Madrid: Turner.
- Pando, C. (1994). *La colonia española en México, 1930-1940*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Payá Rico, A. (2019). *De kinderen van ballingschap*. Historia social de los «niños de la guerra» en Bélgica. En J. M.ª Hernández (coord.), *Influencias belgas en la educación española e iberoamericana* (pp. 357-36). Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Payà Rico, A. (2013). *Spaanse kinderen*. Los niños españoles exiliados en Bélgica durante la Guerra Civil. Experiencia pedagógica e historias de vida. *El Futuro del Pasado*, 4, pp. 191-205. <https://doi.org/10.14201/fdp.24753>
- Payá, E. (2002). *Los niños españoles de Morelia: El exilio infantil en México*. Lleida: Edit. Milenio.
- Pérez, R. (2008). Las imágenes del general. Lázaro Cárdenas y la fotografía. *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, 48, pp. 181-200.
- Pla Brugat, D. (1999). *Els exiliats catalans. Un estudio de la emigración republicana española en México*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia-Orfeo Català de Mèxic-Libros del Umbral.
- Pla Brugat, D. (1980). *Los niños de Morelia: un estudio sobre los primeros refugiados españoles en México*. México: INAH.
- Pons Prades, E. (2005). *Los Niños Republicanos: el exilio*. Madrid: Oberon.
- Pozharskaya S. P. (2006). Ispanskaya 'Golubaya diviziya' na sovetko-germanskom fronte (1941-1943 gg.) (pp. 328-374). *Krestovyy pokhod na Rossiyu.Yauza*. Moskva: Algoritm.

- Qualls, K. (2016). De 'Niños de la Guerra' a jóvenes soviéticos: Educación, Aculturación y Paternalismo, 1939-1945. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 38, pp. 77-101. <https://doi.org/10.5209/CHCO.54291>
- Rascón Banda, V. (2007). *Los Niños de Morelia*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Casa Juan Pablos Centro Cultural.
- Reyes Pérez, R. (1940). *La vida de los niños iberos en la patria de Lázaro Cárdenas*, (30 relatos). México: Editorial América.
- Sánchez Andrés, A., Herrera León, F. (2011). *Contra todo y contra todos. La diplomacia mexicana y la cuestión española en la Sociedad de Naciones, 1936-1939*. Santa Cruz de Tenerife: Ediciones Idea.
- Sánchez Andrés, A. et al. (2002). *Un capítulo de la memoria oral del exilio: los niños de Morelia*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo-Comunidad de Madrid.
- Sánchez Andrés, A. (2008). De pobres huérfanos a rojos apátridas. La prensa mexicana y los niños de Morelia. En G. Sánchez Díaz, y C. González (Editores), *Exilios en México. Siglo XX* (pp. 107-132). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Sierra, V. (2009). *Palabras huérfanas. Los niños de la Guerra Civil*. Madrid: Taurus.
- Soler, A. (2009). *La vida es un río caudaloso con peligrosos rápidos*. València: Universitat de València.
- Velázquez, A. (2018). La movilización mexicana en favor de los republicanos españoles: el caso de la FOARE (1938-1956). *HAO*, 46, pp. 145-158.
- Velázquez, A. (2015). La labor de solidaridad del gobierno Negrín en el exilio: el SERE (1939-1940). *Ayer*, 97, pp. 141-168.
- Velázquez, A. (2014). El proyecto de casas-hogar para los niños de Morelia (1943-1948). *Tzintzun. Revista de Estudios Históricos*, enero-junio, 59, pp. 139-173.
- Vidarte, J.-S. (1971). *Ante la tumba de Lázaro Cárdenas*. México: Ediciones «Valle de México».

- Viñas, Á. (coord.). (2010). *Al servicio de la República: diplomáticos y guerra civil*. Madrid: Marcial Pons, Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Viñas, Á. (2007). *El escudo de la República: el oro de España, la apuesta soviética y los hechos de mayo de 1937*. Barcelona: Crítica.
- Viñas, Á., Blanco, J. A. (dir.). (2017). *La Guerra Civil española, una visión bibliográfica*. Madrid: Marcial Pons Historia.
- Young, G. (2016). ¿Sujetos peligrosos? Repatriados españoles desde la URSS en la Provincia de Vizcaya, 1956-1963. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 38, pp. 103-127. <https://doi.org/10.5209/CHCO.54292>



LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN RACIAL Y POR LOS DERECHOS CIVILES EN ESTADOS UNIDOS: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LA CANCIÓN-PROTESTA ESTADOUNIDENSE

*The Struggle Against Segregation and for Civil Rights in the United States:
An Approximation Through American Protest-Song*

Juan Andrés García Martín

Universidad Rey Juan Carlos. España

juan.garcia.martin@urjc.es | <https://orcid.org/0000-0001-8672-5149>

Fecha de recepción: 08/01/2021

Fecha de aceptación: 31/07/2021

Acceso anticipado: 20/10/2021

Resumen: La segregación racial instaurada en Estados Unidos a finales del siglo XIX fue objeto de crítica y rechazo por determinados sectores de la sociedad norteamericana. Estos formaron diversas organizaciones que canalizaron este descontento e intentaron vertebrar una respuesta que pusiera fin a la situación de desigualdad. La nueva coyuntura nacional e internacional alcanzada durante las décadas de 1950 y 1960, acentuó la pugna por los derechos civiles a través de nuevas formas de resistencia y crítica al régimen segregacionista.

Esta nueva situación generó una abundante producción musical que, en forma de canción protesta y canciones por la libertad, sirvió de vehículo de expresión al movimiento por los derechos civiles de la comunidad afroamericana, expresando sus aspiraciones y frustraciones.

El objetivo del presente texto es recopilar y examinar el retrato que estas composiciones cultivaron de la segregación y de la lucha por los derechos civiles a través de los acontecimientos que jalonaron esta reivindicación. Para ello, este artículo tendrá en cuenta las acciones de protesta destinadas a conseguir una nueva legislación que pusiera fin a la segregación racial y las reacciones violentas que ello suscitó en los estados sureños. Finalmente, todo ello se realizará a través de un

análisis de los contenidos líricos que nos permitirá determinar el posicionamiento de los cantautores investigados y determinar su aproximación a la realidad.

Palabras clave: segregación racial; derechos civiles; afroamericanos; canción-protesta; cantautor.

Abstract: The racial segregation established in the United States at the end of the 19th century was the object of criticism and rejection by certain sectors of American society, who formed various organizations that channeled this discontent and tried to structure a response that would put an end to the situation of inequality. The 1950s and 1960s accentuated the struggle for civil rights through new forms of resistance and criticism of the segregationist regime.

This new situation was the subject of an abundant musical production that, in the form of protest songs and songs for freedom, served as a vehicle of expression for the Civil Rights Movement of the African-American community, expressing its aspirations and frustrations.

The objective of this paper is to compile and examine the portrait that these compositions cultivated of the struggle for Civil Rights through the events that marked this claim. In order to reach this goal, this article will take into account both the actions of protest whose purpose was to obtain a new legislation that would put an end to racial segregation and the violent reactions that it provoked in the Southern states. I will analyze the lyrical contents of the songs which will allow us to determine the positioning of the singer-songwriters and determine their approach to the struggle against segregation.

Keywords: racial segregation; civil rights; Afroamericans; protest-song; singer-song-writers.

Sumario: 1. Introducción y planteamiento: objetivos y metodología de la investigación; 2. Contexto histórico y musical: derechos civiles y música en Estados Unidos; 2.1. De la segregación al movimiento de los derechos civiles; 2.2. Del Highlander Folk School a Greenwich Village: el renacimiento de la música folk; 3. Las primeras protestas musicales: segregación cotidiana y violencia racial; 4. La extensión de la lucha por los derechos civiles: sits-in y freedom riders; 4.1. Las protestas cantadas; 4.2. Cuando las protestas inspiran; 5. El sur crea mártires, la música los hace inmortales; 5.1. La segregación: entre la generalización y la caricatura; 5.2. James Meredith llega a Oxford Town; 5.3. Una carta para Ross Barnett; 5.4. La muerte de Hattie Carroll; 5.5. El asesinato de Medgar Evers; 5.6. Birmingham: la Johannesburgo de Estados Unidos; 5.7. La marcha sobre Washington; 5.8. 1964: un verano dramático; 6. ¿Y después de 1964? ; 7. El asesinato de Martin Luther King; 8. Conclusiones; 9. Bibliografía; 10. Hemerografía; 11. Discografía; 12. Recursos online.

1. INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO: OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El presente artículo constituye una compilación, análisis y clasificación de las composiciones de protesta a favor de los derechos civiles de la comunidad afroamericana en Estados Unidos en el periodo comprendido entre la Segunda Guerra Mundial y el final de la década de 1960. Al mismo tiempo, esta investigación analiza la utilidad de la música para este movimiento social y estudia el retrato realizado de la realidad en la que aquél se desarrolló.

De esta propuesta, se desprenden varios objetivos secundarios. En primer lugar, describir los acontecimientos y condiciones históricas que condujeron a la elaboración de la obra musical. En segundo lugar, examinar el posicionamiento de los artistas seleccionados para el espacio geográfico y temporal escrutado con respecto a la materia de investigación propuesta. En tercer lugar, considerar la exactitud lírica de los acontecimientos y procesos narrados en las piezas musicales. Por último, comprobar el uso que el movimiento de los derechos civiles hizo de las composiciones que reflejaban su lucha.

Para responder a estas cuestiones, tomaremos como punto de partida el análisis propuesto por Alan P. Merriam en su obra *The Anthropology of Music* en lo referente a los usos y funciones de la música en el campo de la etnomusicología. El género elegido para desarrollar este análisis es la canción-protesta, la cual reúne varios de los usos planteados por el antropólogo estadounidense para la cuestión que nos ocupa (Merriam, 1964, pp. 209-229). En primer lugar, la música encarna una función de refuerzo de la conformidad hacia las normas sociales, ya que pone en cuestión la legislación y actuación de los diferentes gobiernos estadounidenses a través de una denuncia musical con el objetivo de cambiar el orden social establecido. En segundo lugar, contribuye a la continuidad y estabilidad de una cultura al ejercer de vehículo transmisor de la realidad histórica de un momento concreto. Por último, obtiene una función integradora de la sociedad al actuar como punto de encuentro alrededor del cual los miembros de aquélla se unen para participar en actividades que requieren cooperación y coordinación grupal, tales como conciertos, reuniones, protestas y manifestaciones.

Para llevar a cabo estos objetivos, realizaremos un análisis y clasificación temática de los contenidos líricos de obras musicales incluidas en el género de la canción-protesta. Tomando como referencia los contenidos de la revista *Broadside* y de la antología elaborada por Guy Carawan (1992), el presente estudio amplía el marco cronológico y de género musical establecido por investigadores como Reiland Rabaka, cuya investigación ha reducido la música por los derechos civiles a la franja temporal que se extiende entre 1954 y 1965 y a estilos esencialmente afroamericanos. Este intervalo establece la producción musical en el intervalo transcurrido entre la sentencia judicial del Caso Brown contra el Consejo de Educación de Topeka (Kansas), que dictaminaba que la segregación escolar negaba la igualdad de oportunidades, y la Ley de derecho de voto (Rabaka, 2016, pp. 4-5). Semejante análisis, no obstante, soslaya el repertorio producido por artistas como Billie Holiday o Josh White, igualmente necesarios para entender las primeras composiciones musicales de protesta contra el régimen segregacionista. Por ello, esta investigación no renuncia a estirar los márgenes temporales, alcanzando cuando fuera necesario tanto años anteriores a 1954 como posteriores a 1965.

Desde un punto de vista temático, este trabajo plantea el análisis de los contenidos líricos a través de una división de la lucha por los derechos civiles en cuatro

momentos. En primer lugar, la descripción de la segregación racial y su impacto en la vida cotidiana de la comunidad afroamericana, pues entendemos que este régimen de desigualdad racial constituye la causa inmediata del nacimiento del movimiento por los derechos civiles. En segundo lugar, las respuestas emitidas tanto desde el propio movimiento por los derechos civiles —*sit in, freedom riders*, manifestaciones, etc.— como desde el propio gobierno federal, a través de diferentes iniciativas legislativas que pretendían acabar con el sistema segregacionista. Ello generó una reacción por parte de los estados sureños a la intromisión del gobierno federal que será igualmente ponderada. Por último y una vez alcanzada la igualdad jurídica, se analizará el impacto musical de las diferencias que pervivieron en Estados Unidos. Todo ello permitirá, en su conjunto, analizar el posicionamiento político de los artistas escrutados.

2. CONTEXTO HISTÓRICO Y MUSICAL: DERECHOS CIVILES Y MÚSICA EN ESTADOS UNIDOS

2.1. *De la segregación al movimiento de los derechos civiles*

La supresión de la esclavitud no trajo consigo la igualdad racial al concluir la Guerra Civil estadounidense. Los estados sureños, antiguo bastión de la institución esclavista y de la gran masa de población negra, desarrollaron una serie de iniciativas legales que, conocidas genéricamente como Leyes Jim Crow, establecieron la segregación racial. Entre 1887 y 1891, estados como Florida, Misisipi, Tejas, Luisiana o Alabama abrazaron esta legislación. Poco después, la histórica sentencia del caso Plessy contra Ferguson (1896) amparó este régimen en diferentes ámbitos tales como el transporte, lugares públicos, hospedaje, sanidad o entretenimiento bajo el siguiente principio: «iguales, pero separados».

La implantación de la segregación racial generó las primeras respuestas por parte de la comunidad afroamericana en forma de organizaciones que cuestionaban el sistema y propugnaban su fin. En 1905, por ejemplo, nació el pionero Movimiento Niágara, precursor de la National Association for the Advance of Coloured People (N. A. A. C. P.). A pesar de ello, el régimen segregacionista prevaleció durante las siguientes dos décadas sin producirse progresos sustanciales para la población afroamericana. Sin embargo, podemos concretar varias circunstancias que propician la eclosión del movimiento por los derechos civiles a mediados de la centuria (Reed, 2005, pp. 7-10). En primer lugar, la mecanización de la agricultura sureña y el incremento de la oferta de trabajo urbano industrial obligaron a miles de familias afroamericanas a desplazarse hacia áreas urbanas del sur, pero, sobre todo, a los estados septentrionales. Este fenómeno, denominado como Gran Migración afroamericana, acabó por crear amplias comunidades negras en ciudades como Chicago,

Detroit o Nueva York en las que los afroamericanos pudieron organizarse, por ejemplo, a través de sindicatos, y desarrollar un mayor sentimiento de comunidad que en las aisladas regiones rurales del sur.

En segundo lugar, la llegada de Franklin D. Roosevelt a la Casa Blanca en 1933 produjo algunos progresos, no tanto en la consecución de derechos civiles como en las ayudas económicas que el *New Deal* proporcionó a las familias afroamericanas. La presión de líderes sindicales como Asa P. Randolph produjo su efecto cuando, en vísperas de la participación estadounidense en la conflagración mundial, Roosevelt promulgó la orden ejecutiva 8.802. A través de esta medida, se puso fin a la discriminación racial en el sector productivo bélico. La entrada del país en la Segunda Guerra Mundial propició algunos avances, ya que llevó a muchos afroamericanos a combatir en la contienda, aunque todavía en unidades segregadas. No obstante, desde su perspectiva la lucha contra el nazismo y su racismo resultaba paradójica, pues se hacía en nombre de unas libertades que les eran privadas en su país.

El nuevo orden bipolar emanado de la contienda mundial proporcionó una tercera circunstancia. El liderazgo de Estados Unidos como campeón del mundo libre frente a la tiranía soviética quedó en entredicho a través de la discriminación racial, por lo que, desde este momento, el gobierno federal estadounidense realizó esfuerzos que continuaban en la línea iniciada una década atrás por Roosevelt. De este modo, la Orden ejecutiva 9981 promulgada por el presidente Harry Truman prohibió la discriminación racial en el ejército y en 1954, el Tribunal Supremo decretó que las escuelas segregadas eran anticonstitucionales en el caso de Brown contra el Consejo de Educación de Topeka (Kennedy, 2005, pp. 898-903). Evidentemente, este impulso en el ámbito educativo empujó a no pocos a activistas hacia la protesta contra la segregación en otras cuestiones cotidianas como el transporte o la restauración.

En cuarto lugar, la lucha anticolonial en Asia y África durante las décadas de 1950 y 1960, inspiró a los afroamericanos, que identificaron la subyugación de los territorios africanos a potencias europeas con la segregación que experimentaban en Estados Unidos. En este sentido, la lucha anticolonial también proporcionó el ejemplo exitoso de la desobediencia civil de Mahatma Gandhi, cuyas estrategias fueron añadidas a las efectuadas por cuáqueros, abolicionistas y sufragistas estadounidenses en el pasado. Esta fusión fue gestionada por el Congress of Racial Equality (C. O. R. E.), organización cristiana fundada en 1942 que, a partir de entonces, puso en práctica tácticas de boicot económico y resistencia pacífica, primero en el norte y más adelante en el sur a través de un nutrido grupo de activistas. Los boicots de Baton Rouge, Tallahassee y Montgomery constituyen buena prueba de ello.

Estas acciones colectivas reforzaron la cohesión de su militancia a través del uso de obras musicales entonadas como parte del ritual de resistencia. El activista

John Lewis, por ejemplo, llegó a afirmar que un «ejército que canta es un ejército victorioso» (Korstad, 2003, p. 238). Ahora bien, ¿cuál era el objeto de canto? ¿inspiraba con su ejemplo a compositores para denunciar la segregación racial? Para responder estas preguntas, debemos hallar el origen y el modo en que se expandieron estas composiciones.

2.2. *Del Highlander Folk School a Greenwich Village: el renacimiento de la música folk*

La Gran Depresión generó unas condiciones de miseria casi desconocidas en la historia de Estados Unidos. Bajo esta situación, el musicólogo John Avery Lomax y el cantautor Woody Guthrie mostraron un creciente interés en las inquietudes de las clases populares y en los problemas del movimiento obrero, especialmente afectados por la recesión económica. Al recopilar e interpretar las melodías, valores, creencias y tradición musicales de estos grupos, sustentaron los cimientos del género folk (Forcucci, 1984, pp. 223-224). Su amplia temática incluía cuestiones tales como la reclamación de trabajo, derechos laborales o el rechazo a los conflictos armados (Fernández Ferrer, 2007, p. 24). Al respecto, formaciones musicales como Alamanac Singers y solistas como Paul Robertson, Burl Ives y Molly Jackson actuaron y participaron en mítines y manifestaciones de sindicatos y trabajadores (Greenway, 1953, pp. 243-302).

De esta forma, numerosos cantautores siguieron la estela marcada por Lomax y Guthrie durante las décadas siguientes. Por lo general, eran jóvenes y entusiastas estudiantes universitarios, de clase media y procedentes de zonas urbanas del nordeste de los Estados Unidos. Como parte de su tarea compositora, estos cantautores se documentan e investigan las músicas populares, momento en el que simpatizan con los sectores más humildes y oprimidos de la sociedad. El resultado es la canción-protesta, es decir, una composición con un fuerte contenido reivindicativo que ejerce como arma lírica e instrumento de transmisión del legado cultural de estos grupos. Como participante del género folk, el cantautor crea una letra que, sobre una melodía, plasma las reivindicaciones de estas clases y adquiere posicionamientos progresistas. A través de su reivindicación de justicia y libertad, establece la esperanza de conquistar un futuro que mejora el sufrimiento presente. Entre el punto de partida y el horizonte de libertad, la represión no es más que un peaje a pagar por la liberación. En consecuencia, el género folk se convierte en la forma musical favorita de los intelectuales progresistas de las zonas urbanas septentrionales de Estados Unidos (Mitchell, 2007, pp. 9-10).

Este creciente interés cristalizó, al mismo tiempo, en el desarrollo de centros educativos como el Highlander Folk School (Tennessee), fundado en 1932. Su creador fue un educador sureño llamado Myles Horton, quien concibió la escuela con la siguiente idea:

To provide an educational centre in the South for the training of rural and industrial leaders, and for the conservation and enrichment of the indigenous cultural values of the mountains (Horton y Freire, 1990, p. 23).

El centro, creado como un liceo sindical con especial atención a las tradiciones populares, no tardó en evolucionar bajo la dirección de Zilphia Horton, esposa de Myles, y plantearse como una academia que superara los prejuicios raciales y avanzara hacia una educación integrada (Glen, 1988). Para ello, Horton comprendió la utilidad de una tradición musical afroamericana que, en gran parte elaborada en torno a sus comunidades religiosas, incluía géneros como el góspel y los cantos espirituales¹. Estos, diseminados a lo largo y ancho del país durante la Gran Migración de la población afroamericana, requerían de un pequeño empujón que los ubicara en el camino de la defensa de los derechos civiles. En opinión de Horton, estos géneros funcionaban como elementos de cohesión grupal durante acciones colectivas y con ciertos retoques, podrían hacerlo como música de protesta. En consecuencia, no resulta extraño el esfuerzo llevado a cabo por Horton, quien recopiló 1300 canciones, muchas de las cuales eran antiguos himnos sindicales, música afroamericana y folk sureña (Dunson, 1965, p. 28). Una de sus mayores contribuciones fue, por ejemplo, la rescritura de la canción *We Shall Overcome*. Compuesta en 1901 por el reverendo Charles Tindley como un himno góspel bajo el título de *I'll Overcome Some Day*, la obra fue entonada por trabajadores afroamericanos durante una huelga en 1946. Horton añadió varios versos y cambió el título introduciendo la primera persona del plural, con lo que le entregó un sentido colectivo que proporcionaba familiaridad a la protesta (Turck, 2009, pp. 54-56).

Con estas credenciales, no resulta extraña la visita que Rosa Parks realizó al Highlander Folk en vísperas de su protesta en Montgomery, o del propio Martin Luther King dos años después. Como consecuencia lógica, canciones como *Onward Christian Soldiers* u *Oh Freedom* se extendieron por la geografía sureña e incluso fueron entonadas durante el boicot a la compañía de autobuses en Alabama en 1955. Horton falleció en 1956, por lo que fue su sucesor Guy Carawan quien, desde su posición, enseñó esta y otras obras a los activistas con el fin de entonarlas durante sus acciones de protesta en el sur frente a las autoridades estatales (Malone, 2008, p. 104).

¹ Hasta la fecha, la población afroamericana había desarrollado diversos géneros musicales como el jazz y el blues, pero, sobre todo, cantos grupales religiosos. Esta tradición hundía sus raíces en tiempos pretéritos a través de un repertorio que se había desarrollado en las pequeñas comunidades eclesíásticas del sur del país, donde había servido a muchos afroamericanos para reforzar los lazos de su comunidad. Entre los estilos forjados en estas reuniones, se encontraban los cantos espirituales, específicos de las zonas rurales del sur anterior a la Guerra de Secesión, pero también el góspel, género establecido en las comunidades urbanas posteriores al conflicto mencionado y que se diferenciaba del primero tanto en la improvisación interpretativa como en el uso de palmas, golpeo con los pies y cantos en forma de llamada-respuesta (Barkley, 2007, p. 145).

Durante los siguientes años, los activistas redoblaron sus esfuerzos por extender este repertorio musical. De este modo, el VII Congreso anual del Highlander Folk School atrajo a ochenta líderes pro-derechos civiles en abril de 1960. En él se enseñaron no solo conocimientos musicales, sino también tácticas de desobediencia civil. Unas semanas más tarde, el propio Carawan viajó a Raleigh (Carolina del Norte), donde impartió lecciones musicales ante doscientos estudiantes convocados por la recién creada Southern Christian Leadership Conference (S. C. L. C.). Esta reunión alumbró un año después el Student Nonviolent Coordinating Committee (S. N. C. C.), organización fundada con el objetivo de extender pequeñas células locales de activistas por los derechos civiles y que contribuyó a la difusión de las protestas por los campus universitarios del sur durante los dos años siguientes (Reed, 2005, p. 12). Como colofón, Carawan organizó un taller titulado «Sing For Freedom» en Highlander en agosto de 1961, al que acudieron activistas blancos y negros de todo el país (Spener, 2016, pp. 62-66). Entre ellos, se encontraban Pete Seeger, pero también Bernice J. Reagon, quien poco después creó el cuarteto S. N. C. C. Freedom Singers en el Albany State College (Georgia) como vehículo para diseminar el mensaje del movimiento por los derechos civiles a lo largo y ancho del país.

Ahora bien, ¿en qué circunstancias se produjo esta eclosión? Estos cantautores tan solo necesitaban un paisaje de opresión que denunciar. Al concluir la Segunda Guerra Mundial, el comienzo de la Guerra Fría impuso un severo conservadurismo moral en Estados Unidos que acabó por resultar contraproducente (Jones, 1995, pp. 485-490). La derechización del Partido Demócrata y la caza de brujas anticomunista iniciada por el senador Joseph McCarthy no hicieron sino crear una atmósfera asfixiante. Una vez superada la fiebre mccarthysta, ni siquiera el Nuevo Conservadurismo predicado por Eisenhower, liberal en lo referente a las personas, pero conservador en materia económica, ocultaba la tendencia en que el país navegaba (Tindall y Emory Shi, 2007, p. 920).

Así las cosas, la generación nacida y crecida en albores de la contienda mundial no tardó en alejarse de un modelo de sociedad cargado de unas normas y comportamientos rígidos. Este distanciamiento les condujo a criticar el orden político doméstico e internacional, basado a la sazón en la segregación racial y la defensa activa del bloque capitalista occidental a través de aventuras militares, primero en Corea y más adelante en Vietnam. El resultado fue una reacción en forma de contracultura que exploraba los límites de las reglas sociales impuestas y desafiaba el conformismo generado por el bienestar de la década de 1950, pero también la forma en la que éste se había alcanzado. La solución era en consecuencia, el retorno a la simpleza de las clases más humildes y reivindicar sus formas de expresión (Forcucci, 1984, pp. 229-230). De esta manera, esta contracultura invirtió los valores existentes a lo largo de la década de 1960. El imperialismo militar y el belicismo fueron relevados por la demanda de paz y hermandad; la tradición judeo-cristiana fue puesta en cuestión mediante el interés en religiones asiáticas; la segregación racial

fue denostada a favor de la igualdad y la convivencia. Detectada por lo tanto la injusticia racial, diversos cantautores no tardaron en hacerse eco de ello y utilizaron la música folk como vehículo de denuncia para expresar las reivindicaciones de los oprimidos. Su denuncia tuvo lugar primero, a través de reuniones en cafés, universidades y conciertos, para acabar culminando en el renacimiento de la música folk en festivales como el de Newport (Rhode Island) o Greenwich Village (Nueva York) (Fernández Ferrer, 2007, pp. 24-30).

3. LAS PRIMERAS PROTESTAS MUSICALES: SEGREGACIÓN COTIDIANA Y VIOLENCIA RACIAL

Desde la promulgación de las Leyes Jim Crow a finales del siglo XIX hasta las posguerras de la Segunda Guerra Mundial, la vida cotidiana de la comunidad afroamericana se encontraba condicionada por el régimen de segregación racial existente en Estados Unidos. Esta legislación provocó el masivo desplazamiento de población afroamericana hacia ciudades del norte durante la primera mitad de la centuria. En ellas, los recién llegados encontraron la desconfianza de sus vecinos blancos, que evitaban el contacto. Del mismo modo, las autoridades limitaron la financiación en el acceso a la vivienda a estos colectivos, disparando los índices de segregación en las treinta áreas metropolitanas más pobladas del país (Maly, 2005, pp. 9-12). La segregación resultante no era homogénea en el territorio estadounidense, ya que donde los estados meridionales practicaban una discriminación de los afroamericanos de *iure*, en los estados septentrionales la segregación era de *facto*. En otras palabras, mientras los estados sureños no sólo permitían, sino que requerían la diferenciación entre la comunidad blanca y negra, los estados norteamericanos practicaban la segregación no tanto a través de la ley, como de una serie de prácticas restrictivas que, aplicadas por ejemplo al campo del alquiler y venta de vivienda, concentraban a la población afroamericana en barrios separados (Turck, 2009, pp. 7-8).

La segregación, por lo tanto, se extendía a todos los ámbitos de la vida diaria. Empobrecidos en gran parte del país, el 75 % de los negros adultos carecían de estudios secundarios y un 10 % no había cursado ningún tipo de educación. Estas limitaciones tenían su repercusión también en el ámbito laboral. Los afroamericanos no solo desempeñaban empleos sin capacitación requerida —tareas domésticas y agrícolas— sino que, además, sus oficios apenas producían de media el 39 % de las ganancias de los blancos (Kennedy, 2005, pp. 898-903).

Esta situación también se trasladó a instituciones como el ejército. En vísperas de la Segunda Guerra Mundial, la Ley de Servicio Activo de 1940 logró las cifras más elevadas de alistamiento de reclutas afroamericanos. Sin embargo, estos sufrían prácticas segregacionistas que abarcaban diversos ámbitos del estamento militar. En primer lugar, ésta comprendía los oficios a desempeñar. Determinadas

especialidades tales como inteligencia, ingeniería, lenguas o aviación contaban con plazas limitadas para afroamericanos, lo que les desplazaba a oficios de cocina y limpieza alejados del frente. Cuando se aproximaban a éste, eran relegados a unidades que cumplían tareas de abastecimiento, con escasa involucración en combate y con servicios y comodidades de calidad inferior. Por último, en no pocas ocasiones los soldados afroamericanos contaban con la difamación y rechazo verbal por parte de los oficiales blancos (McGuire, 1983, pp. 1-5, 59-60, 99-100 y 227).

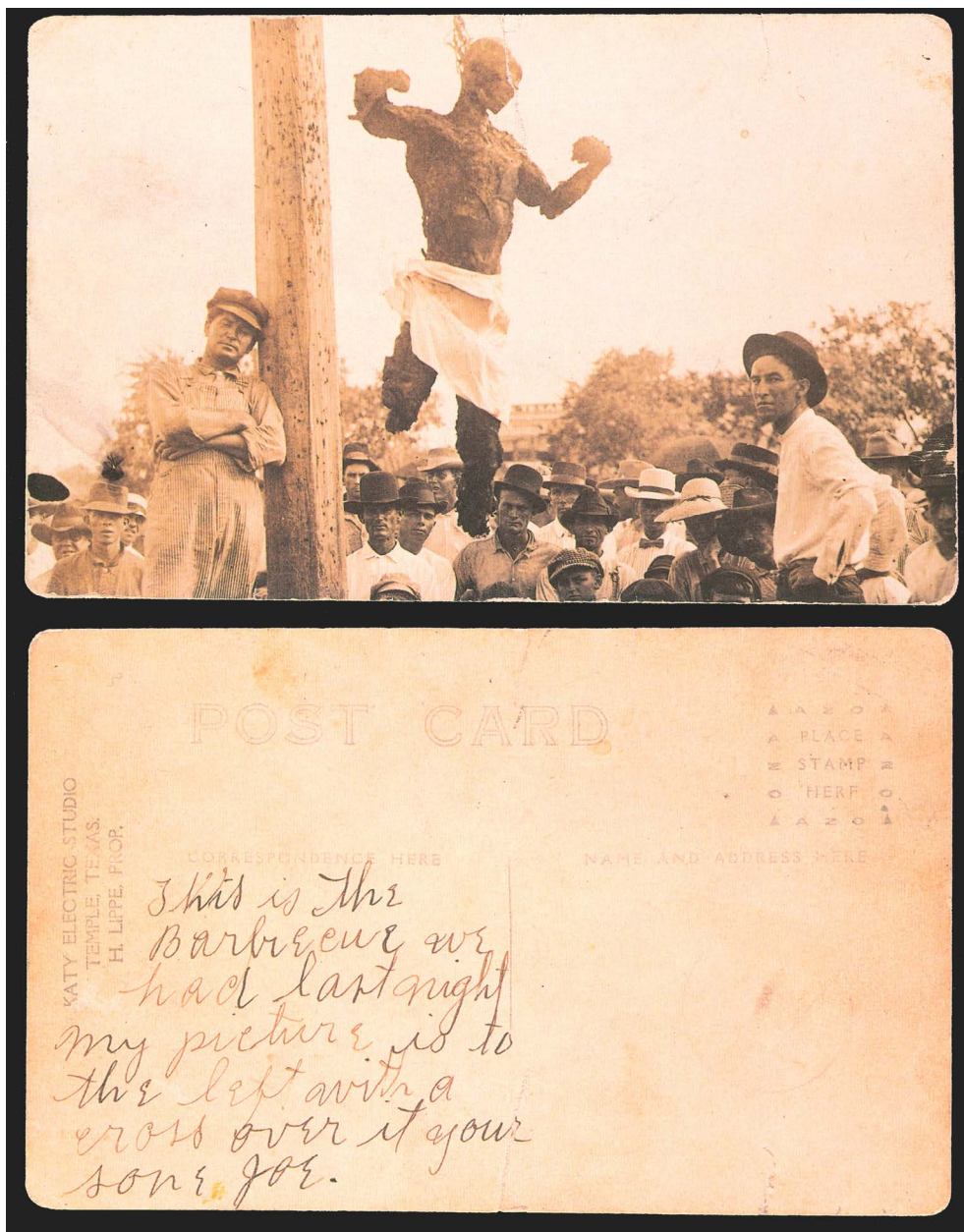
Semejante realidad no escapó a los ojos de algunos compositores que abrieron la senda de la protesta. El retrato de aquellos que tuvieron que abandonar el sur en dirección a las ciudades septentrionales fue recogido tanto por la cantante de blues tejana Maggie Jones en *Northbound Blues* (1925) como por Charles «Cow Cow» Davenport, quien plasmó el hastío de un afroamericano que dejaba atrás el sur y ponía rumbo al norte en *Jim Crow Blues* (1927). Aquellos que permanecieron y siguieron padeciendo la legislación segregacionista, proporcionaron argumentos a otros cantautores. Sirvan como ejemplo al respecto Huddie W. Ledbetter «Leadbelly», quien expresó su rechazo hacia la legislación segregacionista en *Jim Crow Blues* (1930), o el grupo Almanac Singers que, integrado por Woody Guthrie y Pete Seeger, hizo lo propio en *Jim Crow* (1942).

En este contexto, las agresiones contra la comunidad afroamericana constituían un pilar de la segregación y el odio racial. Entre 1898 y 1908, se produjeron ataques raciales en Wilmington, Nueva Orleans, Atlanta o Springfield. Al mismo tiempo, el linchamiento contra afroamericanos se extendió como método de intimidación e impartir justicia, por lo general después de un juicio. Entre 1882 y 1956, 4700 individuos fueron linchados en Estados Unidos, de los cuales un 80 % eran afroamericanos. La práctica llegó a estar tan extendida que incluso se emitían postales de tales acontecimientos (Wood, 2009, pp. 214-215).

El ámbito musical tampoco escapó a este tipo de prácticas discriminatorias y los cantantes afroamericanos vieron limitado su campo de acción en no pocas ocasiones. Por ejemplo, la organización Daughters of American Revolution censuró la actuación de Marian Anderson en abril de 1939 en el Constitution Hall de Washington, centro que administraban. En su lugar, la contralto filadelfiana realizó un concierto en el Lincoln Memorial. Ante 75 000 personas, la interpretación de Anderson se convirtió en alegato y protesta por los derechos civiles afroamericanos (Broadwater, 2015, pp. 42-46).

A pesar de estas prácticas, también existieron algunos recintos integrados racialmente como el neoyorkino Café Society². En él actuaron durante la década de

² El Café Society fue un club nocturno abierto en Greenwich Village entre 1938 y 1948. En gran medida concebido como centro para el debate político y musical, no fue el primero en adquirir esta condición. En este sentido, podemos destacar Le Ruban Bleu y The Blue Angel, cabarets abiertos por Harold Jacoby, amigo personal del frentepopulista francés Leon Blum, y Cabaret TAC, fundado por asociaciones de ayuda a los republicanos españoles durante la Guerra



Postal emitida el 30 de julio de 1915 en Temple (Tejas) con la siguiente nota: «This is the Barbecue we had last night. My picture is to the left with a cross over it. Your son, Joe».

Fuente: <http://www.lyncingintexas.org/items/show/736> (9 de noviembre de 2020).

Civil. En ambos casos, el diálogo político se orientaba también hacia la crítica contra el ascenso del fascismo (Denning, 1996, p. 326).

1940 dos figuras del blues pioneras en la denuncia de la discriminación racial. La primera de ellas es Billie Holiday quien, a principios de 1939, recibió una propuesta para grabar una canción que tenía por título *Strange Fruit*. La interpretación tuvo lugar en junio de 1939 y entonó las siguientes palabras (Greene, 2007, pp. 59-61; Gourse, 1997, p. 25):

Southern trees bear strange fruit
 Blood on the leaves and blood at the root
 Black bodies swinging in the southern breeze
 Strange fruit hanging from the popular trees.

Con esta obra, Billie Holiday denunciaba los cadáveres de afroamericanos que, linchados, colgaban cual fruta de los árboles sureños. Se trataba de una écfrasis con la que Holiday se convirtió en una de las pioneras a la hora de protestar musicalmente contra la violencia que padecía la comunidad afroamericana (Perry, 2013, pp. 449-474). *Strange Fruit* no era la primera canción protesta escrita en la historia, pero sí la primera en enviar un mensaje político tan explícito a la industria del entretenimiento.

La deslumbrante interpretación de *Strange Fruit* tuvo una recepción dispar. La audiencia del Café Society rompió a aplaudir, pero fuera del cabaret hubo quienes la percibieron como una composición de agitación y propaganda izquierdista. La revista *Time* no dudó en calificarla «propaganda musical de la N. A. A. C. P.»³, mientras que las mayores loas procedieron de la prensa progresista. A pesar de este éxito, la canción cayó en cierto desuso posterior (Margolick, 2000, pp. 9-10 y 50-55). Ello no fue óbice para que, en los años siguientes, otros compositores del momento realizaran denuncias similares a la ejercida por Holiday. En este sentido, Woody Guthrie compuso *Hangknot, Slipknot* (1944), obra que, sin la fuerza poética de *Strange Fruit*, resulta clarividente al denunciar lazos y nudos corredizos por doquier contra ciudadanos afroamericanos.

El segundo intérprete en pasar por el Café Society y denunciar a través de sus canciones la segregación racial fue Josh White, un cantante de múltiples estilos — en especial blues y cantos espirituales— y miembro del Partido Comunista Americano. Su crítica al régimen segregacionista se remonta a 1933, cuando compuso *Low Cotton*, obra en la que exponía las penurias que padecían los trabajadores negros que recogían algodón. Sin embargo, cuando White inició sus apariciones en el Café Society a finales de 1940, la coyuntura internacional le proporcionó nuevos argumentos. En 1941, el cantante surcarolinés publicó su tercer álbum con un título incendiario: *Southern Exposure: An Album of Jim Crow Blues*. En él, White incluyó hasta seis obras que, al mismo tiempo que trataban de potenciar el esfuerzo militar,

³ *Time*, 12 de junio de 1939.

criticaban la segregación racial que dominaba la vida cotidiana estadounidense. Así, por ejemplo, su obra *Uncle Sam Says* denunciaba las diferencias raciales en el ejército estadounidense, posiblemente inspirado por las experiencias de su hermano menor William en el campamento militar de Fort Dix y abogando de manera nítida por un esfuerzo bélico integrado racialmente:

Got my long gov'ment letters, my time to go
When I got to the Army, found the same old Jim Crow
Uncle Sam says, «Two camps for black and white»
But when trouble starts, we'll all be in that same big fight.

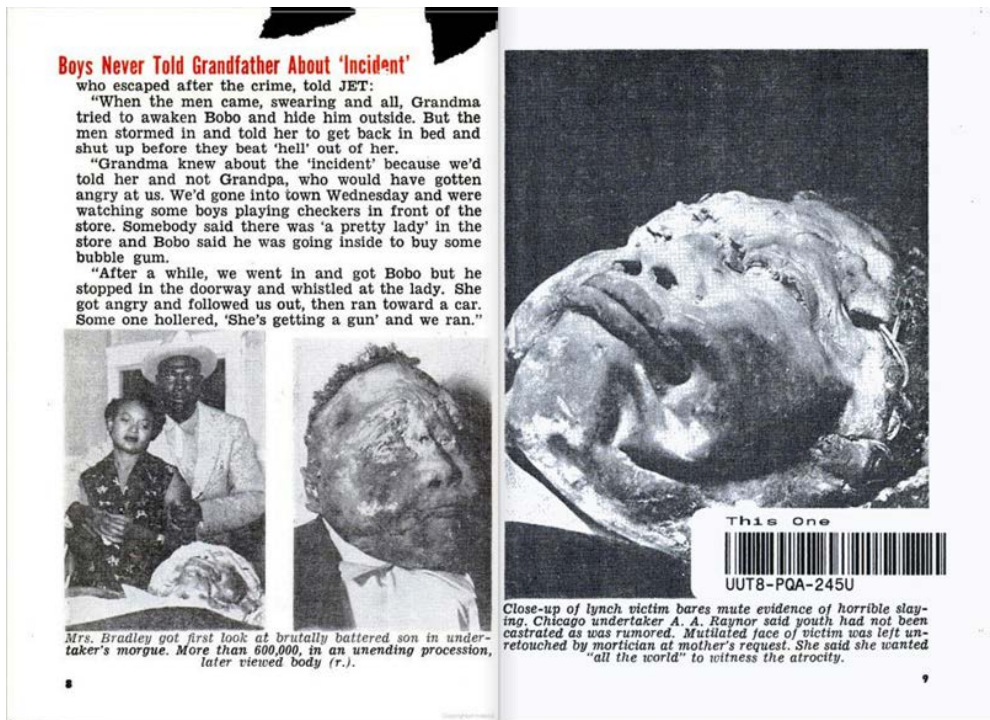
En la misma línea se expresaba *Defense Factory Blues*, en la que defendía una industria militar integrada para sus trabajadores. El resto de obras rechazaban la segregación en otros ámbitos: transporte, en el caso de *Jim Crown Train*; vivienda y acceso a las agencias de trabajo temporal como la WPA⁴ en el marco del New Deal, en el caso de *Bad Housing Blues*; y condiciones laborales y recorte salarial en *Southern Exposure* y *Hard Time Blues*. A todas ellas, White añadió a finales de la contienda mundial *Free and Equal Blues*, *Freedom Road* y *Dorie Miller* (Wald, 2002, pp. 107-108). Mientras que White defendía una igualdad racial sanitaria que desterrara los tópicos sobre la salud de los afroamericanos en la primera de estas obras, en *Freedom Road*, obra escrita por su amigo Langston Hughes, White retomó la idea de unas fuerzas armadas integradas, al mismo tiempo que equiparaba la lucha por la libertad frente al nazismo con el rechazo a la segregación racial. Por último, White recogió la historia del marinero afroamericano homónimo en *Dorie Miller*. Perteneciente a la tripulación del USS Virginia, este cocinero abandonó los fogones del barco y abatió dos aviones nipones durante el ataque a Pearl Harbor. Condecorado por esta acción, Miller fue nuevamente destinado a las cocinas, lo que fue denunciado por White por cuanto recluía a funciones serviles a un héroe de guerra (Greene, 1943, pp. 112-114):

They found Dorie Miller, behind that great big Navy gun
He made them wish they'd stayed in the land of the risin' sun (...)
[Sent him] back to the messroom with the Navy Cross he'd won,
They should have placed him right back behind that big navy gun.
Now if we want to win this war and sink those U-boats in the tide,
We've got to have black and white sailors fighting side by side.

⁴ La Works Projects Administration era una las principales agencias del New Deal y su objetivo era proporcionar empleo a los estadounidenses, especialmente a través de trabajo en obras públicas.

A pesar de los avances realizados durante los mandatos de Franklin D. Roosevelt y Harry Truman para acabar con el régimen segregacionista en la industria militar, la violencia racial no remitió en diferentes puntos de la geografía estadounidense, siendo nuevamente los linchamientos uno de los ejemplos más flagrantes. En agosto de 1955, Emmett Till, un adolescente procedente de Chicago, visitó a sus familiares en Money (Misisipi). Durante estas vacaciones, fue acusado de piroppear a Carolyn Bryant, una mujer blanca cuyo marido, ayudado por su hermanastro, no dudó en linchar al joven afroamericano para a continuación arrojar el cadáver al río local. En el entierro siguiente, la madre de Till pidió que el ataúd no estuviera cubierto con el fin de mostrar a los medios de comunicación las condiciones en las que se encontraba el cadáver de su hijo.

Durante los años siguientes, varios cantautores recogieron este macabro episodio en canciones que abarcaban desde baladas folk, hasta música arraigada en la comunidad afroamericana como blues, jazz, cantos espirituales y góspel. Las primeras composiciones fueran elaboradas inmediatamente después del linchamiento con el objetivo de sensibilizar contra este tipo de ataques y movilizar a los oyentes a favor del movimiento de derechos civiles. De este modo, un primer tributo fue escrito por



Fuente: *Jet Magazine*, 15 de septiembre de 1955, pp. 8-9. Consultado en <https://rosaparksbiography.org/bio/emmett-till/> (1 de agosto de 2020).

Langston Hughes y Jobe Huntley apenas dos meses después del suceso. Su obra *The Money, Mississippi Blues* fue utilizada para recabar fondos para la N. A. A. C. P. En noviembre del mismo año, Aaron Kramer y Clyde R. Appleton, activistas del movimiento por los derechos civiles, escribieron la letra y partitura respectivamente de *Blues for Emmett Till*. También a finales de 1955, el grupo The Ramparts puso música a un poema escrito por A. C. Harris Bilbrew con el título de *The Death of Emmett Till*. En todas ellas, las letras inciden en la juventud e inocencia de Till para reforzar su condición de víctima frente a la violencia inherente al sistema segregacionista. De esta forma, se iniciaron dos relatos en torno a la figura del joven asesinado. Por un lado, las canciones expuestas acentuaban la condición de víctima de Till para convertirlo en un mártir del régimen segregacionista y, en consecuencia, justificar la lucha del movimiento por los derechos civiles, todo ello a pesar de que el propio Till no formaba parte de aquel. Frente a esta perspectiva, el sur incidía en Till como un violador sin educación a punto de mancillar la virginidad de una mujer blanca (Kolin, 2009, pp. 117-118).

Sin embargo, la composición más célebre sobre este acontecimiento estaba todavía por llegar. Siete años después del crimen, Bob Dylan tomó prestada una melodía a su amigo Len Chandler y puso letra a este episodio en *The Death of Emmett Till*. La obra fue interpretada por primera vez en febrero de 1962, en un acto benéfico del C. O. R. E. (Clinton, 2009, pp. 71-72; Hughes, 2009, pp. 44-46). Utilizando una tonalidad menor para proporcionar un ambiente tétrico a la canción, Dylan marcó diferencias con sus predecesores, ya que ponía el foco de atención sobre lo sucedido a partir del secuestro y linchamiento de Till. Primeramente, criticaba la violencia del acto en sí para a continuación, hacer lo propio con la justicia sureña ya que, en el juicio consiguiente, un jurado blanco sureño absolvió a los dos acusados (Riley, 1999, p. 49; Williams, 1990, pp. 45-46).

4. LA EXTENSIÓN DE LA LUCHA POR LOS DERECHOS CIVILES: SITS-IN Y FREEDOM RIDERS

Los cambios introducidos por Franklin D. Roosevelt y Harry Truman marcaron el principio de la erosión del régimen segregacionista. A partir de la contienda mundial, varios presidentes estadounidenses dieron pasos hacia una mayor integración racial al mismo tiempo que, diversas resoluciones judiciales, declaraban la segregación inconstitucional en determinados ámbitos como el transporte o la educación⁵. A pesar de ello, los estados sureños ignoraron estos dictámenes de manera

⁵ En 1946, la Corte Suprema de EE. UU. dictaminó en el caso *Irene Brown v. Commonwealth of Virginia* que los autobuses públicos segregados eran inconstitucionales, algo que volvió a reiterar en el caso *Boynton v. Virginia* en 1960 (Jones, 1995, pp. 483 y 491).

continua, desencadenando la reacción de los activistas por los derechos civiles. De este modo, la década que acababa de comenzar, supuso la acentuación de la lucha por los derechos civiles (Reed, 2005, pp. 7-10).

Esta intensificación suponía un salto en las acciones de los activistas del movimiento por los derechos civiles quienes, por otra parte, constataban una progresiva coordinación en sus protestas contra la legislación segregacionista. En palabras de Bernard Lafayette, se trataba de «percutir contra el corazón del Sur segregacionista», poniendo en cuestión dicho sistema de manera pacífica y generando una respuesta desmedida que lo deslegitimara (Lafayette, 2008, p. 10). De este modo, Claudette Colvin y Rosa Parks se negaron a ceder sus asientos de autobús en Montgomery (Alabama) en 1955, lo que fue seguido un año después de un boicot a la empresa de transporte de la ciudad que practicaba la diferenciación de razas (Hendrickson, 2005, pp. 287-288). En febrero de 1960, cuatro estudiantes realizaron la primera sentada —*sit-in*— contra la segregación en un restaurante del centro comercial Woolworth en Greensboro (Carolina del Norte). En mayo del año siguiente, trece activistas, gran parte de ellos perteneciente al C. O. R. E., protagonizaron el primero de varios trayectos que, denominados como Viajes por la Libertad, desafiaban la segregación en desplazamientos interestatales. La protesta, que debía cubrir el recorrido entre Washington D. C. y Nueva Orleans (Luisiana), encontró resistencia en varios estados sureños⁶.

4.1. *Las protestas cantadas*

Estas acciones de protesta contaron en no pocas ocasiones con la interpretación de obras musicales cuyos orígenes se remontaban a cantos góspel. Estas piezas, popularizadas entre las comunidades afroamericanas segregadas, se elevaban a la categoría de rasgo identitario, ya que trazaban en el horizonte un objetivo a conquistar, al mismo tiempo que retrataban las condiciones de la protesta. De manera paulatina, estas composiciones se propagaron gracias a una infraestructura de difusión que se sustentaba en la interacción entre activistas y en la cooperación de cantautores folk, todo lo cual consagraba y reforzaba los lazos de unión durante los actos de desobediencia (Spener, 2016, pp. 118-121). En este sentido, la ya aludida *We Shall Overcome* constituye uno de los ejemplos más clarividentes. La obra había reconfigurada en los alrededores del Folk Highlander de Tennessee y fue difundida por Rosa Parks y Martin Luther King después de sus respectivas visitas a dicho centro en 1955 y 1957. No obstante, ¿donde residía la fuerza de esta melodía? Tres

⁶ A pesar de esta protesta, existían precedentes relativamente aislados: el llamado Journey of Reconciliation, llevó a varios activistas en abril de 1947 desde Washington D. C. hasta Durham (Carolina del Norte). Del mismo modo, algunas *sit-in* esporádicas habían tenido lugar en Alejandría (Virginia, 1939), Chicago (1942), San Luis (1949) y Baltimore (1952), todas ellas espoleadas por el C. O. R. E. (Arsenault, 2006, pp. 2-53; McWhorter, 2008, pp. 66-68).

razones justifican el éxito de letra. En primer lugar, el sujeto colectivo *we* -nosotros- enunciaba la fuerza del grupo; en segundo lugar, *shall* supone una promesa de futuro mejor después de un presente repleto de penalidades; por último, *overcome* advertía la capacidad de resistencia y desafío frente a aquéllas (Lynskey, 2011, pp. 33-50). Junto a ella, otras canciones aludieron a protestas concretas como las acciones de los jinetes por la libertad y las sentadas, siendo tarareadas durante las mismas. Entre las primeras, podemos destacar *Buses Are A Comin', Oh Yes* o *Hallelujah I'm A-Travelin'*, y entre las segundas, cabe señalar *I'm Gonna Sit at the Welcome Table*:

I'm gonna sit at the welcome table,
I'm gonna sit at the welcome table one of these days (...)
I'm gonna get my civil rights,
I'm gonna get my civil rights one of these days, Hallelujah!

Como podemos observar, la canción plantea un doble objetivo a conseguir: de manera inmediata, acceder al servicio en las mesas de los restaurantes reservadas para blancos en las que los afroamericanos se sentaban en desafío a las Leyes Jim Crow; a largo plazo, alcanzar la igualdad de derechos civiles. En la misma línea se utilizó *We Shall Not Be Moved*. Antiguo himno sindicalista, esta canción fue interpretada por estudiantes durante unas protestas contra la segregación racial en Talladega (Alabama) en abril de 1962. Al negarse aquellos a disolver la manifestación, la obra se recicló y adquirió un significado de resistencia pacífica favorable a los derechos civiles. A estas composiciones, cabe añadir *Ballad of the Student Sit-ins*, en la que se constata la fiebre de sentadas que llevó la protesta a otras 150 ciudades sureñas y a 5000 activistas a cárceles de la región (Carawan y Carawan, 1992, pp. 20-40, 50 y 54):

From Mobile, Alabama to Nashville, Tennessee,
From Denver, Colorado to Washington D. C.,
There rose a cry for freedom, for human liberty
Oh, come along my brother and take seat with me.

Ahora bien, si los activistas del C. O. R. E. y otras agrupaciones similares constituían la infantería de choque del movimiento por los derechos civiles en el sur, grupos como S. N. C. C. Freedom Singers eran su artillería musical. El cuarteto integrado por Cordell Reagon, Ruth M. Harris, Bernice J. Reagon y Charles Neblett tenía como cometidos tanto educar a la comunidad afroamericana sobre sus derechos y libertades como acompañar las campañas de activistas antisegregacionistas en el sur. Esta tarea fue ejecutada a través de una serie de composiciones que no solo retrataban las acciones de protesta en sí, sino que pregonaban la voluntad de acción y la disposición al sacrificio. En otras palabras, las canciones constataban el riesgo que asumían los manifestantes de dar con sus huesos en cárceles sureñas por llevar

a cabo este tipo de acciones de resistencia. De este modo, la represión y los encarcelamientos fueron anunciadas en obras como *Governor Wallace* y *Keep Your Eyes on the Prize*, las cuales incluían una moraleja. Las detenciones no debían distraer del fin último de la protesta: quebrar el régimen segregacionista:

So governor Wallace, oh yeah
 You never can jail us all
 Governor Wallace, oh yeah
 Segregation is bound to fall.

4.2. Cuando las protestas inspiran

La acción de esta vanguardia musical no pasó inadvertida en otras regiones del país y un número creciente de cantautores folk e intérpretes secundaron el movimiento por los derechos civiles y sus protestas. La difusión de los cantos de protesta desde el centro educativo de Highlander, la mayor coordinación entre las células de activistas que intercambiaban tácticas de resistencia y composiciones y la adhesión de prominentes artistas de la comunidad afroamericana al movimiento, acabaron por resultar decisivos en este proceso. Entre estos artistas, encontramos a autores de música góspel como Odetta, Mahalia Jackson o Harry Belafonte, pero también otros cantantes más eclécticos como Chuck Berry o Nina Simone, representantes del jazz como John Coltrane y Art Blakey y del soul como Marvin Gaye (Fernández Ferrer, 2007, p. 34).

Al mismo tiempo, desde el barrio neoyorkino de Greenwich Village, entonces lugar de encuentro de cantautores folk, varios intérpretes como Pete Seeger, Bob Dylan, Joan Baez o Phil Ochs apreciaron una injusticia en la coyuntura racial y secundaron la protesta incorporando la cuestión a sus composiciones. Uno de los métodos para llevarlo a cabo consistió en incluir situaciones concretas que, habiendo sido generadas por la discriminación racial, habían concluido de manera dramática. Uno de los primeros en tomar esta senda fue el dúo formado por la voz de Bill McAdoo y el banjo de Pete Seeger, como quedó acreditado en *I Don't Want No Jim Crow Coffee* (1960), obra que rechaza la violencia y las prácticas diarias del régimen segregacionista a través de una mención a dos ejemplos concretos: la protesta de los Cuatro de Greensboro y el linchamiento de Mack Parker, un joven afroamericano que había sido acusado de violar a una mujer blanca encinta y que, tres días antes de comenzar el juicio, fue secuestrado y ejecutado por una muchedumbre en Pearl River (Misisipi). En esta línea, también debemos referenciar la obra *If You Miss Me at the Back of the Bus*, obra escrita por Charles Neblett y grabada por Pete Seeger. En ella, el líder de los S. N. C. C. y el cantante neoyorkino denunciaron en primera instancia las restricciones que experimentaban los afroamericanos en el transporte.

Sin embargo, una lectura más detallada incluye una referencia a la localidad de Cairo (Illinois), en la que un joven afroamericano vio impedido su paso a la piscina municipal y al acudir al río de la localidad en su lugar, murió ahogado en verano de 1962. Con esta inclusión, Neblett y Seeger se posicionan a favor de la campaña de desegregación de lugares públicos que la S. N. C. C. había llevado a cabo en dicha localidad (Martín, 2004, p. 25).

Otros autores denunciaron por igual el régimen segregacionista, optando por encumbrar a los Jinetes por la libertad y a todo aquel que se resistía a aceptar la división racial en el transporte. Así lo hizo, por ejemplo, Marilyn Eisenberg en *Freedom, Freedom Riders (Broadside, 2, 1962, p. 2)*. Publicada en 1961, esta obra recoge el recorrido de los Jinetes por la libertad, desde la compra de su billete de autobús hasta su hipotético juicio por «alterar el orden público» en el sur. Por su parte, las acciones de resistencia de Rosa Parks y el consiguiente boicot a la compañía de autobuses segregacionista también quedaron retratados en *The Ballad of Momma Rosa Parks* de Tom Glazer y en *Walk on Alabama*, del dúo integrado por Bill McAdoo-Pete Seeger. Finalmente, otro tanto fue realizado por Phil Ochs, quien también aportó varias canciones que reflejaban los viajes por la libertad, de las cuales constataremos dos: *Going Down to Mississippi* y, sobre todo, *Freedom Riders*, obra en la que Ochs ensalza la figura de Jimmy Farmer, uno de los organizadores del viaje acaecido en 1961:

They board a bus in Washington D. C.
to enter a state half slave and half free
the wheels hummed a song and they sang along
the song of liberty, the song of liberty
Jimmy Farmer was a hard fightin' man
Decided one day that he had to make a stand
He led them down to slavery town. (*Broadside, 18, 1962, p. 3*).

5. EL SUR CREA MÁRTIRES, LA MÚSICA LOS HACE INMORTALES

La emisión de las sentencias judiciales que desautorizaban el sistema racial en los estados sureños llegó acompañada de una extensión de la protesta afroamericana para presionar por su cumplimiento. La segregación racial, por lo tanto, tenía los días contados, más aún con la promulgación de la Ley de Derechos Civiles en 1964 y de la Ley de Derecho al Voto un año después. Mientras que la primera prohibía la discriminación de empleo y en lugares públicos por motivos de raza, color, sexo u origen nacional, la segunda garantizaba el derecho al voto de la comunidad afroamericana a través de un censo. Además, se suprimía la financiación a cualquier institución que apoyara el régimen segregacionista. Sin embargo, los estados

meridionales se mostraron de nuevo reticentes a la aplicación de esta legislación, al considerarla una intromisión en su modelo de vida y en las competencias estatales que lo regían. Como resultado, aparecieron grupos supremacistas blancos como los Consejos de Ciudadanos Blancos, que pretendían velar por el mantenimiento de la segregación e intimidar, a través incluso de la violencia, a la comunidad negra para evitar que ejerciera sus derechos.

Desde que se promulgaran los primeros fallos judiciales, la resistencia sureña no hizo más que incrementarse. A principios del segundo mandato de Eisenhower, esto es, en 1956, apenas un 12 % de los distritos escolares sureños habían sido integrados (Jones, 1991, p. 491). El punto crítico se alcanzó en septiembre de 1957, cuando el gobernador Orval Faubus y la Guardia Nacional de Arkansas impidieron la entrada a varios estudiantes afroamericanos a un instituto en Little Rock. A Eisenhower no le tembló el pulso ante el desafío segregacionista y no solo colocó a la Guardia Nacional bajo autoridad federal, sino que envió a la 101.^a División Aerotransportada para escoltar a los estudiantes. Desde entonces, el episodio quedó repetidamente recordado en diversas piezas musicales que expresaban su rechazo hacia el desacato sureño. En *State of Arkansas (My Name Is Terry Roberts)*, Pete Seeger inmortalizó a Terrance Roberts, uno de los Nueve estudiantes de Little Rock, al tiempo que denunciaba sus dificultades en acceder al recinto educativo. Por su parte, en su obra titulada *Original Faubus Fables* —«Las mentiras de Faubus»—, Charles Mingus cargó las tintas contra el gobernador sureño. Junto a ellos, el grupo Staple Singers se cuestionó las razones para semejante odio racial en *Why? (Am I Treated so Bad)*. De este modo, los acontecimientos de Arkansas dieron paso a un manantial de composiciones que, durante los años siguientes, retratarían los episodios y tensiones derivados de la resistencia sureña a poner fin a la segregación racial.

5.1. La segregación: entre la generalización y la caricatura

Una de las primeras formas en que los cantautores de la década de 1960 se acercaron al régimen segregacionista fue a través de la caricaturización. Muchos de ellos componían a ciegas, ya que por miedo o por distancia, nunca habían visitado los estados meridionales que denunciaban. En consecuencia, la imagen que recibían de aquellos procedía de los medios de comunicación, lo que, paradójicamente, podía generar cierta desinformación sobre la cuestión.

Phil Ochs, cantautor tejano afincado en Nueva York, dejó constancia de la segregación racial en su obra *Coloured Town*. En ella, Ochs critica la segregación racial y los hábitos que imponía en la vida diaria, sin detallar o proporcionar nombres propios y acontecimientos concretos. Esta generalización se lleva a cabo a través de la descripción de determinados estereotipos sobre los trabajos desempeñados por la comunidad negra —servicio doméstico— y sobre el uso de servicios diferentes

–carreteras, transporte– para ambas comunidades. Por último, el compositor de El Paso evita reducir la segregación racial a un mero asunto sureño, para denunciarlo como un mal presente en todo el país:

Come let's open all the doors
From Birmingham to Harlem's ground
From Jackson to Chicago's shores
Let's take a look at coloured town
Coloured town.

5.2. *James Meredith llega a Oxford Town*

Los incidentes acaecidos en Little Rock en 1957 no fueron sino el inicio de un rosario de choques entre gobierno federal y autoridades estatales para aplicar las sentencias judiciales y leyes que asfixiaban a la segregación racial. Durante los siguientes años, se repitieron escenas similares en el Sur profundo. En octubre de 1962, el estudiante James Meredith vio impedido su acceso a la Universidad de Misisipi por el gobernador Ross Barnett. El presidente John F. Kennedy envió agentes federales que obligaron a Barnett a cumplir la integración de Meredith y en el encuentro siguiente, segregacionistas dirigidos por el general Edwin Walker provocaron disturbios en los que fallecieron dos personas, lo que provocó el arresto de este último (Eagles, 2009, pp. 1-53; Bryant, 2006, pp. 60-71)⁷.

Un año después, tuvo lugar una situación similar cuando los estudiantes Vivian Malone y James Hood fueron vetados en la Universidad de Alabama por el gobernador George Wallace. De nuevo, el presidente John F. Kennedy recurrió a la prerrogativa presidencial que ponía a la Guardia Nacional —hasta entonces en manos del gobernador—, bajo mando presidencial, con el fin de que garantizaran su acceso y el cumplimiento de la integración educativa.

Las noticias sobre estos sucesos no tardaron en llegar al resto del país y varios cantautores folk se hicieron eco de ellas, introduciéndolas en repertorios interpretados, por ejemplo, en los festivales musicales de Newport en los veranos de 1963 y 1965, en las reuniones celebradas en Greenwich Village o en varios encuentros en campus universitarios. Una de las primeras composiciones al respecto fue realizada de nuevo por Phil Ochs quien, en su obra *Ballad of Oxford Town (Meredith)*, recoge el episodio de James Meredith⁸. La composición abunda en referencias tanto al gobernador Ross Barnett como a las masas sureñas, retratadas como turbas

⁷ Los disturbios son conocidos como «Ole Miss Riots of 1962», donde «Ole» es sinónimo de «Old».

⁸ *Oxford Town* alude a la ciudad de Oxford, donde se ubica la Universidad de Misisipi.

furibundas y llenas de odio racial que impiden el progreso de la región. De esta manera, Ochs acentúa el papel de víctima de Meredith dentro del opresivo régimen segregacionista:

I'll sing you a song about a southern town where the devil had his rule
When Marshalls faced an angry mob to send one man to school
His name was Jimmy Meredith. (*Broadside*, 15, 1962, p. 1).

A pesar del abundante repertorio elaborado por Phil Ochs, este no fue el único en criticar las respuestas llevadas a cabo por los segregacionistas contra las medidas federales que trataban de limitarla. En esta línea, Bob Dylan constituye otro ejemplo de cantautor de música folk al servicio del cambio social. Desde sus inicios, Dylan no había dudado en denunciar las injusticias sociales en sus canciones. Sin embargo, su conversión a la lucha por los derechos civiles se produce de manera un tanto tardía e influenciado por su noviazgo con la activista Suze Rotolo. Desde 1962, el cantautor de Minnesota incrementó su presencia en actos de asociaciones por los derechos civiles y en verano de 1963, por ejemplo, participó en la marcha sobre Washington, al mismo tiempo que incrementó sus contactos con los Freedom Singers de la S. N. C. C., con quienes llegó a actuar en el festival de Newport. A partir de entonces, sus credenciales y compromiso como adalid del movimiento quedaron reforzadas por su creciente producción musical⁹ en contra de la segregación racial (Hughes, 2009, pp. 44-49).

Ello se tradujo en un repertorio en el que Dylan exploraba las canciones por la libertad al mismo tiempo que escribía varias obras acusadoras que retrataban los últimos incidentes que el país había atravesado. En la narración que Dylan ofrece, las víctimas desempeñan un papel primordial, siendo inmediatamente después objeto de sus diatribas los jueces e instituciones sureñas, de los cuales desconfía. Esta línea de argumentación se aprecia en *Oxford Town* (*Broadside*, 17, 1962, p. 5), obra con la que rinde tributo tanto al estudiante James Meredith como a las dos víctimas mortales que los disturbios segregacionistas produjeron después de la admisión de aquel en la universidad. Si bien Dylan no menciona abiertamente a Meredith, la alusión a un joven afroamericano cuya asistencia al campus universitario de Oxford Town provocó disturbios raciales no deja lugar a dudas. De esta forma, Dylan conecta racismo y violencia de una manera muy explícita, afirmando que la violencia que siguió a la asistencia de Meredith a la Universidad de Misisipi se debía únicamente al color de su piel. Por lo demás, la obra no profundiza en las causas del racismo ni denuncia la

⁹ Algunas de estas canciones recogen la tradición góspel —*Ain't Gonna Grieve*, *Paths of Victory* y *Train A-Travelin'*— o el canto espiritual —*Blowing in the Wind*— y pretenden enardecer a las masas a través de un rechazo a cualquier aflicción o miedo en lo que a la defensa de los derechos civiles se refiere.

injusticia del régimen segregacionista, pero concluye con una petición al gobierno federal de investigar los acontecimientos sin dilación. Por consiguiente, en esta ocasión Dylan simplemente relata unos hechos con el objetivo de que la audiencia se sienta avergonzada (Taylor e Israelson, 2015, p. 56; Heylin, 2009, pp. 107-109).

El episodio de James Meredith atrajo la atención de más cantautores una vez superado el verano de 1962. Al respecto podemos constatar otras seis canciones que recogen este suceso. Algunas de ellas, se centran en criticar al gobernador Ross Barnett y al general Edwin Walker como culpables de los disturbios que siguieron a la entrada de Meredith en la universidad. Son los casos de *Ross Barnett* de Carl Stein, en la que el autor critica la obsesión racial del gobernador y la erosión de los derechos humanos que ello supone; de *Talking Ole Miss*, obra en la que Gene Greenblath define a Barnett como un racista testarudo; y de *The State of Mississippi*, composición de Richard E. Peck que prácticamente olvida a Meredith y pone el foco de atención sobre la masa segregacionista, la cual es retratada como un grupo de *red necks* violentos capitaneados por Barnett y Walker. Otras obras como *James Meredith* de Julius Kogan y *Ballad of James Meredith* de Bruce Jackson se aproximaron a estos acontecimientos a través de la figura del estudiante afroamericano, destacando su valentía y soledad para desafiar las Leyes Jim Crow (*Broadside*, 16, 1962, pp. 3-7). Por último, hubo quienes se aproximaron a la cuestión desde una perspectiva burlesca. Fieles al estilo repleto de sátira que le había caracterizado a la hora de criticar la actualidad estadounidense, The Chad Mitchell Trio compuso *Alma Mater*. En ella, este grupo de música folk dejó de lado la figura de Meredith, prefiriendo condenar los disturbios de «Ole Miss» y parodiar las condiciones educativas del segregacionismo. En última instancia, los autores proporcionaban un argumento hiriente para el orgullo sureño: semejantes algaradas supondrían una lacra en el legado de una universidad de reconocido prestigio.

Las actividades de James Meredith no concluyeron con su tránsito por el campus de Oxford Town y durante los años siguientes, el estudiante continuó su labor como activista por los derechos civiles. En junio de 1966, mientras organizaba la Marcha contra el Miedo, Meredith fue atacado por James Aubrey Norvell, un francotirador que casi logró segar su vida. El estupor que provocó el atentado fue recogido por J. B. Lenoir en su obra *Shot on James Meredith*, en la cual el guitarrista instó al presidente Lyndon B. Johnson a tomar acciones contundentes para frenar la violencia segregacionista.

5.3. Una carta para Ross Barnett

Los acontecimientos del otoño de 1962 desplazaron el foco de atención hacia el sur de los Estados Unidos, atrayendo a un creciente número de activistas por los derechos civiles que eran vistos con hostilidad por los sureños. Uno de estos activistas fue William L. Moore, un veterano de la Segunda Guerra Mundial convertido en

funcionario de correos y miembro del C. O. R. E. Moore se propuso caminar las casi 400 millas que separaban Chattanooga (Tennessee) y Jackson (Misisipi) para entregar una carta en la que solicitaba la integración racial al gobernador Ross Barnett. Sin embargo, el cartero fue asesinado por el Ku Klux Klan en abril de 1963 (Stanton, 2003).

El trágico episodio fue retratado en tres composiciones a lo largo de este mismo año. Don West arregló *Ballad for Bill Moore (Broadside, 26, 1963, p. 2)* y Pete Seeger hizo lo propio en *William Moore The Mailman*, obra en la que encumbra la figura del cartero, no tanto centrándose en su periplo como en el mensaje de «paz, amor y hermandad» que le costó la vida (*Broadside, 28, 1963, p. 6*).

Por su parte, en su obra *William Moore*, Phil Ochs abordó el suceso a través de tres ideas. En primer lugar, ensalza la trayectoria del cartero, al que convierte en héroe de los derechos civiles por su condición de víctima de la violencia segregacionista; en segundo lugar, critica el asesinato por parte de un sujeto colectivo, en este caso una sociedad sureña cómplice en tanto que apoya la segregación; y, por último, se mofa de la sinceridad del fervor religioso de los estados del Cinturón bíblico, toda vez que permite semejantes acciones violentas:

Remembering the time in World War Two
And the South Pacific Island that he knew (...)
And they shot him on the Alabama road
Forgot about what the Bible told
They shot him with that letter in his hand
As though he weere a dog and not a man
And they shot him on the Alabama road (*Broadside, 28, 1963, p. 4*).

5.4. La muerte de Hattie Carroll

La segregación racial no solo condicionó a la población afroamericana en la esfera pública, sino también en la imposición de unas condiciones laborales draconianas. Las prácticas discriminatorias educativas se traducían en la ausencia de estudios secundarios, lo que a la postre lastraba las posibilidades laborales de muchos afroamericanos adultos. Este déficit colocaba a no pocos afroamericanos al servicio de blancos para desempeñar labores agrarias o domésticas que requerían escasa capacitación. Uno de ellos fue Hattie Carroll, una madre de diez hijos que trabajaba como criada en un hotel de lujo de Baltimore (Maryland). En febrero de 1963, un joven plantador de tabaco de la región llamado William Zantzinger agredió con su bastón a Hattie Carroll y a otros dos criados del hotel, causándole la muerte a Carroll ocho horas después. Como resultado, Zantzinger fue condenado a seis meses de prisión por homicidio involuntario y asalto, con atenuante por consumo de alcohol. La noticia fue recogida por la prensa local, en particular en un texto escrito por el periodista Roy H. Wood que contó con cierta difusión en la época.

Rich Brute Slays Negro Mother of 10

By ROY H. WOOD

BALTIMORE — Mrs. Hattie Carroll, 51, Negro waitress at the Emerson Hotel, died last week as the result of a brutal beating by a wealthy socialite during the exclusive Spinners' Ball at that hotel. Mrs. Carroll, mother of 10 children, was the deacon of the Gibbs Memorial Church. She died in the hospital where she had been taken after being felled from blows inflicted by William Devereux Zantzing, 24, owner of a 600-acre tobacco farm near Marlboro, Md.

Mrs. Carroll was one of two waitresses whom Zantzing struck with a wooden cane at the society affair. He first struck at Mrs. Ethel Hill, 30, Negro waitress who was cleaning a

table near him, then, without being restrained by any of the other members of the social register present at the white-tie affair, he strode to the bar and rained blows on the head and back of Mrs. Carroll who was working there. The cane was broken in three pieces.

At this point other hotel employees called the police.

Mrs. Carroll was taken to the hospital, where she died from internal hemorrhages.

As police were taking Zantzing down the stairs from the ballroom, his wife, one of the socially prominent Duvall family, leaped from the landing and struck a policeman, who had to be hospitalized with a leg injury.

A Negro bellman at the hotel reported that earlier in the eve-

ning, Zantzing struck him across the buttocks with his cane.

Zantzing's father is a member of the state planning commission in Maryland. Others of his relatives in the Devereux family are prominent in politics here.

The judge who released Zantzing on bond has already permitted his attorney to claim that Mrs. Carroll died indirectly as a result of the attack rather than directly.

There is speculation here that attempts will be made to get Zantzing off with a slap on the wrist.

Recently a "cat burglar" caught in the wealthiest section here, Guilford, received a 99-year sentence. He never once committed violence.

Fuente: *Broadside*, nº 23, marzo de 1963, p. 5.

Apenas un mes después del asesinato, el cantautor Don West puso letra a una música compuesta por su hija Hedy y calificó el suceso como un crimen racial y de clase. La tonada sirve para poner el foco de atención sobre la condición humilde de la víctima, a la cual define como una trabajadora honesta:

A story of a brutal murder,
Done by a rich and powerful man,
Who beat to death a maid of colour,
With stylish cane held in his hand. (*Broadside*, 23, 1963, p. 5).

Un año más tarde, esta canción y la noticia redactada por Wood llegaron a manos de Bob Dylan, quien montó en cólera y se propuso componer una obra al respecto. En *The Lonesome Death of Hattie Carroll* (*Broadside*, 43, 1964, p. 1), Dylan unió los conceptos de raza e injusticia social. Los contenidos líricos de la obra rebosan un vocabulario típicamente afroamericano, con lo que Dylan empuja a la audiencia hacia dos conclusiones: la criada es afroamericana, lo cual nunca menciona explícitamente; y la muerte fue causada por la agresión (Taylor *et al.*, 2015, pp. 99-100; Heylin, 2009, 161-167). Por lo demás, la denuncia de Dylan va más allá de la realizada por West y crítica el sistema judicial por la condena impuesta a Zantzing. En esta ocasión, por lo tanto, su vehemente denuncia de injusticia se centra en las diferencias sociales entre víctima y agresor —género, clase, edad y raza— (Brown, 2004, pp. 42-43).

5.5. *El asesinato de Medgar Evers*

A pesar de que la Decimoquinta Enmienda garantizaba desde 1870 que los gobiernos de Estados Unidos no podían impedir a un ciudadano votar por razones

de raza, color o condición previa de esclavitud, el ejercicio del derecho al voto era obstaculizado constantemente no solo por la legislación Jim Crow, sino también por las autoridades estatales sureñas y los propios ciudadanos del sur (Jones, 1995, pp. 491-492). En algunos lugares de esta región, estos recurrieron a la violencia para disuadir a la población afroamericana de ejercer el derecho al voto. Como resultado, los porcentajes de participación afroamericana eran minúsculos en las citas electorales en los estados meridionales. A principios de la década de 1960, solo 156 de los 15 000 negros con derecho a voto en el condado de Dallas (Tejas) se habían registrado con éxito, es decir, apenas 1,5 % del total (Lafayette, 2013, p. 7). Por su parte, los porcentajes oscilaban entre el 1 y el 13 % en varios condados de Misisipi en 1962, habiéndose incrementado hasta un 23 % en el mejor de los casos dos años después (Morrison, 1987, p. 49). Ante esta situación, organizaciones como la N. A. A. C. P. redoblaron sus esfuerzos para inscribir a la población afroamericana en el registro electoral. Sin embargo, ello suponía convertirse en objetivo de la violencia segregacionista. En este sentido, el ejemplo más notorio fue el de Medgar Evers, un veterano de la Segunda Guerra Mundial y activista de la N. A. A. C. P. que resultó asesinado en Jackson (Misisipi) en junio de 1963 por Byron De La Beckwith, un miembro del Consejo de Ciudadanos Blancos de la localidad.

El asesinato de Evers conmocionó al país y rápidamente atrajo la atención de diversos cantautores, que dejaron constancia de la tragedia a través de varias composiciones. Uno de los primeros en hacerlo fue Bob Dylan en su obra *Only a Pawn in Their Game*. La canción está compuesta de forma apresurada, como demuestra el escaso trabajo de documentación sobre el asesino realizado por Dylan. Sin embargo, esta pieza no es una simple loa al activista asesinado o una diatriba contra la violencia racial sureña. En primera instancia, Dylan analiza los conceptos de clase, poder y raza en el sur. Desde la segunda estrofa, el cantautor explora la idea del racismo arraigado en las elites sureñas contra los afroamericanos. En consecuencia, Dylan no culpa a De la Beckwith de la acción, sino que pone el foco de atención sobre las elites económicas y políticas sureñas. Para Dylan, el asesino no sería más que un peón de aquellas, como bien indica el título de la obra. El argumento clasista de Dylan se aprecia en sus constantes referencias —hasta en tres ocasiones— a los «pobres sureños» —«poor White»— y cómo estos escondían su identidad en el Ku Klux Klan. De este modo, los «sureños pobres» aparecen retratados como víctimas de un racismo institucionalizado y adoctrinados en un odio irracional hacia los afroamericanos (Browning, 2004, p. 110; Boucher, 2004, p. 158). Sin embargo, Dylan yerra el tiro en esta ocasión, ya que De la Beckwith gozaba de buenos contactos con las elites del estado, con el K. K. K. y no padecía dificultades económicas (Heylin, 2009, pp. 144-145).

El ejemplo de Dylan fue imitado por varios cantautores que, entre finales de 1963 y principios de 1964, abordaron la cuestión desde diferentes perspectivas. Algunos elevaron al activista a la categoría de mártir. Este fue el caso de Malvina Reynolds en *It Isn't Nice (Broadside, 43, 1965, p. 3)* o de Phil Ochs en *Too Many Martyrs*

(*The Ballad of Medgar*). En esta composición, el cantautor tejano no solo veneraba la figura del activista, sino que también recordaba de forma explícita a Emmett Till y de manera tácita a todos aquellos que habían sido linchados y asesinados:

In the state of Mississippi many years ago,
A boy of 14 years got a taste of southern law (...)
His name was Medgar Evers and he walked his road alone
Like Emmett Till and thousands more whose names we'll never know
They tried to burn his home and they beat him to the ground
But deep inside they both knew what it took to bring him down (...)
While we waited for the future for freedom through the land
Thee country gained a killer and the country lost a man. (*Broadside*, 29, 1963, p. 2).

Otros como Tom Paxton se centraron en describir el asesinato del activista en su melodía *Death of Medgar Evers* (*Broadside*, 31, 1963, pp. 4-5), mientras que Randall Wilburn prefirió constatar la lucha de Evers para alcanzar sus derechos y su oposición a un K. K. K. que le había amenazado en repetidas ocasiones, en su canción *Medgar Evers* (*Broadside*, 43, 1965, p. 9). Por su parte, Judy Collins compuso *Medgar Evers Lullaby* a modo de arrullo para el hijo huérfano del activista.

Por último, la cantante afroamericana Nina Simone también mostró su indignación hacia lo sucedido en su obra *Mississippi Goddam*. La artista de Carolina del Norte era, tal y como indica en su autobiografía, una ferviente activista de los derechos civiles: «It was dedicated to the fight for freedom and the historical destiny of my people. I felt pride when I thought what we were all doing together» (Simone, 1991, pp. 90-91). Y así lo constató en una canción cuyo título se refiere al Estado de la Magnolia, pero en la que Simone realiza un recorrido por diversos episodios violentos protagonizados por los segregacionistas hacia los afroamericanos en todo el sur, entre los cuales se encuentra la muerte de Medgar Evers. Enumerados uno tras otro, estos ataques son utilizados por Simone para expresar su rechazo hacia la violencia segregacionista:

Alabama's got me so upset
Tennessee makes me lose my rest
And everybody knows about Mississippi Goddam (*Broadside*, 44, 1964, p. 5).

5.6. Birmingham: la Johannesburgo de Estados Unidos

La resistencia de estados sureños como Alabama a poner fin a la segregación racial en lugares públicos condujo a una intensificación en la estrategia de organizaciones como la S. C. L. C. Durante la primavera de 1963, esta puso su punto de

mira en la ciudad de Birmingham (Alabama), conocida por aquel entonces como la Johannesburgo de Estados Unidos (McWhorter, 2008, p. 67). El nuevo plan de la S. C. L. C. pasaba por la aplicación del Proyecto C (Confrontación), el cual consistía en desafiar las Leyes Jim Crow a través de una serie de protestas que se culminarían con una manifestación de niños y jóvenes, ya que los adultos no se podían permitir una ausencia prolongada de sus puestos de trabajo. Frente a esta convocatoria, el encargado de velar por la seguridad pública en la ciudad era Theophilus Eugene Connor. «Bull» Connor, como se le conocía popularmente, era además un férreo adversario del movimiento por los derechos civiles, cuyas manifestaciones no dudó en reprimir no solo a través del uso de fuerzas policiales, sino de mangueras de agua y perros. Como resultado, casi un millar de niños y adolescentes resultaron arrestados.

Con estas credenciales, el matrimonio Guy y Candie Carawan redactó una canción titulada *Bull Connor's Jail* (*Broadside*, 26, 1963, p. 5), pieza en la que denunciaban la represión y las tácticas llevadas a cabo por Connor. Esta línea fue seguida poco después por Phil Ochs en su obra *Talking Birmingham Jam*¹⁰. En ella, la ciudad de Birmingham era retratada de manera sarcástica como un parque temático del segregacionismo en el que sus simpatizantes podían elegir atacar cualquier iglesia afroamericana o lugar de reunión del movimiento por los derechos civiles con la bendición del oficial Connor y del gobernador George Wallace (Eliot, 1989, pp. 88-89).

Las protestas de primavera dieron paso a acontecimientos aún más dramáticos a finales de verano. En septiembre de 1963, una iglesia baptista situada en la 16th Street y utilizada como centro de reunión de la S. C. L. C. fue objeto de una bomba del Ku Klux Klan, segando la vida de cuatro niñas e hiriendo a veintidós personas más. Las reacciones musicales no se hicieron esperar. La ya mencionada *Mississippi Goddam* de Nina Simone incluyó una alusión a la amargura que el ataque generó a la artista —«Alabama's gotten me so upset». Por su parte, el saxofonista John Coltrane elaboró una obra instrumental titulada *Alabama* y dedicada al suceso. Conocedor de la realidad segregacionista durante sus giras en el sur, el compositor de blues-jazz indicaba así su preocupación hacia las agresiones que sufrían los activistas del movimiento por los derechos civiles (Brown, 2010, pp. 24-26). Por su parte, la cantante Joan Baez aportó un enfoque diferente al poner voz a una obra escrita previamente por Richard Fariña bajo el título de *Birmingham Sunday* (*Broadside*, 48, 1964, p. 4; Fuss, 1996, pp. 9-10). En ella, Baez y Fariña dieron a conocer a las cuatro niñas como víctimas inocentes del ataque segregacionista, lo cual sirvió para condenar el régimen racial en el que tenían lugar estas acciones.

¹⁰ Compuesta a lo largo de 1963, la obra se incluyó en un álbum posterior titulado *I Ain't Marching Anymore*, sobre el cual profundizaremos en las siguientes líneas (*Broadside*, 30, 1963, p. 2).

La versión de este dúo neoyorkino no fue la última dedicada a los trágicos acontecimientos de septiembre de 1963. Al respecto, podemos constatar cuatro protestas musicales que tardaron varios años más en llegar. En primer lugar, *Birmingham Ballad* (*Broadside*, 61, 1965, p. 7), obra escrita por Tim Ryan que describe el atentado como un acto de animadversión racial a manos de segregacionistas repletos de odio. En segundo lugar, *Alabama Blues* es una pieza trazada por el guitarrista y compositor de blues J. B. Lenoir, un afroamericano nacido en Misisipi y conocedor de la realidad del sur. En esta composición, Lenoir aprecia una maldad congénita en el Estado de la Camelia que se traduce en forma de agresiones raciales. En tercer lugar, el cantautor Jerry Moore llevó a la partitura un poema de Dudley Randall titulado *The Ballad of Birmingham* (*Broadside*, 69, 1966, p. 3), en el que el escritor afroamericano estableció un enternecedor diálogo entre una de las víctimas y su madre antes del atentado. Por último, ya en la década de 1970, el compositor Randy Newman aportó una buena dosis de ironía a las letras de su obra *Birmingham* con el fin de recalcar el carácter único y extraordinariamente racista de esta ciudad.

5.7. La marcha sobre Washington

El punto álgido de la protesta por los derechos civiles tuvo lugar cuando, en agosto de 1963, el reverendo Martin Luther King y varios activistas como John Lewis y Asa P. Randolph organizaron una marcha pacífica sobre Washington para presionar y poner fin a la segregación racial bajo el lema «empleo, justicia y paz». La reunión fue secundada por más de 200 000 personas, entre las que se encontraban cantantes afroamericanas como Mahalia Jackson y Odetta. No fueron las únicas, ya que también estuvieron presentes eminencias de la música folk como Joan Baez, Bob Dylan o el trío Peter, Paul and Mary. Su asistencia constató que la cuestión de los derechos civiles no era un asunto únicamente afroamericano, ya que aproximadamente un 15 % de los asistentes a la marcha eran blancos (Lowery y Marszalek, 1992, pp. 204-205 y 242-243).

Durante la protesta, Mahalia Jackson entonó un antiguo canto espiritual titulado *I've Been Buked and I've Been Scorned*¹¹, a través del cual recogía no solo la humillación de la comunidad negra en general, sino también de la cantante en particular, ya que había sido amenazada y su domicilio tiroteado en Chicago (Jackson y McLeod, 1966, pp. 118-130). Del mismo modo, Joan Baez interpretó *Oh Freedom*, canto góspel extendido por miembros de la S. N. C. C. y popularizado por Odetta. Precisamente la cantante de Alabama unió su voz a las de Marian Anderson y Eva Jessye para entonar *Lift Every Voice and Sing*, obra compuesta en 1900 por

¹¹ Consultar actuación en https://www.youtube.com/watch?v=rZck6OXR_wE, consultado el 16 de diciembre de 2019.

los hermanos James W. Johnson y John R. Johnson con motivo del aniversario del cumpleaños del difunto Abraham Lincoln. Desde entonces, esta pieza musical fue transmitida de generación en generación hasta ser asumida como himno no oficial nacional negro (Southern, 1997, pp. 477-478; Peretti, 2009, pp. 52-53).

Una vez concluida la marcha, esta quedó inmortalizada en varias ocasiones. Un año después, el grupo productor de música góspel y soul The Impressions grabó *March on Washington*, pieza que había sido compuesta por su guitarrista Curtis Mayfield. En ella, la formación de Chicago instó a los integrantes del movimiento por los derechos civiles a mantener la fe en la causa, al mismo tiempo que animaba a una participación constante que alimentara la lucha. La obra no vio la luz hasta 1965, fecha en la que Shawn Phillips también elaboró *Theme From the March on Washington*. En esta canción, el compositor tejano prefirió incidir más en los valores que transmitía la reunión —igualdad, hermandad y libertad— que en describir el acontecimiento en sí.

5.8. 1964: un verano dramático

A pesar de las experiencias del verano de 1963, una coalición de organizaciones por los derechos civiles llamada Council of Federated Organizations (C. O. F. O.)¹² planificó una acción a gran escala para el siguiente estío. En esta ocasión, el plan tomó el nombre de «Verano por la Libertad»¹³ y consistía en una campaña para inscribir al mayor número de votantes afroamericanos posible en el estado de Misisipi. De esta forma, desde junio de 1964 un millar de voluntarios se desplazaron al Estado de la Magnolia (McAdam, 1988).

El proyecto se completó en esta ocasión a través una actividad innovadora y junto a los activistas enviados, Guy Carawan organizó la «Caravana de música de Misisipi». Se trataba de una suerte de expedición musical que viajaría a las ciudades sureñas realizando conciertos benéficos y contactando con los activistas locales. Entre los participantes se encontraban Pete Seeger, Gil Turner, Phil Ochs o Len Chandler. No obstante, el viaje tenía en mente también objetivos secundarios. Hasta la fecha, los cantautores como Ochs o Seeger percibían el régimen segregacionista únicamente a través de los medios de comunicación, de modo que el proyecto de Carawan pretendía solucionar esta carencia. La experiencia resultante fue demoleadora ya que, desde este momento, Ochs y los demás cantautores fueron testigos de la segregación racial a través de varios incidentes que marcaron un antes y un después en su evolución como compositores.

¹² El C. O. F. O. englobaba a una serie de organizaciones nacionales como el S. N. C. C., C. O. R. E., S. C. L. C. y la N. A. A. C. P.

¹³ Mississippi Summer Project.

El más traumático de estos sucesos fue la historia de tres activistas pro derechos civiles —dos judíos y un afroamericano— que recorrieron Misisipi durante el verano de 1964 alentando a la población negra a registrarse para votar y que, después de ser arrestados y liberados por la policía local, fueron secuestrados, linchados y arrojados a un río en Neshoba (Misisipi) por miembros del Ku Klux Klan, con la connivencia de las fuerzas del orden de la región. Después de un arduo proceso para encontrar a los culpables, las autoridades estatales se negaron a juzgarles por asesinato, obligando a las autoridades federales a intervenir unos años después.

Las experiencias del viaje, unidas a este tipo de acontecimientos multiplicaron la producción de denuncia de la segregación racial en el sur¹⁴. De este modo, poco después de su regreso de esta región, Ochs publicó un álbum titulado *I Ain't Marching Anymore* en el que incluyó varias melodías que denunciaban la violencia y discriminación racial en los estados meridionales. En concreto, la evolución de Ochs se aprecia en dos obras: *Days of Decision* y *Here's to the State of Mississippi* (*Broadside*, 55, 1965, p. 6). En ellas, Ochs ya no ridiculizaba dicho régimen, sino que realizó agrias acusaciones y un lúgubre retrato del estado sureño como resultado de su propia experiencia. En este sentido, *Here's to the State of Mississippi* resulta especialmente clarificadora, ya que con ella el cantante tejano lanzó una filípica musical contra el Estado de la Magnolia por varias razones (Schumacher, 1996, pp. 85-88). Cada una de las ocho estrofas que integran esta melodía denuncia cada uno de los pilares que sustentan el régimen segregacionista en las localidades sureñas. La primera, por ejemplo, describe Misisipi como una tierra cuyos ríos y bosques escondían crímenes raciales y cadáveres. La segunda critica a las gentes del estado por su apoyo al régimen segregacionista y por la complicidad con organizaciones como el Ku Klux Klan. La tercera hace lo propio contra la segregación escolar, mientras que la cuarta y la quinta reprenden a policías y jueces por ocultar asesinatos y blindar los ataques raciales en farsas judiciales. La sexta y la séptima estrofas, por su parte, critican a las autoridades estatales como Ross Barnett y a la panoplia de leyes destinada tanto a preservar la segregación racial como a mantener la presencia de segregacionistas en instituciones locales. La octava estrofa retoma la crítica al cristianismo sureño por entenderlo como una práctica hipócrita, una idea que el autor ya había esbozado en *William Moore* un año antes. Al final de cada una de ellas, Ochs retira la condición de estadounidense a aquellos habitantes de Misisipi que apoyan la segregación por entender que es incompatible con los valores de libertad sobre los que se construye su país.

¹⁴ Al respecto y por cuestiones de espacio, en este artículo analizaremos algunas de estas obras: *The Ballad of Medgar Evers*, *The Ballad of Oxford*, *Colored Town*, *Days of Decision*, *Freedom Riders*, *Going Down to Mississippi* y *William Moore*.

THE STATE OF MISSISSIPPI By Richard E. Peck
c 1962 by author
(To the tune of "Clementine")

1. In the state of Mississippi,
At the University,
Stood that blighted State's militia,
And sang their song of bigotry.
Chorus: We got guns an' we got tear-gas,
An' we'll stan' here 'till we fall;
We got orders from the gov'ner
An' we gon' perfect y'all.
2. As the crowd stood in the lamplight,
Growling in their growling rage,
Came the chorus written for us
Under Barnett's tutelage: (Cho.)
3. Then the red-necks with their shotguns
Took to passing 'round the cup;
Filled with liquor they could quicker
Build their coward's courage up. (Cho)
4. Next, to rouse them, and to urge them
On to violence in the night,
Came the talker, Edwin Walker,
With his gospel of the right. (Cho)
5. They shot a Frenchman, shot George Gunter,
Wounded others by the score,
And they ranted, sang and chanted,
Forgot what they were fighting for. (Cho)
6. Came the Guard of Mississippi--
"Federalized" to keep the peace--
Had as their leader young Ross Junior,
'gainst his daddy's state police. (Cho)
7. So the red-necks and the troopers,
Scared to face the light of day,
Like their hero, Edwin Walker,
Hung their heads and skulked away. (Cho)
8. What did they fear? Why draw hate near,
And extinguish freedom's breath?
The reason you know -- one lone Negro,
By the name of Meredith.



Publicación de la canción *The State of Mississippi* en *Broadside*, acompañada de una caricatura sobre el K. K. K.
Fuente: *Broadside*, n.º 16, noviembre de 1962, p. 5.

A pesar de que la obra descrita de Ochs constituye, en nuestra opinión, la más contundente de las denuncias realizadas sobre el asesinato de los tres activistas en Misisipi, no fue la única. En los meses siguientes, varios cantautores expresaron

su repulsa ante estas acciones desde diferentes perspectivas: en *In the Mississippi River*, el grupo S. N. C. C. Freedom Singers denunció la impunidad de los asesinos dentro de Misisipi; Malvina Reynolds criticó el colaboracionismo de la población sureña y la ocultación del crimen en *What's Goin' on Down There*; Richard Fariña puso el foco de atención en *Michael, Andrew and James* en el abandono de los cadáveres y la pertenencia de varios de los policías y asesinos al Ku Klux Klan; Tom Paxton ridiculizó a los sureños en *Goodman and Schwerner and Chaney*, al mismo tiempo que instó al gobierno federal a acciones contundentes hacia los asesinos dada la inoperancia estatal (*Broadside*, 56, 1965, p. 4); o Pete Seeger, quien acusó tanto a los asesinos como a los segregacionistas de no estar ni a la altura ni en concordancia con los valores de libertad sobre los que habían fundado el país en *Those Three Are on My Mind* (*Broadside*, 75, 1966, p. 7). Además, podemos incluir en esta temática la obra *Your Friendly Liberal Neighborhood Ku-Klux-Klan*, compuesta por The Chad Mitchell Trio. A pesar de que la canción no contiene menciones explícitas hacia los activistas asesinados, fue compuesta apenas unos meses después y constituye una ácida crítica a la complicidad cotidiana entre Ku Klux Klan y sociedad sureña.

Por último, no solo los acontecimientos del verano de 1964 sino también la represión que acompañó las protestas de los activistas por los derechos civiles condujeron a varios artistas afroamericanos a reflejarlo en sus composiciones. Por un lado, J. B. Lenoir compuso *Down in Mississippi*, estremecedora descripción de Misisipi como una tierra de caza contra los afroamericanos. Por otro lado, Nina Simone escribió dos composiciones al respecto: *Old Jim Crow* y *Go Limp*. Mientras que Simone documenta el final de la segregación racial en la primera obra, la segunda se inspira en una canción folk compuesta por Alex Confort (*Broadside*, 5, 1962, p. 5; 18, 1962, p. 5). Para distinguirla del original, Simone sustituyó las alusiones antibélicas sobre el C. N. D. (Campaign for Nuclear Disarmament) por la N. A. A. C. P. En otras palabras, donde Confort denunciaba la represión hacia las manifestaciones antimilitaristas, Simone empleó la voz de una madre que aconsejaba a su hija distanciarse de la N. A. A. C. P. para evitar represalias físicas durante las manifestaciones. Además, Simone aportó, no sin cierta ironía, un conjunto de consejos para los manifestantes pacíficos cuando fueran arrestados: *Go Limp*, cuya traducción es flácido o renqueante, es una propuesta para que los activistas no provocasen ni arriesgaran su integridad física en las protestas (Light, 2016, p. 103).

6. ¿Y DESPUÉS DE 1964?

Los ajetreados veranos de 1963 y 1964 tuvieron su continuación en 1965, cuando Martin Luther King trasladó de nuevo la campaña de registro de votantes afroamericanos a Alabama. En marzo de este año, varias organizaciones locales sureñas a favor del voto afroamericano emprendieron tres marchas que, como protesta,

cubrieran el recorrido comprendido entre la población de Selma y Montgomery, capital de Alabama. Si bien la primera marcha acaecida el 7 de marzo fue rechazada con dureza por las fuerzas de seguridad del estado, la segunda fue permitida dos días después. Sin embargo, King decidió no completar el paseo en búsqueda de una mayor protección federal para los manifestantes. Ello no evitó que James Reeb, un ministro religioso y activista de Boston, fuera golpeado hasta la muerte por segregacionistas. De este modo, una tercera marcha se inició el 21 de marzo. En esta ocasión, la manifestación contó con protección del ejército y pudo alcanzar el capitolio de Montgomery cuatro días después.

Las imágenes de la represión en Selma quedaron igualmente reflejadas sobre partituras a través de varias composiciones publicadas en 1965. No resulta extraño, ya que Guy Carawan o Len Chandler se encontraban entre los asistentes. La S. N. C. C., por su parte, publicó varias canciones en las que lamentaba la represión acaecida en Alabama y criticaba la figura del gobernador Wallace, como podemos acreditar respectivamente en *We're Gonna March When the Spirit Says «March»* u *Oh Wallace* (*Broadside*, 57, 1965, pp. 2-3).

Además de estas melodías, podemos citar tres composiciones más. Por un lado, la obra anónima titulada *Marching Round Selma* que, inspirada en el canto espiritual afroamericano *March Down to Jordan*, utiliza la manifestación como martillo contra el régimen segregacionista al comparar la liberación afroamericana con la del pueblo hebreo. Por otro lado, se realizaron dos obras instrumentales más dedicadas a estos hechos. Mientras que el guitarrista de jazz afroamericano Grant Green compuso *The Selma March*, el trompetista de jazz y blues miamense Blue Mitchell hizo lo propio con *March on Selma*.

Esta intensa movilización encontró respuesta por parte del presidente Lyndon B. Johnson y en agosto de 1965, la Ley de Derecho al Voto completó el paquete legislativo que, iniciado el año anterior con la Ley de Derechos Civiles, finiquitaba la segregación racial. Sin embargo, a pesar de la muerte del régimen segregacionista, todavía perduraban desigualdades económicas en el país. Durante los siguientes años, si bien se produjo una incorporación de afroamericanos a empleos que requerían educación universitaria y mejores salarios, en no pocos lugares todavía existían diferencias sustanciales.

De este modo, la separación racial entre comunidades persistía en localidades de todo el país en barrios diferentes que bien podían ser calificados como guetos. En su ensayo *Black Power: The Politics of Liberation in America* (1966), los activistas Stokely Carmichael y Charles Hamilton defienden la existencia de un régimen colonial interno en la sociedad estadounidense. Este quedaría definido por la presencia de guetos afroamericanos en la región industrial circundante a los Grandes Lagos —*Rust Belt*, o Cinturón de Óxido—. En ellos, la comunidad afroamericana generaría una mano de obra barata, pero viviría subyugada por un «racismo institucional» (sic) que impediría a dicha comunidad llevar a cabo una verdadera emancipación

y controlar las instituciones que regían sus vidas diarias (Carmichael y Hamilton, 1992, pp. 4-6). En el sur, la situación tampoco resultaba halagüeña. En ciudades como Charleston (Carolina del Sur), los afroamericanos todavía dominaban oficios manuales, obreros y que exigían asistencia —*blue-collar* y *pink-collar*—, en contraposición a los trabajos intelectuales y mejor remunerados acaparados por los blancos (Estes, 2015, pp. 154-155).

Esta desigualdad fue motivo de preocupación para varios cantautores. Algunos ya se habían percatado de esta situación tiempo ha y realizaron una condena anticipada a su época. Son los casos de Josh White, quien describe en *Nine Foot Shovel* las condiciones laborales de los afroamericanos en la década de 1940, o de *Mendacity*, pieza predominantemente instrumental en la que Max Roach introdujo unas breves estrofas para denunciar la pobreza existente en ciudades de todo el país a principios de la década de 1960.

A finales de los años sesenta, diferentes cantautores proporcionaron su particular punto de vista sobre la desigualdad económica entre razas. En *Blacklash Blues* (1967), Nina Simone y Langston Hughes entrelazaron dos cuestiones de actualidad: los afroamericanos constituían una ciudadanía de segunda categoría al padecer viviendas y escuelas de baja calidad mientras que los jóvenes negros eran igualmente reclutados para luchar en Vietnam. Un año después, el grupo The Impressions realizó una denuncia similar en *This Is My Country*, por cuanto en ella atacaba las condiciones de desigualdad y sometimiento histórico —esclavitud y trabajo devaluado— de los afroamericanos. Sin embargo, el grupo de la Ciudad del Viento introdujo un elemento identitario innovador al vincular dicha explotación histórica con el desarrollo de una conciencia u orgullo racial que les hacía igualmente merecedores de formar parte del país en igualdad de condiciones.

Superada esta crítica inicial, los guetos se convirtieron en el siguiente objeto de censura musical de diversas agrupaciones afroamericanas de soul y jazz. En *Woman of the Ghetto*, la cantante neoyorkina Marlena Shaw lanzó un grito de denuncia contra las condiciones de vida en los guetos, protestando contra la pobreza, hambruna y drogas que inundaban estos barrios. Poco después, Roberta Flack y Baby Huey & The Babysitters hicieron lo propio respectivamente en *Tryin' Times* y *Hard Times*. Por su parte, Diana Ross & the Supremes lanzaron *Love Child*, canción en la que el grupo de Detroit describía la ausencia de oportunidades que suponía crecer en un gueto. Junto a todos ellos, Syl Johnson puso el dedo en la llaga en *Is It Because I'm Black?*,¹⁵ pieza musical que en la que se cuestionaba si la ausencia de progreso y de oportunidades de los afroamericanos radicaba en el color de su piel¹⁵.

¹⁵ Varias de las canciones descritas en este bloque tuvieron dificultades para ser publicadas, pues eran consideradas demasiado «negras», o subversivas. Este problema quedó relativamente solucionado con la fundación de la discográfica Motown por Berry Gordy en 1959. Su posterior ascenso durante la década de 1960 en la ciudad de Detroit permitió dar a conocer estilos afroamericanos como el soul o el jazz, si bien no se circunscribió únicamente a estos. Canciones

Esta desigualdad también acabó por influir y proyectarse hacia otros ámbitos. No fue extraño tampoco hallar prejuicios raciales en las actuaciones policiales, que se extralimitaban en la aplicación de la fuerza y en las detenciones de sospechosos afroamericanos. En agosto de 1965, esto es, apenas unos días después de que la Ley de Derecho al Voto entrara en vigor, un joven motorista afroamericano llamado Marquette Frye fue detenido por la policía del vecindario de Watts (Los Ángeles) bajo la acusación de conducir ebrio, cargo que fue rechazado por la familia. En un contexto de pobreza y analfabetismo galopantes, no tardó en forjarse una rebelión racial violenta que seleccionó sus objetivos cuidadosamente —evitando escuelas, iglesias y edificios públicos— en lo que suponía ya no solo una toma de conciencia por parte de la comunidad negra, sino el desarrollo de una alternativa violenta a unos métodos de lucha de Martin Luther King que habrían quedado obsoletos. Ejemplo de este cambio fue el propio King quien, al acudir como mediador a los disturbios, fue recibido entre abucheos. Como colofón a las revueltas, la Guardia Nacional hubo de ser movilizada y habilitada para hacer uso de fuerza letal.

Los disturbios de Watts no tardaron en encontrar eco musical entre varios cantautores que, no obstante, observaron en ellos una forma de la comunidad afroamericana de llamar la atención por años de opresión y desigualdad económica. Este fue el caso de *In the Heat of the Summer*, de Phil Ochs; o de *Burn, Baby, Burn*, compuesta por Fred Stanton quien, bajo el seudónimo de Bill Frederick, comparó a los gobernantes del país con soberanos como Nerón o Luis XVI nadando en opulencia mientras los afroamericanos angelinos lo hacían en la miseria (*Broadside*, 73, 1966, p. 5).

En esta línea, las actuaciones policiales volvieron a quedar en entredicho el 9 de mayo de 1970 cuando Charles Oatman, un adolescente afroamericano de Augusta (Georgia), fue arrestado y falleció en comisaría en extrañas circunstancias que indujeron a no pocos a pensar en torturas policiales. Ello generó una oleada de altercados durante los días siguientes, los cuales captaron la atención de Anne Romaine. Esta cantautora de folk georgiana compuso *The Backstreets of Downtown Augusta*, obra en la que realiza una descripción de los hechos desde la notificación de la muerte del joven hasta el final de las revueltas. Sin embargo, Romaine no culpabiliza a la policía de la muerte de Oatman, sino que cuestiona la idoneidad de encerrar a un adolescente en una cárcel para adultos. Por lo demás, la crítica formulada por Romaine se centró en retratar una coyuntura condicionada por la pervivencia de los hábitos segregacionistas en el tiempo e instituciones georgianas, ya fuera por parte de la policía, de los gobernantes o de símbolos que evocaban al racismo de tiempos pasados:

como *Love Child*, grupos como Diana Ross & the Supremes y The Temptations, o artistas como Edwin Starr grabaron con esta productora musical.

But over their heads waving proudly
The Confederate stares were massed
The symbol of death and of slavery
Of the present as well as the past.

Dadas las condiciones descritas anteriormente, muchos afroamericanos consideraban que la batalla para alcanzar la igualdad distaba de haber concluido y requerían acciones de mayor contundencia en la lucha nacional de los afroamericanos. Como resultado, fueron alumbradas una serie de formaciones afroamericanas de diferentes perfiles que trataban de defender sus comunidades y poner en valor la cultura negra. Entre ellas, hallamos grupos de autodefensa como los Diáconos para Defensa y Justicia, nacidos en Luisiana en 1964 para protegerse de los ataques del Ku Klux Klan y que contaron con una rápida expansión por varias localidades sureñas (Hill, 2004, pp. 30-35); el Orgullo Negro, que trataba de promover el legado africano; o el Partido de los Panteras Negras, formación nacionalista revolucionaria nacida en principio para proteger barrios negros de los abusos policiales y que acabó por desarrollar una intensa actividad social sanitaria y alimenticia.

Entre finales de la década de 1960 y principios de la de 1970, todas estas formaciones y sus líderes fueron retratados musicalmente en varias composiciones que constataron las nuevas inquietudes y perspectivas sobre la pugna por la igualdad racial. Frederick Douglass Kirkpatrick, uno de los fundadores de los Diáconos para Defensa y Justicia, compuso la canción *Ballad of the Deacons* (1972), en la que justificaba la creación de la formación —«For decent homes and schools and to combat Jim Crow rules, That is why the Deacons was born»—, pero también proporcionaba una explicación interesante del origen del nombre del grupo de autodefensa: al tomar el nombre de clérigos o diáconos, pretendían confundir a los rivales segregacionistas, pues las Iglesias afroamericanas «nunca habían hecho mucho» (Hill, 2004, p. 46).

Por su parte, el movimiento Orgullo Negro redibujó la estética afroamericana en torno a la aceptación y ensalzamiento del legado cultural afroamericano. Las normas estéticas y artísticas blancas fueron soslayadas y, en su lugar, elementos como el ropaje, la peluquería o la música adquirieron una influencia propiamente negra. Lógicamente, cada grupo musical realizó su aportación a esta corriente. Algunos como la formación de funk californiana Sly and the Family Stone rechazaron el uso de determinados vocablos ofensivos para la raza negra en *Don't Call Me Nigger, Whitey*. Otros como The Impressions renovaron su compromiso en la lucha contra la desigualdad y, después de haber publicado *Keep on Pushing* y *People Get Ready*, lanzaron *We're Winner*, una canción soul con la que el grupo chicagüense generaba un discurso afrocéntrico con el que insuflaba ánimo y orgullo racial a los afroamericanos en un momento en el que este tipo de obras escaseaban (Cohen, 2019).

Pero de entre todas las contribuciones realizadas, merecen una mención especial dos artistas. Por un lado, James Brown, cantante y autor de *Say It Loud: I'm Black and I'm Proud* y *I Don't Want Nobody to Give Me Nothing*. Nos encontramos ante dos auténticos himnos a la emancipación negra. *Say It Loud* fue compuesta como respuesta no solo al estado de la vida afroamericana, sino a aquellos que ponían en cuestión la *negritud* de Brown. A través de un planteamiento de pregunta —«Say It Loud»— y respuesta de un coro infantil —«I'm Black and I'm Proud»—, el tema acabó por ser un éxito que recogió los deseos de las generaciones más jóvenes de afroamericanos que empleaban sin ambages y orgullo racial la palabra *black* —negro—. En cuanto a *I Don't Want Nobody to Give Me Nothing*, se trata no tanto de una celebración de identidad colectiva como de una expresión de las posibilidades de la raza negra en un panorama de igualdad de medios (Smith, 2012, pp. 210-215 y 217-220). Por otro lado, *To Be Young, Gifted and Black* fue una canción que Nina Simone interpretó en no pocas actuaciones ataviada con una estética que incluía maquillaje de Cleopatra, botas altas y corte de pelo en estilo afro. En ella, Simone trató de motivar a las jóvenes generaciones que asistían a la universidad sobre su condición de afroamericanos (Gaines, 2013, pp. 250-252).

Por último, ciertas canciones sirvieron para rendir tributo al Partido de los Panteras Negras y sus integrantes, o incluso para ejercer como altavoz de las ideas de la formación. Entre las primeras, encontramos aquellas que referencian a George Jackson, un joven afroamericano que, después de una vida en correccionales, se unió a la formación nacionalista negra. Sin embargo, su última condena en la penitenciaría californiana de San Quintín se saldó con un intento de fuga en el transcurso del cual fue abatido. Los hechos fueron rápidamente immortalizados en *George Jackson* (1971) por un Bob Dylan que observó un abuso de poder contra los reclusos afroamericanos, pero, sobre todo, una forma autoritaria de silenciar una voz incómoda. Entre las segundas, debemos mencionar la figura de Elaine Brown, cantante y activista del partido que no dudó en prestar su voz como parte de su compromiso con este último. En su obra *Seize the Time*, la cantante tomó uno de los lemas del partido para llamar a filas a los activistas y extender la base social del movimiento.

7. EL ASESINATO DE MARTIN LUTHER KING

La ramificación de la lucha por la igualdad racial en diversas corrientes no hizo que aquella perdiera intensidad. Durante los años finales de la década de 1960, las manifestaciones y protestas se mantuvieron como ruego de completar una ansiada igualdad racial que se tradujera, por ejemplo, en mejores condiciones laborales. Sin embargo, la situación alcanzó cotas dramáticas a principios de 1968 cuando dos trabajadores del servicio de recogida de basuras de Memphis (Tennessee) fallecieron durante una tormenta. Imposibilitados para refugiarse en los entornos residenciales

habitados mayoritariamente por blancos debido a la legislación municipal, ambos trabajadores buscaron cobijo dentro del camión, donde murieron aplastados por el peso de la basura. Durante los siguientes meses, se organizaron varias huelgas y protestas para denunciar esta precariedad hasta que, en abril de 1968, el reverendo Martin Luther King se desplazó a Memphis para apoyar una huelga de los basureros afroamericanos que pretendían mejorar sus condiciones de trabajo. El día 4 de este mes, encontrándose en la terraza del Hotel Lorraine, King fue abatido por los disparos de James E. Ray.

El funeral de King tuvo lugar en Atlanta cinco días después y demostró hasta qué punto determinados artistas estaban comprometidos en la lucha por la igualdad racial. Apenas unas horas después del asesinato de King, Nina Simone y su bajista Calvin E. Taylor compusieron *Why? (The King of Love is dead)* (*Broadside*, 92, 1968, p. 7). En esta obra escrita a modo de cuento, Simone recordaba a King y su lucha pacífica por la igualdad racial, llegando a cuestionarse si el líder afroamericano habría muerto en vano. Observadora de las protestas y rabia existente entre la comunidad afroamericana, Simone no pudo evitar preguntarse por el destino del país una vez la figura unificadora de King había desaparecido (Cahodas, 1998, pp. 210-212).

El asesinato de Martin Luther King generó una riada de composiciones durante los meses siguientes por parte de diferentes cantautores que, de un modo otro, expresaron su rechazo hacia el atentado. En primer lugar, Otis Spann escribió *Blues for Martin Luther King* y Poor Boy Michael Strange hizo lo propio con *The Ballad of Martin Luther King*, obras que recordaban el asesinato, la trayectoria del reverendo y su lucha no violenta (*Broadside*, 91, 1968, p. 1). Por su parte, el pianista sureño Dick Holler compuso *Abraham, Martin and John*, obra versionada poco después por el cantante neoyorkino Dion DiMucci (Collins, 2003, pp. 2-6). Esta canción sirve para recordar a cuatro líderes estadounidenses que habían luchado por la población afroamericana, destacando sus logros por orden cronológico: Abraham Lincoln, presidente que abolió la esclavitud; Martin Luther King, líder del movimiento por los derechos civiles; y los hermanos John F. y Robert F. Kennedy. Resulta curiosa la inclusión y equiparación de ambos ya que, si bien Robert F. Kennedy empleó su posición de fiscal general para acabar con la segregación escolar y en transportes, John F. Kennedy apenas consiguió culminar avances significativos durante su breve presidencia (Jones, 1995, p. 504). A pesar de ello, Holler retrató a los cuatro líderes como emancipadores que fallecieron antes de que llegara su hora, dejando su obra incompleta. Holler no fue el único en adoptar esta visión, ya que el pianista neo-orleanés Champion Jack Dupree compuso *Death of Martin Luther King*, en la que también comparaba los magnicidios de Abraham Lincoln, John F. Kennedy y el propio Martin Luther King. Por lo tanto, la influencia y recepción de la canción de Holler fue notable (Barnet, Nemerov y Taylor, 2004, pp. 280-282) y prueba de este éxito inequívoco es que, al año siguiente, fue reinterpretada por Marvin Gaye y Harry Belafonte, en estilos soul y pop respectivamente.

Por último, resta analizar las consecuencias del asesinato y su impacto musical. El magnicidio sumió a la comunidad afroamericana entre el luto y la ira, desencadenando protestas en las principales ciudades del país: Washington, Chicago, Baltimore, Pittsburgh, Detroit o Cincinnati se vieron envueltas en disturbios protagonizados principalmente por afroamericanos, con un saldo final de casi medio centenar de muertos y 27 000 detenidos (Levy, 2018, p. 6). De este modo, la situación se volvió dramática durante la primavera de 1968 y ello no escapó a los ojos de algunos compositores que ofrecieron su visión particular de las protestas. En este sentido, Dudley Randall publicó *Roses and Revolution*. En ella, el poeta afroamericano colocó el foco de atención no tanto sobre la destrucción material o las causas de las protestas, sino en la tristeza que embargó a la comunidad afroamericana.

8. CONCLUSIONES

La recopilación y análisis ofrecidos a lo largo de este texto nos permite establecer una evolución temporal y una diferenciación de varias categorías de expresión de protesta musical en relación con la consecución de los derechos civiles por la población afroamericana durante las décadas de 1950 y 1960.

Las primeras canciones de protesta contra la segregación racial datan de finales de la década de 1920 y se prolongaron durante la presidencia de Franklin D. Roosevelt. En principio, estas composiciones realizaban denuncias en mayor o menor medida tan abstractas como genéricas ya que, a pesar de que existían agresiones raciales, estas apenas quedaron reflejadas en aquellas. A finales de la década de 1930 y comienzos de la de 1940, solo composiciones como *Strange Fruit* y la producción de Josh White supusieron una denuncia de aspectos explícitos del régimen segregacionista tales como la violencia y la separación racial en ámbitos laborales e institucionales como el ejército, hospitales o transportes.

Sin embargo, el nuevo panorama nacional e internacional generado en la década de 1950 alteró la situación. El activismo afroamericano redobló esfuerzos y encontró una forma de comunicación en aquellas obras que hundían sus raíces en la tradición musical afroamericana y que fueron diseminadas a través de instituciones educativas primero, y actos de protesta, después. Estas obras, denominadas generalmente como *freedom songs*, eran entonadas durante los actos de protesta, adquiriendo de inmediato un doble significado: identidad colectiva y acto de resistencia frente al régimen segregacionista. En consecuencia, esta música era utilizada para organizar, concienciar y movilizar, ya que ofrecía diferentes narrativas que incluían una estrategia de lucha o una represión cuya superación fomentaba los lazos en la comunidad y de identidad colectiva. En este sentido, *We Shall Overcome* sería el ejemplo más nítido. Desde un punto de vista temático, apreciamos varias preferencias. En primer lugar, encontramos aquellas composiciones que aluden a

los cantos religiosos y que cuentan con referencias implícitas a la fundación del país y a los valores de libertad sobre los que se sustenta. En segundo lugar, constatamos las obras que plantean el futuro como un vergel liberador después de atravesar un desierto de opresión. Además, advertimos piezas musicales que expresan la dureza de las condiciones de la segregación racial y, por ende, la rechazan.

Desde este momento, los cantautores de folk estadounidenses añadieron la cuestión racial a obras compuestas con posterioridad al acto de protesta o a determinados acontecimientos. Esta producción musical fue resultado de una investigación y difusión llevada a cabo, con mayor o menor éxito, por los propios cantautores. Estos se documentaban sobre ritmos y melodías enraizadas en las clases populares, a las que adhirieron contenidos líricos que reflejaban la lucha por los derechos civiles. Las canciones, aun guardando formas poéticas, contienen mayores formas de diálogo que la poesía tradicional. Son, por lo tanto, melodías simples sobre las que se levantan versos y entre ellos, se intercala un refrán o una frase crítica. Este proceso de investigación, si bien se produce por inmersión del artista en el movimiento de los derechos civiles a través de sus manifestaciones y reuniones, no es uniforme en todos los artistas. Algunos como Bob Dylan lo experimentaron gracias a relaciones personales entabladas al llegar a Greenwich Village. Otros como Phil Ochs participaron en actividades como el Freedom Summer de 1964, cuyas experiencias resultaron traumáticas.

Con estas elecciones temáticas, el objetivo de estas composiciones es denunciar los abusos del régimen segregacionista. Los cantautores ejercieron una función pedagógica, pues a través de sus composiciones daban a conocer acontecimientos y experiencias sobre la segregación en el resto del país. Para ello, empleaban figuras relevantes de la lucha por los derechos civiles o víctimas de la discriminación racial. Al respecto, encontramos escasas referencias a líderes como Malcolm X y abundantes a Martin Luther King. En ocasiones, también criticaban episodios violentos y, por lo general, trágicos llevados a cabo por los segregacionistas. En este sentido, es habitual contemplar un proceso de mitificación de las víctimas, si las hubiere. Estas, aunque no hubieran formado parte del movimiento por los derechos civiles como tales, quedaron ubicadas en el santoral de mártires por la igualdad racial. Sirvan como ejemplo al respecto piezas musicales como *The Death of Emmett Till* y *The Lonesome Death of Hattie Carroll* de Bob Dylan. En otras ocasiones, las canciones de protesta criticaban la capacidad del régimen segregacionista para protegerse a sí mismo, pues amparaba la impunidad de los acusados para cometer abusos hacia la población afroamericana. Ello, en última instancia, suponía un obstáculo hacia el progreso del país.

La erradicación del régimen segregacionista no acabó con las desigualdades raciales, cuya máxima expresión fueron los guetos y la violencia policial. Ciertos sectores de la comunidad afroamericana se refugiaron en agrupaciones nacionalistas negras que no solo desconfiaban de las instituciones controladas por blancos, sino

que potenciaron el legado afroamericano. En este sentido, varios artistas negros, entre los que se encontraban James Brown o Dianna Ross & the Supremes, fueron los principales encargados de denunciar estas prácticas y potenciar con orgullo la cultura afroamericana a través de estilos propios de esta raza, tales como el jazz, funk o el soul.

9. BIBLIOGRAFÍA

Arsenault, R. (2006). *Freedom Riders: 1961 and the Struggle for Racial Justice*. Nueva York: Oxford University Press.

Barkley, E. F. (2007). *Crossroads. The Multicultural Roots of America's Popular Music*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

Barnet, R. D., Nemerov, B., Taylor, M. R. (2004). *The Story Behind the Song. 150 Songs that Chronicle the 20th Century*. Westport: Greenwood Press.

Boucher, D. (2004). Images and Distorted Facts: Politics, Poetry and Protest in the Songs of Bob Dylan. En G. Browning, D. Boucher (eds.), *The Political Art of Bob Dylan* (pp. 134-169). Nueva York: Palgrave McMillan. https://doi.org/10.1057/9780230522541_7

Broadwater, A. (2015). *Marian Anderson. Diva and Humanitarian*. Berkeley Heights: Enslow Publishers.

Brown Tindall, G. y Emory Shi, D. (2007). *America. A Narrative History*. Londres: W. W. Norton.

Brown, L. L. (2010). *John Coltrane and Black America's Quest for Freedom*. Nueva York: Oxford University Press.

Brown, R. (2004). Bob Dylan's Critique of Judgement: 'Thinking' about the Law. En G. Browning, D. Boucher (eds.), *The Political Art of Bob Dylan* (pp. 34-54). Nueva York: Palgrave McMillan. https://doi.org/10.1057/9780230522541_3

Browning, G. (2004). Dylan and Lyotard: Is It Happening? En G. Browning, D. Boucher (eds.), *The Political Art of Bob Dylan* (pp. 105-133). Nueva York: Palgrave McMillan. https://doi.org/10.1057/9780230522541_6

- Bryant, N. (2006). Black Man Who Was Crazy Enough to Apply to Ole Miss. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 53, pp. 60-71.
- Cahodas, N. (1998). *Princess Noire. The Tumultuous Reign of Nina Simone*. Nueva York: Pantheon Books.
- Carawan, G. y Carawan, C. (1992). *Sing for Freedom. The Story of the Civil Rights Movement Through its Songs*. Bethlehem: A Sing Out Publication.
- Carmichael, S. y Hamilton, C. V. (1992). *Black Power: The Politics of Liberation*. New York: Vintage Books.
- Clinton, H. (2009). *Revolution in the air. The Songs of Bob Dylan. 1957-1973*. Chicago: Chicago Review Press.
- Cohen, A. (2019). *Move on Up: Chicago Soul Music and Black Cultural Power*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226653174.001.0001>
- Collins, A. (2003). *Songs Sung Red, White and Blue: The Stories Behind America's Best-Loved Patriotic Songs*. Nueva York: Harper Collins.
- Denning, M. (1996). *The Cultural Front: The Labouring of American Culture in the Twentieth Century*. Nueva York: Verso.
- Dunson, J. (1965). *Freedom in the Air. Song Movements of the 60's*. Nueva York: International Publishers.
- Eagles, C. W. (2009). The Fight for Men's Minds: The Aftermath of the Ole Miss Riot of 1962. *The Journal of Mississippi History*, 71(1), pp. 1-53.
- Eliot, M. (1989). *Phil Ochs. The Death of a Rebel*. Nueva York: Omnibus Press.
- Estes, S. (2015). *Charleston in Black and White. Race and Power in the South After the Civil Rights Movement*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press. <https://doi.org/10.5149/northcarolina/9781469622323.001.0001>
- Fernández Ferrer, A. (2007). *La canción folk norteamericana*. Granada: Universidad de Granada.

- Forcucci, S. L. (1984). *A Folk Song History of America*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Fuss, Ch. J. (1996). *Joan Baez. A Bio-Bibliography*. Westport: Greenwood Press.
- Gaines, M. (2013). The Quadruple Consciousness of Nina Simone. *Women&Performance: A Journal of Feminist Theory*, 23(2), pp. 248-267. <https://doi.org/10.1080/0740770X.2013.825428>
- Glen, J. M. (1988). *Highlander: No Ordinary School, 1932-1962*. Lexington: University of Kentucky Press.
- Gourse, L. (1997). *The Billie Holiday Companion. Seven Decades of Commentary*. Nueva York: Schirmer.
- Greene, M. (2007). *Billie Holiday. A Biography*. Westport: Greenwood Press.
- Greene, M. E. (1943). Josh White Starts Them Listening. *Opportunity: Journal of Negro Life*, January, 1943, pp. 112-114.
- Greenway, J. (1953). *American Folksong of Protest*. Filadelfia: Pennsylvania University Press.
- Hendrickson, P. (2005). The Ladies Before Rosa: Let Us Now Praise Unfamous Women. *Rhetoric and Public Affairs*, 8(2), pp. 287-298. <https://doi.org/10.1353/rap.2005.0076>
- Heylin, C. (2009). *Revolution in the Air. The Songs of Bob Dylan, 1957-1973*. Chicago: Chicago Review Press.
- Hill, L. (2004). *The Deacons for Defense. Armed Resistance and the Civil Rights Movement*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Horton, M.; Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*. Filadelfia: Temple University Press.
- Hughes, Ch. (2009). Allowed to be Free: Bob Dylan and the Civil Rights Movement. En C. J. Sheehy y S. Thomas. *Highway 61 revisited* (pp. 44-59). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jackson, M.; McLeod, E. W. (1966). *Movin' on up*. Nueva York: Hawthorn Books.

- Jones, M. (1995). *Historia de Estados Unidos, 1607-1992*. Madrid: Cátedra.
- Kennedy, D. M. (2005). *Entre el miedo y la libertad. Los EE. UU.: de la Gran Depresión al fin de la Segunda Guerra Mundial (1929-1945)*. Barcelona: Edhasa.
- Kolin, P. C. (2009). Emmett Till in Music and Song. *Southern Cultures*, 15(3), pp. 115-138. <https://doi.org/10.1353/scu.0.0072>
- Korstad, R. R. (2003). *Civil Rights Unionism. Tobacco Workers and the Struggle for Democracy in the Mid-Twentieth Century South*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press. <https://doi.org/10.5149/uncp/9780807854549>
- Lafayette, B. (2008). *Freedom Rider Diary*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Lafayette, B. (2013). *In Peace and Freedom*. Lexington: University of Kentucky.
- Levy, Peter. B. (2018). *The Great Uprising*. London: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108381659>
- Light, A. (2016). *What Happened, Miss Simone? A Biography*. Nueva York: Crown Publishing Group.
- Lowery, C. D. y Marszalek, J. F. (1992). *Encyclopedia of the African-American Civil Rights*. Westport: Greenwood Press.
- Lynskey, D. (2011). *33 Revolutions per Minute. A History of Protest Songs from Billie Holiday to Greenday*. Nueva York: Harper Collins.
- Malone, B. C. (2008). *The New Encyclopedia of Southern Culture*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Maly, M. T. (2005). *Beyond Segregation: Multiracial and Multiethnic Neighbourhoods*. Filadelfia: Temple University Press.
- Margolick, D. (2000). *Strange Fruit*. Nueva York: The Ecco Press.
- Martin, B. D. (2004). *The Theatre Is in the Street: Politics and Public Performance in 1960s America*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- McAdam, D. (1988). *Freedom Summer*. Nueva York: Oxford University Press.

- McGuire, P. (1983). *A Jim Crow Army. Letters from Black Soldiers in World War II*. Lexington: University Press of Kentucky.
- McWhorter, D. (2008). The Enduring Courage of the Freedom Riders. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 61, pp. 66-73.
- Merriam, A. (1964): *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University.
- Mitchell, G. (2007). *The North American Folk Music Revival*. Burlington: Ashgate.
- Morrison, M. K. C. (1987). *Black Political Mobilization. Leadership, Power & Mass Behavior*. Albany: State University of New York Press.
- Peretti, B. W. (2009). *Lift Every Voice. The History of African American Music*. Lanham: Rowman&Littlefield Publishing Group.
- Perry, S. (2013). Strange Fruit, Ekphrasis, and the Lynching Scene. *Rhetoric Society Quarterly*, 43(5), pp. 449-474. <https://doi.org/10.1080/02773945.2013.839822>
- Reed, T. V (2005). *The Art of Protest*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Reiland, R. (2016). *Civil Rights Music. The Soundtrack of the Civil Rights Movement*. Londres: Lexington Books.
- Riley, T. (1999). *Hard Rain. A Dylan Commentary*. Nueva York: Da Capo Press.
- Rotolo, S. (2008). *A Freewheelin' Time. A Memoir of Greenwich Village in the Sixties*. Nueva York: Broadway Books.
- Schumacher, M. (1996). *There but fortune. The Life of Phil Ochs*. Nueva York: Hyperion.
- Simone, N. (1991). *The Autobiography of Nina Simone with Steve Cleary. I Put a Spell on You*. Nueva York: Pantheon Books.
- Smith, R. J. (2012). *The Life and Music of James Brown*. Londres: Penguin.
- Southern, E. (1997). *The Music of Black Americans. A History*. Nueva York: W & W. Norton Company.

- Spener, D. (2016). *We Shall Not Be Moved*. Filadelfia: Temple University Press. https://doi.org/10.26530/OAPEN_605458
- Stanton, M. (2003). *Freedom Walk: Mississippi or Bust*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Taylor, J.; Israelson, C. (2015). *The Political World of Bob Dylan. Freedom and Justice, Power and Sin*. Nueva York: Palgrave MacMillan. <https://doi.org/10.1057/9781137477477>
- Turck, M. C. (2009). *Freedom Voices. Young Voices and the Struggle for Civil Rights*. Chicago: Chicago Review Press.
- Wald, E. (2002). *Josh White. Society Blues*. Nueva York: Routledge.
- Wilde, L. (2004). The Cry of Humanity: Dylan's Expressionist Period. En G. Browning y D. Boucher (eds.), *The Political Art of Bob Dylan* (pp. 79-104). Nueva York: Palgrave MacMillan. https://doi.org/10.1057/9780230522541_5
- Williams, P. (1990). *Performing artist. The music of Bob Dylan. Volume One. 1960-1973*. Lancaster: Underwood-Miller.
- Wood, A. L. (2009). *Lynching and Spectacle. Witnessing Racial Violence in America, 1890-1940*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press. https://doi.org/10.5149/9780807878118_wood

10. HEMEROGRAFÍA

Broadside, n.º 5, mayo de 1962.

Broadside, n.º 15, noviembre de 1962.

Broadside, n.º 16, noviembre de 1962.

Broadside, n.º 17, diciembre de 1962.

Broadside, n.º 18, diciembre de 1962.

Broadside, n.º 23, marzo de 1963.

Broadside, n.º 26, mayo de 1963.

Broadside, n.º 29, julio de 1963.

Broadside, n.º 28, junio de 1963.

Broadside, n.º 30, agosto de 1963.

Broadside, n.º 31, septiembre de 1963.

Broadside, n.º 37, enero de 1964.

Broadside, n.º 43, abril de 1964.

Broadside, n.º 44, abril de 1964.

Broadside, n.º 48, julio de 1964.

Broadside, n.º 55, febrero de 1965.

Broadside, n.º 56, marzo de 1965,

Broadside, n.º 57, abril de 1965.

Broadside, n.º 61, agosto de 1965.

Broadside, n.º 69, abril de 1966.

Broadside, n.º 73, agosto de 1966.

Broadside, n.º 75, octubre de 1966.

Broadside, n.º 91, mayo de 1968.

Broadside, n.º 92, junio de 1968.

Time, 12 de junio de 1939.

11. DISCOGRAFÍA

Northbound Blues (Maggie Jones, 1925).

Jim Crow Blues (Cow Cow Davenport, 1927).

Jim Crow Blues (Leadbelly, 1930).

Low Cotton (Josh White, 1933).

Strange Fruit (Billie Holiday, 1939).

Nine Foot Shovel (Josh White, 1940).

Bad Housing Blues (Josh White, 1941)

Defense Factory Blues (Josh White, 1941).

Free and Equal Blues (Josh White, 1941).

Freedom Road (Josh White, 1941).

Hard Time Blues (Josh White, 1941).

Jim Crown Train (Josh White, 1941).

Southern Exposure (Josh White, 1941).

Uncle Sam Says (Josh White, 1941).

Dorie Miller (Josh White, 1942).

Jim Crow (Almanac Singers, 1942).

Hangknot, Slipknot (Woody Guthrie, 1944).

Hallelujah I'm A-Travelin' (Harry Raymond, 1947).

We Shall Overcame (Pete Seeger y Guy Carawan, 1947).

Blues for Emmett Till (Aaron Kramer y Clyde R. Appleton, 1955).

The Death of Emmett Till (The Ramparts, 1955).

The Money, Mississippi Blues (Langston Hughes y Jobe Huntley, 1955).

Keep Your Eyes on the Prize (The S.N.C.C. Freedom Singers, 1956).

State of Arkansas (My Name Is Terry Roberts) (Pete Seeger, 1957).

Ballad of the Student Sit-ins (Guy Carawan, 1960).

I Don't Want No Jim Crow Coffee (Bill McAdoo, 1960).

I Know (James Bevel y Bernard Lafayette, 1960).

I'm Gonna Sit at the Welcome Table (S.N.C.C., 1960).

Original Faubus Fables (Charles Mingus, 1960).

Walk on Alabama (Bill McAdoo y Pete Seeger, 1960).

We Shall Not Be Moved (adaptación anónima, 1960).

Buses Are A-Comin', Oh Yes (S.N.C.C., 1961).

Freedom Freedom Rider (Marilyn Eisenberg, 1961).

Mendacity (Max Roach, 1961).

Governor Wallace (The S.N.C.C. Freedom Singer, sin fecha).

Alma Mater (The Chad Mitchell Trío, 1962).

Ballad of James Meredith (Bruce Jackson, 1962).

Ballad of Oxford Town (Meredith) (Phil Ochs, 1962).

Coloured Town (Phil Ochs, 1962).

Freedom Riders (Phil Ochs, 1962).

James Meredith (Julius Kogan, 1962).

Oxford Town (Bob Dylan, 1962).

Ross Barnett (Carl Stein, 1962).

Talking Ole Miss (Gene Greenblath, 1962).

The Death of Emmett Till (Bob Dylan, 1962).

The State of Mississippi (Richard E. Peck, 1962).

Alabama (John Coltrane, 1963).

Ballad for Bill Moore (Don West, 1963).

Ballad of Hattie Carroll (Don West, 1963).

Bull Connor's Jail (Guy y Candy Carawan, 1963).

Death of Medgar Evers (Tox Paxton, 1963).

If You Miss Me at The Back of the Bus (Charles Neblett, 1963).

Only a pawn in their game (Bob Dylan, 1963).

Talking Birmingham Jam (Phil Ochs, 1963).

The Ballad of Momma Rosa Parks (Tom Glazer, 1963).

William Moore (Phil Ochs, 1963).

William Moore the Mailman (Pete Seeger, 1963)

Birmingham Sunday (Joan Baez y Richard Fariña, 1964).

Going Down to Mississippi (Phil Ochs, 1964).

In the Mississippi River (The S.N.C.C. Freedom Singers, 1964).

It Isn't Nice (Malvina Reynolds, 1964).

- Medgar Evers* (Randall Wilburn, 1964).
- Medgar Evers Lullaby* (Judy Collins, 1964).
- Mississippi Goddam* (Nina Simone, 1964).
- The Lonesome Death of Hattie Carroll* (Bob Dylan, 1964).
- Too Many Martyrs (The Ballad of Medgar)* (Phil Ochs, 1964).
- What's Goin' on Down There* (Malvina Reynolds, 1964).
- Alabama Blues* (J. B. Lenoir, 1965).
- Birmingham Ballad* (Tim Ryan, 1965).
- Burn, Baby, Burn* (Bill Frederick, 1965).
- Go Limp* (Nina Simone, 1965).
- Goodman and Schwerner and Chaney* (Tom Paxton, 1965).
- Here's to the State of Mississippi* (Phil Ochs, 1965).
- In the Heat of the Summer* (Phil Ochs, 1965).
- March on Selma* (Blue Mitchell, 1965).
- Marching Round Selma* (anónima, 1965).
- Michael, Andrew and James* (Richard Fariña, 1965).
- Mississippi* (Charyn Sutton, 1965).
- Oh Wallace* (S.N.C.C., 1965).
- Old Jim Crow* (Nina Simone, 1965).
- People Get Ready* (The Impressions, 1965).
- The Selma March* (Grant Green, 1965).

- Theme from the March on Washington* (Shawn Phillips, 1965).
- Why? (Am I Treated So Bad)* (Staple Singers, 1965).
- We're Gonna March When the Spirit Say "March"* (S.N.C.C., 1965).
- Your Friendly, Liberal, Neighborhood Ku-Klux-Klan* (The Chad Mitchell Trio, 1965).
- Shot on James Meredith* (J. B. Lenoir, 1966).
- Those Three Are On My Mind* (Pete Seeger, 1966).
- Blacklash Blues* (Nina Simone y Langston Hughes, 1967).
- The Ballad of Birmingham* (Jerry Moore, 1967).
- We're a Winner* (The Impressions, 1967).
- Abraham, Martin and John* (Dion DiMucci, 1968).
- Blues for Martin Luther King* (Otis Spann, 1968).
- Death of Martin Luther King* (Champion Jack Dupree, 1968).
- Love Child* (Diana Ross & the Supremes, 1968).
- Roses and Revolution* (Dudley Randall, 1968).
- Say It Loud: I'm Black and I'm Proud* (James Brown, 1968).
- The Ballad of Martin Luther King* (Poor Boy Michael Strange, 1968).
- This Is My Country* (The Impressions, 1968).
- Why? (The King of Love is dead)* (Nina Simone, 1968).
- Tryin' Times* (Roberta Flack, 1969).
- Woman of The Ghetto* (Marlena Shaw, 1969).
- Don't Call Me Nigger, Whitey* (Sly and The Family Stone, 1970).

I Don't Want Nobody to Give Me Nothing (James Brown, 1969).

Seize the Time (Elaine Brown, 1969).

Is It Because I'm Black? (Syl Johnson 1970).

The Backstreets of Downtown Augusta (Anne Romaine, 1970).

To Be Black, Gifted and Black (Nina Simone, 1970).

George Jackson (Bob Dylan, 1971).

Hard Times (Baby Huey & The Babysitters, 1971).

Ballad of the Deacons (Frederick Douglass Kirkpatrick, 1972).

Birmingham (Randy Newman, 1974).

12. RECURSOS ONLINE

<http://www.lynchingintexas.org/items/show/736> (consultado el 9 de noviembre de 2020).

<https://rosaparksbiography.org/bio/emmett-till/> (consultado el 1 de agosto de 2020).

https://www.youtube.com/watch?v=rZck6OXR_we (consultado el 16 de diciembre de 2019).



SABINO ARANA NO PARTIÓ DE CERO. MITOS, LEYENDAS Y FANTASÍAS EN LAS FUENTES IDEOLÓGICAS DEL NACIONALISMO VASCO

Sabino Arana did not Start from Scratch. Myths, Legends and Fantasies in the Ideological Sources of Basque Nationalism

Jorge Polo Blanco

Escuela Superior Politécnica del Litoral. Ecuador
polo@espol.edu.ec | <https://orcid.org/0000-0001-9415-5406>

Fecha de recepción: 01/02/2021

Fecha de aceptación: 07/07/2021

Acceso anticipado: 21/10/2021

Resumen: En el presente trabajo se indagará en las fuentes ideológicas del nacionalismo vasco. Algunas de esas fuentes son más remotas que otras, pero todas ellas confluirán en los escritores y apologistas fueristas del siglo XIX, muchos de los cuales desarrollarán ideas pre-nacionalistas o protonacionalistas. Por lo tanto, no analizaremos la obra del propio Sabino Arana. Iremos más atrás, pues nos interesa rastrear de dónde proceden algunos de los elementos ideológicos que más tarde pasarían a formar parte de la cosmovisión construida por el nacionalismo vasco. Indagar en el origen de ciertos mitos que ingresarían con fuerza en el aparato discursivo de dicho movimiento político.

Palabras clave: Nacionalismo vasco; foralismo; mitos; literatura legendaria; romanticismo.

Abstract: In this paper we want to investigate the ideological sources of Basque nationalism. Some of these sources are more remote than others, but all of them will come together in the 19th century writers and apologists, many of whom will develop pre-nationalist or proto-nationalist ideas. Therefore, we will not analyze the work of Sabino Arana himself. We will go further back, because we are interested in tracing where some of the ideological elements come from that later would become

part of the worldview built by Basque nationalism. To investigate the origin of certain myths that would enter with force in the discursive apparatus of said political movement.

Keywords: Basque nationalism; foralism; myths; legendary literature; romanticism.

Sumario: 1. Fuerismo y literatura romántico-legendaria; 2. Fuerismo intransigente y tradicionalismo; 3. Alimentándose de viejos mitos. Fantasías étnico-lingüísticas; 4. Limpieza de sangre y costumbres puras; 5. Una breve conclusión; 6. Referencias bibliográficas.

1. FUERISMO Y LITERATURA ROMÁNTICO-LEGENDARIA

El nacionalismo vasco ha sido magistralmente historiado en numerosas ocasiones (Larronde, 1977; De la Granja, 1995; De Pablo, Mees y Rodríguez Ranz, 1999). En el presente trabajo se enfatizarán ciertos aspectos de sus antecedentes ideológicos. Cuando en 1895 Sabino Arana Goiri fundó el Partido Nacionalista Vasco, las organizaciones fueristas quedaron prácticamente expulsadas de la escena política (absorbidas en buena medida por el PNV). El propio movimiento fuerista ya venía discurriendo por una senda protonacionalista, sobre todo a partir del 21 de julio de 1876, emblemática fecha en la que fueron abolidos los fueros vascos. Coro Rubio (2003) ha estudiado prolijamente cómo se forjó, a lo largo del siglo XIX, una «identidad vasca» diferencial. Diversos actores políticos y sociales fueron construyendo la idea o el imaginario de una «nacionalidad vascongada», así fuera dentro de la patria común española. Pero el rupturismo fue ganando terreno. Molina Aparicio (2005) señalaba, a pesar de todo, que no se puede entender el nacionalismo vasco sin el fuerismo, pero sí se puede entender el fuerismo sin el nacionalismo vasco. A su juicio, al movimiento fuerista no se le debe adjudicar la etiqueta de «prenacionalismo» o «protonacionalismo». Pero, aunque puedan admitirse ciertas matizaciones, lo cierto es que muchas ideas fueristas constituyeron un evidente prelude de la doctrina nacionalista. Y si es verdad que Arana puso fin a lo que Unamuno denominaría el «ingenuo romanticismo» vascongado, también lo es que muchos elementos ideológicos, provenientes de aquella literatura histórico-legendaria excogitada por el movimiento fuerista, persistieron en el interior de la doctrina nacionalista (Fernández Sebastián, 1991; Sánchez-Prieto, 1993).

No es conveniente manejar interpretaciones excesivamente economicistas, pero tampoco podemos dejar de observar que las vindicaciones de los fueristas tenían mucho que ver con el miedo a perder unos privilegios que históricamente habían permanecido blindados por obra y gracia de un singular «particularismo jurídico», que ahora veíase amenazado por los proyectos homogeneizadores del liberalismo (Rubio Pobes. 1996). Los sectores más tradicionalistas de la sociedad

vasca, cuyo objetivo no era otro que el de conservar esos privilegios económico-políticos (la nobleza rural aseguraba su hegemonía gracias al régimen foral), hubieron de «inventarse» una tradición, desde la cual construir una determinada visión del mundo que sirviera de freno a los avances «modernizadores» que amenazaban con disolver las viejas relaciones sociales. Aquella literatura histórico-legendaria, que será examinada a continuación, constituyó un instrumento formidable a la hora de construir una tradición vasca enormemente fantasiosa, plataforma imprescindible desde la cual forjar un particularismo exacerbado y una identidad diferencial. Lo literario contribuyó de forma notable a la incubación de una determinada identidad política (Iriarte, 2000).

Aparecieron multitud de relatos que enhebraban tradiciones apócrifas con el objetivo de justificar históricamente ciertos derechos territoriales de las Vascongadas y Navarra. Un ingrediente esencial de tales narrativas eran las (presuntas) gestas medievales de unos aguerridos vascos que resistían las invasiones foráneas, defendiendo con uñas y dientes su libertad. Otro elemento esgrimido a la hora de realzar la superioridad diferencial de los vascos fue que estos conocieron o practicaron un «monoteísmo primitivo» anterior al propio cristianismo, prueba irrefutable de que Dios mostraba predilección por el pueblo vasco. La veracidad historiográfica de todo ello es prácticamente nula. Ficciones y fabulaciones levantadas por una literatura histórico-legendaria que, al margen de los méritos estético-literarios que pudiera o no presentar, lo que consiguió es afianzar un determinado conjunto de imágenes sobre los hitos más significativos de la «historia» del pueblo vasco; o sobre las proezas más sobresalientes de la «raza vasca». Muchos de tales «episodios» eran puras invenciones o reconstrucciones inverosímiles (Juaristi, 1998, pp. 30-75). Aquella identidad vascongada, que vino fraguándose a lo largo de los siglos XVIII y XIX, obtuvo algunos de sus materiales de construcción del proceloso mundo de los mitos y las leyendas (Mugarza, 1981).

Destacado fue el activismo cultural y propagandístico de los fueristas más intransigentes. Divulgaron sus ideas a través de periódicos y revistas. Florecieron las producciones literarias costumbristas, las fiestas folklóricas y los juegos florales. De igual modo, fueron a caer en la órbita del fuerismo muchos carlistas e integristas, siendo así que el movimiento se deslizó por coordenadas marcadamente conservadoras. La defensa del idioma vasco y de los antiguos usos y costumbres (tarea que se hallaba inextricablemente unida a la defensa de los fueros) se hacía desde un tradicionalismo recalcitrante. Todo ello quedaba enmarcado en una nostalgia por el Antiguo Régimen, muy en consonancia con las corrientes romántico-reaccionarias. Un componente importante de toda esa amalgama ideológica será (junto a la mencionada literatura histórico-legendaria) el ruralismo, proveniente de autores como Antonio de Trueba (1819-1889). Se proyectaba una imagen casi arcádica de la sociedad rural vasca, sostenida en unas costumbres dulces y pulcras. Una exaltación de la sencilla felicidad y de la pureza moral de los habitantes de las aldeas, que podemos

encontrar en su libro de viajes titulado *Capítulos de un libro sentidos y pensados viajando por las provincias vascongadas* (1864). Comunidades patriarcales, orgánicas y cálidas en las que no existía la discordia. Aldeanos y aldeanas trabajaban amorosamente y repletos de salud en los hermosos caseríos. El propietario, lejos de ejercer algún tipo de despotismo sobre ellos, aparecía como una figura protectora. Era un amigo y un padre. Todos formaban parte de un círculo familiar dulce y virtuoso. Un mundo armónico que hallaba su razón de ser en el vínculo irrompible con la tradición. Sin embargo, ese viejo mundo se hallaba en peligro. La abolición de los fueros y la creciente modernización (urbanización e industrialismo) amenazaban aquel viejo y amado orden. La vida de la ciudad, irremediabilmente degradada, desempeñaba el papel de contrafigura tenebrosa. Trueba prolongaría dicha temática en su *Historia de dos almas, una negra y otra blanca* (1876). También Fermín Caballero había contribuido a la forja de esa idealización del mundo rural vasco en su *Memoria sobre el fomento de la población rural* (1863).

El mencionado Trueba, en su *Bosquejo de la organización social de Vizcaya* (1870), se lamentaba con melancolía de ese incipiente desmoronamiento. Añoranzas de un paraíso perdido o en trance de perderse, y ello a pesar de que las raíces de la tradición vasca eran robustas y profundas. Ramiro de Maeztu (1977, pp. 172-175), en un artículo titulado «El oasis regionalista» (1901), criticó la sórdida realidad que se ocultaba tras ese ruralismo idealizante, mostrando que la población campesina vascongada no vivía en comunidades tan arcádicas y edénicas. La tan cacareada pureza de los usos y costumbres de aquellos aldeanos ocultaba unas relaciones económicas denigrantes y hasta esclavizantes. Si tales gentes únicamente sabían hablar el dialecto vascuence de su caserío, tanto mejor para los propietarios, pues de tal modo su círculo de ideas sería mucho más estrecho, limitado y conformista. El artículo de Maeztu, por cierto, iba dirigido contra algunos catalanistas que, siguiendo a Juan Mañé i Flaquer (autor de *El oasis. Viaje al país de los fueros*), cantaban a la sazón las excelencias del régimen foral vascongado.

Otro componente importante de todo este proceso de configuración ideológica del nacionalismo vasco fue el carlismo. En cierto momento emergió la interpretación de la insurrección de los carlistas vascos en 1833 como un movimiento de «liberación nacional». Se postulaba (infundadamente) que ellos luchaban por la «independencia» de sus provincias, cuyo ordenamiento jurídico-administrativo era anterior (y superior) a cualquier ordenamiento constitucional moderno. Aparece aquí la exitosa consigna de los «derechos territoriales históricos». Todo lo cual se «sustentaba» en una premisa completamente falsa, a saber, que el régimen foral había equivalido a un régimen político de cuasi-independencia de las Vascongadas (la mencionada ley de 1876 podía interpretarse, desde tal perspectiva, como una agresión a la propia «soberanía» por parte de una potencia «extranjera»). El principal instigador y propalador de esta visión fue el escritor y periodista vascofrancés Augustin Chaho (1811-1858). Los fueristas (también los nacionalistas ulteriores,

aunque Arana Goiri nunca lo citaría) acogerían muy bien su *Voyage en Navarre pendant l'insurrection des Basques (1830-1835)*, publicada en París en 1836. Una narración romántica y legendaria (un «romance de caballerías», como advierte Juaristi) que pretendía «describir» ciertos episodios de la sublevación de los carlistas vascos. La figura de Zumalacárregui, general carlista, aparece tan mitificada en el relato que se le compara incluso con Odín, el dios nórdico de la guerra. Chaho presumía de haber mantenido una conversación con dicho general, y ponía en boca de este inverosímiles palabras que traslucían sus presuntas intenciones secesionistas. Zumalacárregui ya había fallecido (en el primer asedio a Bilbao) cuando el libro fue publicado, siendo así que no pudo desmentir la existencia de tal plática. Pero resulta más que evidente que «la entrevista en cuestión es un disparate salido en su totalidad del calenturiento magín de Chaho» (Juaristi, 1997, p. 38).

Probablemente fue el primero en hablar de una nacionalidad oprimida. En su *Voyage en Navarre* hacía referencia a una «federación euskariana» orgullosamente atrincherada en sus montañas, que desde tiempos muy antiguos supo defender su ser nacional. Luchó por defender sus costumbres, sus «leyes patriarcales», su «lengua primitiva» y, sobre todo, por conservar su «independencia originaria», amenazada por el ataque de unas tenebrosas «hordas bárbaras». ¿Quiénes eran esas hordas? El despreciable pueblo español, caracterizado por Chaho como una «hez grosera» y un «rebaño de hombres instalado en tierras incultas». Esa Castilla enlodada hasta las cejas en su servidumbre congénita se mostraba envidiosa al comprobar que las provincias vascas sabían «governarse y administrarse a sí mismas». Pero «los hijos de Aitor» configuran, desde tiempo inmemorial, una «identidad perfecta de origen, de lengua, de costumbres y de leyes». Todas las expresiones entrecuilladas en este párrafo son del propio Chaho. En base a todo ello, concluiré que las guerras carlistas no eran más que luchas por preservar esa «identidad perfecta», esto es, luchas «nacionales». Sabino Arana, en cambio, consideraría que aquel levantamiento carlista de 1833 pudo haber tenido una intencionalidad loable, toda vez que se bregaba por una defensa de los fueros vascos, pero los objetivos últimos resultaban completamente insuficientes. Y es que para el Sabino maduro aquel carlismo era todavía demasiado españolista (Corcuera, 1979, pp. 54-55).

También publicaría en 1847 una *Histoire Primitive des Euskariens Basques*. Una obra de tres tomos, de los cuales Chaho solo escribió el primero. Fue uno de los iniciadores (quizás el fundador) de los estudios folklóricos vascos, y pudo recopilar multitud de cantos y leyendas de la tradición popular, una labor eminentemente romántica. Ahora bien, hubo mucha falsificación deliberada en esa labor de «recuperación», enriquecida con generosas dosis de fantasía propia. Todo ello sirvió para fabricar la imagen del «vasco primigenio». Atavismos enigmáticos, costumbres inveteradas y arcaísmos poetizados. La pureza de lo ancestral contemplada melancólicamente. «En resumen, Chaho desempeñó respecto a los vascos un papel comparable al que cumplió James Macpherson, el falsificador de los cantos de Ossian,

en el renacimiento de la celtomanía en Escocia e Irlanda» (Juaristi, 1997, p. 36). La más famosa de aquellas leyendas «recuperadas» por Chaho es la de Aitor, el mítico «fundador del pueblo vasco». *Aitor. Légende Cantabre* apareció en 1843 (Chaho, 1986). Encontraremos en ella una tesis central y pregnante, a saber, la superioridad de la primitiva civilización vasca. Aquellos magníficos y primigenios vascos, abandonando sus originarios asentamientos en Asia para dirigirse al Occidente, habrían enseñado a los egipcios a prever las crecidas del Nilo (antes de llegar al norte de la Península Ibérica); e incluso habrían inventado la numeración romana. La máquina de producir mitos funcionaba a pleno rendimiento, y la etnolatría alcanzaba límites exageradamente grotescos. Con todo ello se cumplía un doble objetivo. Por un lado, con la puesta en escena del «viejo patriarca» de los vascos, quedaban estos dotados de un antepasado común (diferente al de los otros españoles). Y, en segundo lugar, se establecía una genealogía del pueblo vasco separada de los pueblos semíticos. El vasquismo de Chaho estaba preñado de antisemitismo y de arianismo.

Sea como fuere, lo cierto es que los fueristas emplearon este mito para apuntalar su ensimismamiento particularista. Los vascos podían resistir en sus montañas sin asimilarse a lo foráneo-modernizador, conservando sus esencias ancestrales (Juaristi, 1998, pp. 76-106).

Divulgó Chaho, en consonancia con ciertas tendencias teosóficas, la fantástica suposición de que los vascos habían recibido *in illo tempore* la revelación de una prodigiosa religión primitiva (anterior al cristianismo y a las otras religiones positivas). Los vascos primigenios fueron «elegidos» para recibir los secretos de dicha religiosidad arcaica y luminosa (religiosidad que aún sobreviviría en las tradiciones y en el folklore de este pueblo único). Semejante desvarío también fue bien recibido entre los fueristas, pues la «música» de ese supuesto «monoteísmo primitivo» de los vascos sonaba muy bien en los oídos de los que profesaban un integrismo católico. Los vascos, a diferencia de otros pueblos bárbaros y politeístas, habían creído en un Dios único desde el origen de los tiempos. Todo lo cual reforzaba la fantasiosa y onanista idea (presente en Chaho y en otros que llegarían después) de que los vascos eran el pueblo elegido por Dios, pues eran ellos los que conservaban una religiosidad más pura. Bien es verdad que otros escritores, antes de Chaho, habían dicho cosas muy parecidas.

En 1851 fueron publicadas las *Leyendas Vascongadas*, obra de José María de Goizueta (1816-1884). Sirvió como voluntario en el ejército carlista, y es considerado uno de los paladines de la literatura fuerista. Esas «leyendas» (cuya composición deja ver la influencia de Chaho) tenían por objeto apuntalar la legitimidad de los fueros guipuzcoanos. Aunque existe una diferencia destacable, pues Chaho consideraba que las creencias populares de los vascos contenían aún rescoldos auténticos de aquella primitiva religiosidad, mientras que para Goizueta no eran más que inocentes supercherías producto de la imaginación popular (saludables y pertinentes, eso sí, toda vez que insuflaban virtuosidad en las costumbres). Existía otra

diferencia entre ambos, puesto que para Goizueta los vascos entroncaban (genealógicamente hablando) con los pueblos germánicos y célticos de la Europa septentrional (Juaristi, 1998, pp. 108-112).

A Francisco Navarro Villoslada (1818-1895), que conoció personalmente a Chaho, se le pudo llamar en cierta ocasión «el Walter Scott de las tradiciones vascas». Fue el autor de la influyente novela «histórica» *Amaya o los vascos en el siglo VIII*, publicada por entregas desde 1877 en una revista carlista. Fue recibida con alborozo en los círculos fueristas, y también en los ulteriores círculos ya propiamente nacionalistas. Con el paso de los lustros sería una obra prácticamente «canonizada». Manejando una concepción histórica de tipo providencialista, pretendió plasmar en dichas páginas nada más y nada menos que la «epopeya» del pueblo vasco. No era más que literatura legendaria, desde luego, pero surtió valiosos «materiales» a los fundadores de esa mitología política llamada nacionalismo vasco. Ahora bien, como ha observado Juaristi, esta obra era poco más que «un compendio de tradiciones apócrifas, un híbrido de leyenda y novela histórica». En la novela, debemos apuntarlo, asomaba la idea de que los vascos siempre fueron una «raza» diferente y superior (a pesar del establecimiento de puntuales alianzas tácticas con los godos, de cara a combatir a los musulmanes que habían invadido la Península). La invención romántica del pasado, por ende, también albergaba sus pequeñas dosis de racialismo (Juaristi, 1998, pp. 117-128).

Juan Venancio Araquistain (1828-1906) publicó sus *Tradiciones Vasco-Cántabras* en 1866. Defendió —muy en la línea de Herder— la importancia crucial de los cantos, leyendas y cuentos populares. Solamente estos tienen fuerza para inflamar la imaginación de los pueblos, algo que nunca logrará la sequedad de los eruditos. Con esto último se estaba defendiendo de los ataques de Nicolás de Soraluce (1820-1884), un historiador que había insistido en la conveniencia de deshacernos de aquel descabellado conglomerado de tradiciones carentes de todo sentido histórico. Para Araquistain, las tradiciones orales y populares eran una cosa muy seria, pues ellas expresaban de la manera más nítida el espíritu profundo y auténtico de la nación. Semejante acervo contenía el alma de las generaciones pasadas. A su juicio, esas tradiciones albergaban, más allá de los elementos fabulosos y supersticiosos que pudieran adherirse a ellas, un núcleo de verdad que tal vez los historiadores no estaban en condiciones de aprehender. Como buen tradicionalista, lamentará la pérdida de ciertos valores y usos propios del Antiguo Régimen. De ahí la importancia de conservar las viejas tradiciones y los antiguos cantos, puesto que ahí late una visión del mundo que se halla al borde de la desaparición. El folklore es un anclaje imprescindible para que el pueblo vasco no quede definitivamente desnortado. Bien es verdad que algunas de las leyendas «recuperadas» por Araquistain tienen fuentes más que dudosas, hallándose «intervenidas» literariamente (Juaristi, 1998, pp. 154-160). Ibon Sarasola observó en su *Historia social de la literatura vasca* que, en todos estos autores,

el sentimiento de pérdida se conjugó con un talante nítidamente romántico, dando como resultado un «malsano» pseudohistoricismo que tuvo un extraordinario éxito (1982, p. 66).

También las obras de Vicente Arana (1847-1890) quedarían enmarcadas en el género de la literatura «histórico-legendaria». Cabe mencionar que jamás escribió en lengua vasca (Trueba tampoco lo hizo, dicho sea de paso). En su *Jaun Zuría o el Caudillo Blanco. Leyenda histórica original del siglo IX* (1887) se vuelve a recrear el mito de aquel «primer señor de Vizcaya» que venció a las tropas asturianas en la también mítica batalla de Padura (o de Arrigorriaga). La obra contiene resonancias del falso Ossián de Macpherson. En *Los últimos iberos. Leyendas de Euskaria* (1882) hallaremos una descripción idealizante del paisaje vasco (se evocará un viaje a pie a Guernica, presentado como una peregrinación sagrada al corazón de la patria). No era más que una apología poetizante del régimen foral. Vicente Arana consideraba que los vascos eran descendientes de los primeros pobladores de la península. Eso sí, apuntaba que el «elemento ibérico» (tan superior a los otros elementos raciales que pudieran haber tenido alguna presencia en tales territorios) solo se conservaba en su estado más excelso «en la región euskara de España y Francia». Esto resulta muy evidente, concluye Vicente Arana, si uno observa no solo las costumbres y las leyes de dichas regiones, sino también la «forma del cráneo» de sus habitantes. El racismo asomará tímidamente en esta obra, apenas prefigurando las tesis abiertamente racistas que aparecerán —con muchísima beligerancia— en los escritos de su primo Sabino (Juaristi, 1998, pp. 186-187). Pero en la obra de Vicente Arana aparece, ante todo, una peculiar mezcla de historicismo, vasquismo romántico e idealización del mundo rural.

Otra figura relevante en todo este proceso ideológico-literario es la de Arturo Campión (1854-1937), un fuerista integrista reivindicado (tenían motivos para ello) por los nacionalistas vascos (aunque al parecer nunca militó en el PNV). Mantuvo contactos con la Lliga de Catalunya. En 1894 lanzó el diario *El Aralar*, en Pamplona, pensado para combatir esa herejía monstruosa llamada «liberalismo». Fue uno de los fundadores en 1919 de la Academia de la Lengua Vasca (*Euskaltzaindia*), de la que fue académico de número. Había sido uno de los impulsores intelectuales de la Asociación Éuskara de Navarra (fundada por Juan Iturralde y Suit en 1878), de la cual hablaremos enseguida. Campión destacó sobremedida en el terreno de la filología euskérica. Tradujo al castellano aquella leyenda sobre Aitor pergeñada por Chaho. Lengua y nacionalidad estaban íntimamente correlacionadas en las disquisiciones prenatalistas de Campión y de todos los «euskaros» navarros que gravitaron en torno a la mencionada Asociación. Entendió que Navarra venía sufriendo un deterioro constante de sus características morales, culturales y antropológicas desde que fuera anexionada por la corona de Castilla. Su novela *Don García Almorabid. Crónica del siglo XIII* (1889) representó el último estertor de aquel género histórico-legendario que los escritores fueristas habían venido practicando con tanto

tesón, dejando una huella perdurable en el universo político del nacionalismo (que ya daba sus primeros pasos).

El papel de Campión en la construcción de la identidad euskara de Navarra fue decisivo (López Antón, 1998). En 1934 aparecería su novela *Blancos y negros (guerra en la paz)*, cuyas páginas rezuman melancolía y derrotismo por la pérdida ineluctable de la personalidad euskara de Navarra. Los cambios habían sido demasiado drásticos. Inveteradas costumbres estaban destinadas a desaparecer. Se abunda en la agonía del vascoense, arrinconado y perseguido. Todo queda envuelto en una luz crepuscular; una sociedad tradicional estaba muriendo (Campión, 2005). En otro lacrimoso relato de Campión, titulado *El último tamborilero de Erraondo*, el protagonista es un joven pastor que abandona el país tras la primera guerra carlista, emigrando a América. Ya de viejo regresará, pero contemplará con desolación que todo ha cambiado a peor. El paisaje ya no es el mismo. Las gentes hablan castellano y exhiben extrañas costumbres. El alma entera de su pueblo ha sido adulterada. Pero lo más triste es que sus paisanos ya ni siquiera recuerdan que todavía ayer eran vascos (Campión, 1998).

2. FUERISMO INTRANSIGENTE Y TRADICIONALISMO

En este recorrido nos topamos con el «fuerismo intransigente» de Fidel de Sagarminaga (1830-1894), cuyo grupo defendió la restauración «íntegra» de las viejas instituciones. Una restauración absoluta de los antiguos derechos históricos. Y tal restitución debía producirse en las «cuatro provincias». Con ese objetivo a la vista fundó en 1880 el diario *La Unión Vasco-Navarra*, el primer intento serio de configurar un movimiento político-cultural unitario. Pensaba Sagarminaga que los lazos históricos que unían a vascongados y navarros se habían estrechado todavía más a consecuencia de la común desgracia padecida, pues así debía considerarse «la pérdida de nuestras instituciones». Esa unión entre vascos y navarros también fue propugnada desde Pamplona, desde la ya mencionada Asociación Éuskara de Navarra. Ellos le dieron un buen impulso al lema *Zazpiak Bat* (traducible como «siete en una»), promulgando el acercamiento cultural de todos los vascos a uno y otro lado del Bidasoa. Bien es verdad que no todos los foralistas navarros veían con buenos ojos eso de ligar su destino al de las provincias vascas, pues reclamaban para Navarra una especificidad diferencial. Además, los euskaros (o euskalerriacos) navarros eran más religiosamente integristas que los vizcaínos. Pero lo cierto es que Sagarminaga, que tuvo un pasado moderadamente liberal, terminó adoptando la consigna «Dios y fueros». Desde el punto de vista estrictamente político, el fuerismo fue radicalizándose.

Los defensores del régimen foral fueron deslizándose gradualmente hacia una exaltación de la «particularidad» vasca, manejando una interpretación

histórica que imaginaba (es la palabra que debe emplearse) una vieja soberanía ahora arrebatada (Corcuera, 1979, pp. 122-127). Sagarminaga, que nunca fue explícitamente separatista, sí hablará en algún momento de «nación vizcaína». Y es que, como señalaba Javier Corcuera (1979, p. 128), «su fuerismo apenas se distingue del futuro nacionalismo». Ya con anterioridad había defendido Pedro Novia de Salcedo (1790-1865) la legitimidad de los fueros vascongados, en su *Defensa histórica, legislativa y económica del Señorío de Vizcaya y Provincias de Álava y Guipúzcoa* (4 tomos aparecidos en 1851). Defensa cuyos trazos venían acompañados de la infaltable idealización del Antiguo Régimen. También Aristides de Artiñano (1840-1911) sostendría que el liberalismo uniformador proveniente de España era esencialmente antivasco y repugnantemente anticatólico. En su *Jaungoicoa eta Foruac. La causa vascongada ante la revolución española* (1869) afirmaba con tonalidad lacrimosa que habían sido arrancadas, una tras otra, las mejores páginas del código foral. Las viejas libertades de los vascos estaban siendo agredidas con saña. Pero en estas venerables tierras lo político, lo social y lo religioso eran realidades consustanciales. La religión circula por las venas de los vascos, siendo así que mancillar el orden foral es lo mismo que cometer un sacrilegio. El irreligioso liberalismo pretendía extirpar de cuajo los antiguos usos y costumbres, aniquilado el ser mismo de los vascos. Ante tan insufrible calamidad, Artiñano insinuará que las provincias vascongadas están legitimadas para romper su «pacto» con Castilla y «regresar» a su libertad originaria (Solozábal, 1975, pp. 296-302).

Refirámonos de nuevo a Arturo Campión, pues es un buen ejemplo de ese pronacionalismo latente en las filas radicalizadas del fuerismo. Su figura es, de hecho, bastante relevante. En 1906 (con ocasión de una conferencia pronunciada en San Sebastián, que llevaba por título «Nacionalismo, fuerismo y separatismo») renunció a su antigua identificación —fuerista— para llamarse a partir de ese momento «nacionalista» (Campión, 1976, p. 256). En otra conferencia impartida en Guernica más tardíamente (ya en 1920) pronunciaría las siguientes palabras:

El basko español no es francés, pero es basko; el basko francés no es español, pero es basko. Luego el basko no es español ni francés: es basko. Aquí tenéis, queridos compatriotas, la íntima esencia del nacionalismo. Al basko le hicieron español y francés las constituciones políticas que escriben los hombres; pero le hizo basko la constitución escrita por Dios en el libro de la naturaleza (Elorza, 1978, p. 107).

Tales palabras evidenciaban una filosofía política eminentemente reaccionaria, muy en la línea de grandes pensadores contrarrevolucionarios como Joseph de Maistre. La «patria vasca» es una viejísima realidad «natural», cuya esencia no mudará por mucho que pretendan diluirla, mediante artificiosos textos constitucionales, en Estados ajenos.

Pero debemos entender que tales declaraciones fueron el consecuente desenlace de una deriva ideológica que fue decantándose durante lustros. Ya en las páginas del diario fuerista *La Paz* publicó ciertos artículos que hubiesen podido ser firmados por el mismísimo Sabino Arana. Por ejemplo, en uno que llevaba por título «De la conservación de la lengua vascongada» (octubre de 1876), aseveraba que mientras los vascos conservasen su idioma originario no disminuiría su amor por los fueros; cada palabra que pronunciasen en vascuence sería un recordatorio de aquella feliz situación político-jurídica de la que disfrutaron sus padres. Sentenciará de forma explícita que la lengua «es la nacionalidad». En abril de 1877 volvía a la carga con una serie de artículos publicados igualmente en *La Paz*. Llevaban por título «El euskara», y en ellos sostenía que «los hijos del país vasco-navarro» debían oponerse con toda su energía a la muerte del vascuence. Hacerlo era un deber patriótico. Para detener el declive inexorable del euskera, proponía Campi3n terminar con un sistema de ense1anza que promovía de forma exclusiva el castellano. Resultaba perentorio habilitar c3tedras de lengua vasca «en las cuatro provincias». Debería prestigiarse el uso del vascuence, promocionando su cultivo literario y cientfico (Elorza, 1978, pp. 25-29).

Las clases doctas (o las «élites culturales», que diríamos hoy) deberían por fin hacer suyo el vascuence, abandonando (como se1alaba en el referido artículo de octubre de 1876) el funesto camino «del menosprecio y olvido del idioma indígena» (sic). Porque, desgraciadamente, las dinámicas modernizadoras habían provocado que el euskera fuera quedando relegado en los sectores más rústicos y menos instruidos de la sociedad vascongada. Campi3n tuvo que rendirse a la evidencia, años después. «Nuestra lengua patria, en su estado actual, no puede expresar castizamente todas las ideas que los idiomas cultos expresan. Necesitamos cientos y aun miles de neologismos». Tales palabras pertenecen al *Informe de los se1ores académicos A. Campi3n y P. Broussain a la Academia de la Lengua Vasca sobre unificaci3n del euskera* (1920). Pero, ¿cómo es posible que una lengua tan excelsa y tan perfecta requiera de «miles de neologismos» para poder expresar ideas complejas y cultas? Unamuno, como se verá después, abordó semejante cuesti3n.

Más adelante, Campi3n comulgaría plenamente (nunca mejor dicho) con el integrismo sabiniano. Se trataba de que los fueristas fueran cada vez más católicos y los católicos cada vez más fueristas. En un discurso ofrecido en el Círculo Regional Tradicionalista de Pamplona (mayo de 1902) sostuvo que ese mismo liberalismo que había sido el responsable de la muerte de los fueros seguía operando como un agente descatolizador. Solo un remedio había para aliviar tan dramática situaci3n, a saber, defender con u1as y dientes la propia fisonomía «castiza», las costumbres inveteradas y la autonomía administrativa. «Pero esto es poco, se1ores, con ser mucho: es preciso emprender con toda la terquedad, la constancia y el valor de nuestra invicta raza, la reivindicaci3n de nuestras antiguas libertades» (Campi3n, 1976 p. 70). Luchar contra la desvasquiza3n y contra la descatoliza3n eran una y la

misma cosa, pero tan impostergable cometido pasaba porque la «invicta raza» conservara íntegras sus viejas leyes indígenas. Por cierto, también hallaremos en Campión un antisocialismo análogo al de Sabino Arana. El «euskaro» navarro condenó muy contundentemente la gran movilización de los obreros bilbaínos, en 1890. El liberalismo también era responsable de la propagación de una doctrina tan apátrida e irreligiosa como el socialismo.

Esa defensa de la lengua fue el elemento aglutinante de la Asociación Euskara de Navarra. Juan Iturralde y Suit (1840-1909), en un artículo también aparecido en *La Paz*, titulado «La lengua vascongada. A mi querido amigo Arturo Campión» (aparecido en mayo de 1877), trazaba unas reflexiones que contenían de forma implícita las líneas maestras del programa nacionalista.

[...] cuando considerábamos que todo lo que constituye la fisonomía especial de esta noble tierra va desapareciendo: sus selvas majestuosas, sus pintorescos trajes; sus santas libertades y su venerado idioma; cuando, buscando remedio a tanto mal, conveníamos en que era tal vez el medio más seguro de atajarlo, la conservación y propagación de ese mismo idioma, monumento grandioso a cuya sombra se han mantenido puras, desde remotísimas edades, las costumbres, las instituciones y las creencias de la libre raza euskara; cuando discurríamos, en fin, sobre el modo más conveniente de realizar esa que nosotros considerábamos idea salvadora [...].

Encontramos incluso una apelación a la «raza». En ese mismo artículo establece una conexión (que también será determinante en el futuro movimiento de los *bizcaitarras*) entre decadencia de la lengua y descomposición moral. Allí donde desaparece el vascuence se produce una concomitante corrupción de las costumbres y un incremento de la irreligiosidad.

Pero consideraban, tanto Iturralde y Suit como Campión, que todavía podía salvarse esa bendita lengua. Habrá esperanza, mientras las madres arrullen a sus hijos con «tiernos cantares vascongados»; mientras en los hogares patriarcales los nietos escuchen en la boca de sus mayores las viejas leyendas de las montañas euskéricas (Elorza, 1978, pp. 30-32). Semejante cosmovisión, atravesada de nostalgias románticas, será absorbida con fruición por Sabino Arana. Bilbao, en algunos discursos del incipiente nacionalismo, aparecerá como la contrafigura, esto es, como una villa demasiado modernizada y «maketizada». Frente a esa degeneración de la urbe, los aldeanos fungían como reducto o bastión de las esencias vascas no pervertidas. Todo ello no era más que hojarasca verbal y retórica política, desde luego. Sin embargo, ese ruralismo todavía quedará plasmado en *La casa solar vasca*, una obra de Engracio de Aranzadi publicada en 1932. El caserío aparece como un lugar sublimado, en el que se condensan (resistiendo al paso del tiempo) todas las virtudes de la primitiva raza vasca. La vida rural encarna los valores sagrados de la tradición.

La *Revista Euskara* (publicada en Pamplona desde febrero de 1878) sería el órgano de la Asociación de los llamados «eúskaros». Su programa era oblicuamente político y explícitamente cultural. Pero los elementos ideológicos aparecían muy nítidos. En el primer número de la revista encontramos unas palabras (salidas muy probablemente del magín y de la pluma de Campión) muy jugosas:

Si el pueblo euskara, cuya raza, cuyo genio peculiar, cuyas costumbres son tan esencialmente distintas de las de los otros pueblos, ha podido conservar su personalidad, y se ha mantenido con su genuino carácter y sus varoniles virtudes a través de los siglos, es indudablemente porque supo guardar, como en depósito sagrado, esa antiquísima lengua vascongada (Elorza, 1978, p. 34).

Encontramos en este pasaje apelaciones románticas al «genio» de un pueblo ancestral que supo mantener incólume el carácter diferencial de su «raza», gracias a la conservación de su sagrada y antiquísima lengua. ¿No estamos delante de un programa nítidamente protonacionalista? Había que ponerle freno a esa luctuosa desvasquización, proclamaban los eúskaros desde sus tribunas. El «alma» del pueblo *euskaldún* se estaba evaporando. Pero debemos remarcar que estaban a solo medio paso de hablar de una descomposición étnica. Podemos leer otro pasaje de Juan Iturralde y Suit, citado por Antonio Elorza:

Bendita patria mía, tierra sagrada de las epopeyas heroicas y legendarias en todos los tiempos; guardadora fiel de las viejas tradiciones de honor, de las antiquísimas, sencillas y honradas costumbres; depositaria de la prehistórica lengua en la cual no tiene nombre la honrada blasfemia y la obscenidad inmundada de los pueblos modernos, ya degenerados y abyectos; refugio humilde y excelso al mismo tiempo de la raza indomable y nunca subyugada en la pelea... (1978, p. 59).

Tales palabras aparecen como una prefiguración casi acabada del ideario *bi-zkaitarra*. Ahí están recogidos buena parte de sus mitos.

En torno a las «fiestas euskaras» emergerá una poesía plañidera y patriótica que, con timbre romántico, lamentará el decaimiento del viejo mundo *euskaldún*. En ese contexto se dará a conocer la figura de Felipe Arrese y Beitia (1841-1906), autor de poemas elegíacos en los que se clamaba contra la inminente desaparición del euskera. El «gusano de Castilla» (sic) estaba devorando las raíces del «Árbol sagrado». Esto es, una fuerza extranjerizante estaba corroyendo el alma y la sangre de los vascos. En las páginas de la *Revista Euskara* tendrá ocasión de plasmar en lenguaje lírico un ideal fuerista (en clave profundamente tradicionalista) que devino prenatalista. De hecho, mantendría relación epistolar con Sabino Arana. Arrese Beitia consideraba que la creciente castellanización equivalía a una profanación de la sagrada tierra vasca. Los *erdeldunes* o *erdaldunes* (esto es, los no *euskaldunes*)

empezaban a perfilarse como enemigos (Elorza, 1978, pp. 67-76). José Manterola Beldarrain (1849-1884), que había fundado en 1880 la revista *Euskal-Erria*, se empeñó en una ingente labor de recopilación de canciones tradicionales y poesías populares en lengua vasca, todo lo cual quedó recogido en su *Cancionero vasco* (publicado entre 1877 y 1880). Pero, más allá de su probable valor científico y del interés filológico-etnográfico de tan encomiable trabajo, lo cierto es que todo este folklorismo romántico iba quedando paulatinamente recubierto de una intencionalidad política.

En otro documento de la Asociación Éuskara de Navarra (febrero de 1883) podemos leer lo siguiente:

Aun el observador más superficial notará que, desde cinco o seis años a esta parte, el país vasco-navarro sufre una transformación en el orden de sus afectos y de sus sentimientos [...] La idea euskara no es, en resumidas cuentas, más que la encarnación del sentimiento nacional de una raza. He aquí el secreto de su transcendencia (Corcuera, 1979, p. 156).

El texto termina diciendo que vascos y navarros no pueden sino afirmar simultáneamente su nacionalidad española y su «personalidad euskara». Pero la criatura ya estaba gestada, cuando se decía que en el país vasco-navarro latía el «sentimiento nacional de una raza». También Juan Iturralde y Suit escribirá cosas análogas, en 1901: «La lengua es el verbo de la raza; su manifestación más genuina y poderosa». Aseverará que la conservación de costumbres y tradiciones contribuye notablemente a la perpetuación de la «fisionomía étnica de un pueblo» (sic). Sigue diciendo el que fuera, hacía ya más de dos décadas, fundador de la Asociación Éuskara de Navarra: «Conservemos a toda costa nuestra prehistórica y honrada lengua; pero, por Dios, conservemos con ella nuestras creencias santas, las virtudes y sencillas costumbres de nuestros padres, y nuestras veneradas tradiciones de libertad y honor. Conservar la lengua y olvidar las creencias, costumbres y tradiciones tiene sólo una importancia científica. Conservar éstas y aquélla es patriótico. Seamos patriotas euskaros» (Corcuera, 1979, pp. 167-168). Encontramos incubados en esta exhortación todos los elementos: tradicionalismo reaccionario, sentimentalismo romántico y racialismo subyacente. Emergía con perfiles nítidos un discurso protonacionalista. En *El Arga*, otra publicación fuerista de Pamplona, se decía (en un artículo de febrero de 1881) que el «país vasco-navarro» era una «nación invadida». En ese mismo párrafo se hablaba de «nuestra raza» (Elorza, 1978, p. 87). Sobre la base de todo lo que hemos venido comentando no podemos sino estar de acuerdo con Javier Corcuera, cuando concluía que, hasta cierto punto, Sabino Arana «no hará sino una lectura *consecuente* de las tesis fueristas» (Corcuera, 1979, p. 154).

Esa literatura pseudohistórica, a la que ya nos habíamos referido, proporcionó una serie de elementos legendarios que contribuyeron a generar en las élites

culturales vascas y navarras un imaginario social particularista. También el «vasco-cantabrismo» (que tenía ya una larga trayectoria) fue esgrimido en esos ambientes, aduciendo que los antiguos vascones formaban un solo pueblo con aquellos tremendos cántabros que nunca se dejaron dominar por las huestes romanas (Larrañaga Elorza, 1998-1999; Gorrochategui, 2000). Semejante mito cumplía la función de reforzar la idea de la invencibilidad de los vascos. Pero tal historia es sencillamente falsa. En primer lugar, porque los romanos sí lograron (tras ímprobos esfuerzos) pacificar y latinizar a los impetuosos cántabros. Y los vascones, cuya ubicación geográfica no coincidía con las actuales provincias vascas, colaboraron dócilmente con las huestes romanas en su lucha contra otras tribus más belicosas asentadas en la zona. Sin embargo, tal mitología apareció rutilante en Sabino Arana: «¿Sometieron los romanos a los bizkainos? Ni los sometieron ni en rigor siquiera lo intentaron» (1965, p. 637). Pero es el rigor historiográfico lo que brillará por su ausencia, y se presentará como artículo de fe que los vascos configuraban una comunidad ancestral cuyas raíces se perdían en la noche de los tiempos. Una misma sangre y una misma lengua. Un pueblo invicto y «distinto» (incluso un pueblo «elegido») que descendía de un venerable patriarca. Y es que la genealogía de los vascos poco o nada tenía que ver con la de los otros pueblos peninsulares. Un mantra obsesivo, recitado una y otra vez.

Unas tradiciones antiquísimas (poco importaría que casi todas ellas fueran inventadas) que todavía vivían en el mundo rural (idealizado) y en la profundidad boscosa de las montañas. Unas tradiciones que expresaban el alma de un pueblo empeñado en conservar su pureza. El pulso de una vieja raza que no quería ser asimilada por los procesos modernizadores (interpretados como una agresión foránea), perseverando con orgullo y ahínco en su propia manera de vivir. Un arraigo tenaz al terruño propio. Un pueblo siempre heroico, al que sin embargo le arrebataron su independencia y su libertad, las mismas que ahora debía «recuperar». Episodios históricos falseados, tergiversados o directamente fabulados (leyendas y nada más que leyendas). Tradicionalismo nostálgico y romantización reaccionaria. Todos esos elementos estaban presentes en la literatura fuerista (sin olvidar que algunas revistas fueristas publicaron los trabajos de Nicasio Landa sobre las «peculiaridades» de los cráneos vascos). Semejante amalgama de mitos y leyendas habría de ser absorbida con fruición por el nacionalismo recientemente constituido.

Jon Juaristi desmenuzó con precisión toda esa «melancolía» que fue recogida y potenciada por el movimiento nacionalista. Durante décadas, sucesivas generaciones quedaron expuestas a todo un conjunto de relatos que hablaban de paraísos perdidos y arcadias arrebatadas. Grandilocuentes palabras para mostrar todas las derrotas padecidas por un pueblo sufriente pero no obstante heroico. Narraciones sacrificiales aderezadas de victimismo, que además han permanecido inmunes a la crítica historiográfica (que la ha habido, y abundante), pues lo legendario se despliega en un terreno básicamente irracional y sentimental.

Generaciones de vascos a los que se les hacía escuchar, una y otra vez, el eco profundo de aquellas «voces ancestrales», sometidos de forma sistemática a «una educación en la melancolía patriótica» (Juaristi, 1997, p. 29). En fin, con todo ello supieron elaborar un objeto fantástico pero al mismo tiempo añorado, a saber, una «primitiva patria vasca» (racial y lingüísticamente diferenciada) que fue libre, independiente y soberana desde tiempos inmemoriales, hasta que fue ocupada y sometida. En ese sentido, es cierto que «los nacionalistas no lloran una pérdida *real*. La nación no preexiste al nacionalismo» (Juaristi, 1997, p. 31). Sin embargo, aquella peligrosa combinación de fantasía y melancolía tuvo duraderos (y peligrosos) efectos sociopolíticos.

Este universo fue criticado por algunas figuras relevantes. Pío Baroja, en un artículo titulado «El vascuence» (agosto de 1901), lanzó algunos ataques bastante contundentes:

El «eúskaro» ha sido el padre del «bizcaitarra» y el carlista el padre del «eúskaro». El «euskarismo» comenzó a manifestarse con energía después de la guerra civil y de que el gobierno de la Restauración quitase los fueros. En esa época, y a consecuencia de esta medida, todo el elemento carlista y reaccionario se sintió impulsado por una misma aspiración tradicionalista, y como caballo de batalla tomaron los «eúskaros» el vascuence y trataron de hacer una restauración histórica, lingüística y literaria de él (1951, p. 839).

Baroja consideraba que la literatura fuerista (o el movimiento fuerista en general) ejerció de eslabón entre el carlismo y el nacionalismo (que primariamente fue *bizcaitarra* y solamente después fue vasquista). El común denominador de todos ellos, más allá de algunas diferencias significativas, era que constituían elementos recalcitrantemente reaccionarios y tradicionalistas. Merece la pena insertar la valoración que le merece a Baroja todo ese «renacimiento» del vascuence y toda esa literatura histórico-legendaria:

Lo que hizo fue introducir la afectación, el engolamiento, la cursilería entre los que escribieron en vascongado moderno, de tal modo que no ha habido poeta vascongado moderno que no haya recurrido a la trompa épica para tocar en falsete aires en honor de la Madre Euskeria, del Padre Aitor y de otra porción de entes tan ridículos como fantásticos. En cambio, ninguno de esos poetas se han dirigido a la tierra y han ido a ver al vasco tal como es. No han hecho más que fantasear y mentir [...] Han llegado a querer demostrarnos que los vascos, cuando eran salvajes, ya creían en un Dios único, cosa que asegura el sabio jesuita Larramendi, probablemente en un rasgo de humorismo. De estas piadosas mixtificaciones hay a montones, inventadas por los «eúskaros» (1951, p. 839).

Su juicio es durísimo. Desde la literatura fuerista y desde el romanticismo de los «eúskaros» se pergeñaron sistemáticamente groseras fabulaciones y «piadosas mixtificaciones». Incluso observará que Aitor, aquel supuesto patriarca de todos los vascos, era un «ente tan ridículo como fantástico». Esos literatos «fantasearon» y «mintieron» a toda hora, concluye. Bien es cierto, nos lo ha recordado Juaristi, que también Baroja terminó incurriendo en algunas ensoñaciones romántico-vasquistas.

En cierto momento se interesó Baroja por la religión primitiva de los vascones, aquella que pudo existir antes de la llegada del cristianismo tenebroso. Eso sí, consideraba que la Vasconia pagana fue politeísta. Es como si Baroja también hubiese sucumbido a la tentación de hallar la esencia primigenia del *Volksggeist* vasco (Juaristi, 1998, pp. 282-289). Un asunto que tuvo cierta trayectoria. Desde algunas interpretaciones antropológicas, no exentas de ideología, se fantaseó mucho con la perdurabilidad en el mundo contemporáneo de un paganismo vasco autóctono (ecos de lo primitivo y de lo ancestral), lo cual no era más que otra forma de apuntalar la etnicidad diferencial de los vascos. La obra del etnógrafo, arqueólogo y sacerdote José Miguel de Barandiarán (1889-1991) es un buen ejemplo de ello (1979). Es curioso observar cómo la «conciencia diferencial» de los vascos pudo fraguarse por dos vías contradictorias entre sí, toda vez que la tesis de un paganismo vasco que ha sobrevivido incluso en el mundo moderno debe ir necesariamente acompañada de otra tesis, a saber, la cristianización tardía de tal territorio. Ahora bien, otros apologistas mantuvieron la idea de un «monoteísmo primitivo» de los vascos, siendo así que estos ya creían en un solo Dios incluso antes de la irrupción del cristianismo. Los vascos nunca fueron politeístas, por ende. En este caso, la tesis concomitante sería la de una cristianización precoz, puesto que el pueblo vasco sería —precisamente en aras de ese monoteísmo congénito— el más proclive a recibir la fe de Cristo. Los últimos en cristianizarse o los primeros en hacerlo; ambas posibilidades pudieron ser utilizadas con fines apologéticos, puesto que de una o de otra manera quedaba «corroborada» la índole diferencial del honorable pueblo vasco.

Pero será Miguel de Unamuno el que presente una batalla más frontal contra aquel universo ideológico-literario. Él mismo, en sus años de juventud, había leído con entusiasmo ese tipo de literatura. «Fueron las obras de aquel ingenuo romanticismo, en efecto, las que en mis últimos años de bachillerato me llenaron de leyenda el alma. Fueron Navarro Villoslada, Goizueta, Araquistain, Vicente Arana, Trueba...» (1966c, p. 165). Unamuno quedó embelesado con todas las ensoñaciones legendarias excogitadas por los literatos fueristas. Estudió el vascuence y se dejó seducir por un fuerismo fervoroso. Una peculiar «exaltación patriótica» se adueñó de su ser, según nos cuenta él mismo. En un «estilo lacrimoso, tratando de imitar a Ossión, lloraba la postración y decadencia de la raza». Angustiado ante la imposibilidad de mantener incólume la pureza tradicional del terruño, corroída dicha pureza por un perversísimo ataque foráneo, «maldecía de la serpiente negra

que, arrastrando sus férreos anillos y vomitando humo, horadaba nuestras montañas, trayéndonos la corrupción de allende el Ebro» (1966c, p. 167). Unamuno y sus amigos renegarán de Bilbao, deleznable símbolo de la modernización. Imbuidos de sentimentalidad romántica, preferían deleitarse en excursiones casi iniciáticas por parajes montañosos y silvestres.

El objetivo era escapar de la ciudad para reencontrarse con «la libertad de los primitivos euscaldunes» (1966c, p. 167). En ese mundo rural, que aún permanecía ajeno a los estragos del progreso, era más fácil evocar los episodios y los personajes que aparecían en todas esas leyendas de la literatura fuerista. «Y cuando leímos conmovidos la fantástica *Amaya*, de Navarro Villoslada —otra brillante arbitrariedad romántica, falta de todo apoyo histórico—, en los Caños se nos figuraba ver a los héroes de la prestigiosa novela pseudohistórica» (1966c, p. 540). La revisión autocrítica de sus pensamientos juveniles fue muy contundente, como podemos observar. Unamuno se fue alejando de todo ello, paulatinamente. Marchó a Madrid, pero todavía en sus primeros años de carrera hizo algunas lecturas fueristas. No era sencillo zafarse de aquellas querencias adolescentes y juveniles. Es más, aquel universo fantasioso alimentado por las novelas legendarias se solapaba en su imaginación con el paraíso perdido de la infancia. En su tierra vasca, comentará en cierto momento, muchos dieron en soñar con una «antigua civilización euscalduna», con el «patriarca Aitor» y con una «fantástica prehistoria dibujada en nubes». Llegaron a decir incluso que «nuestros remotos abuelos» adoraron la cruz antes de la venida del mismísimo Cristo. «Pura poesía», concluirá Unamuno con gesto rotundo. «En esta poesía mecí yo los ensueños de mi adolescencia» (1966c, p. 946).

Finalmente, pudo despegarse de todo ello. La ruptura definitiva se sustanciará con la lectura (junio de 1884) de su tesis doctoral, que llevaba por título *Crítica del problema sobre el origen y prehistoria de la raza vasca*. En este trabajo aparecen algunos pasajes muy críticos con la falsificación histórica perpetrada por aquellos literatos a los que tanto había amado. ¿Qué distorsionada imagen se formarían, sobre el pueblo vasco y sobre su historia, aquellos que acudieran nada más que a tales narraciones? «Tales ficciones, de las que fue padre Chaho, han arraigado, y hoy son el *Deus ex machina* de los escritores vascongados» (Unamuno, 1966b, p. 115). Unamuno rompió definitivamente con aquel universo estético-político de su juventud. Cuando regresó a su Bilbao natal habíase prácticamente extinguido en él cualquier rastro de vasquismo romántico. En los años sucesivos todas aquellas leyendas serían puestas en solfa por su pluma inmisericorde. Ya en 1931 (en un artículo del 7 de julio, aparecido en *El Sol*) se referiría a su queridísimo paisano Antonio de Trueba como «poeta infantil y aldeano» (1979, p. 96).

Las intervenciones de Unamuno serán muy drásticas, a la hora de combatir las tergiversaciones históricas de todos aquellos literatos que tanta influencia tuvieron en la genealogía del nacionalismo vasco.

Si Dios me da salud y tiempo, quisiera barrer, con la ayuda de todos aquellos que no tienen la venda de la pasión ante los ojos, la máquina formidable de quimeras y fantásticas invenciones con que han echado a perder una historia sencilla de un pueblo cuya gloria es el ser pacífico, morigerado, laborioso y libre. Aitor, Lelo, Lekobide y hasta Jaun Zuría y la batalla de Arrigorriaga son, o hechos totalmente desprovistos de fundamento, o hechos muy problemáticos que no se pueden dar por rigurosamente históricos (1966b, pp. 139-140).

Es realmente demoledora la expresión utilizada en este relevante pasaje, pues el movimiento literario fuerista queda definido como una formidable máquina productora de «quimeras y fantásticas invenciones». Unamuno también empleará el registro de la sátira a la hora de criticar implacablemente a todos esos escritores románticos. Publicará en *El Noticiero Bilbaíno* «Guernica. Recuerdos de un viaje corto» (1885), texto cuya finalidad era parodiar *Los últimos iberos* de Vicente Arana. Incluso el venerado «Árbol» aparece sutilmente desmitificado y desacralizado, aunque tal sutilidad a fueristas y nacionalistas les habría de parecer una blasfemia imperdonable (1966a, pp. 91-94).

En 1891 publicaría en el diario *El Nervión* una nueva sátira, titulada «La sangre de Aitor». Pero las cosas empeorarán notablemente. Unamuno habría de combatir con la misma fuerza a los *bizcaitarras* xenófobos, lanzando ataques cáusticos y frontales contra el incipiente nacionalismo vasco. Considerará que las nefastas doctrinas de Sabino Arana Goiri eran, en cierto modo y hasta cierto punto, una derivación o un fruto de aquel romanticismo fuerista. Es verdad que en algún momento hubo de reconocer que la doctrina *bizcaitarra* (que incorporaba las ideas de la superioridad racial y de la pureza de sangre) era más peligrosa y más delirante, siendo así que aquellos literatos fabricantes de leyendas no fueron a la postre más que unos sentimentales y unos ingenuos. «Al *euskalerrriaco* —que es como se le llamaba— ha sucedido el *bizcaitarra*, haciéndolo bueno. Porque aquél, menester es hacerle justicia, se alimentaba de amor a su propia tierra, y éste suele alimentarse de odio a la ajena» (1966a, p. 143). Pero, aunque hiciera tales matizaciones, Unamuno no exoneraría a los escritores romántico-fueristas. Ellos tuvieron su cuota de responsabilidad (y no fue minúscula) en el surgimiento de aquel delirio ideológico que se hallaba incrustado en la médula del etnonacionalismo vasco.

En un artículo que llevaba el expresivo título de «Puerilidades nacionalistas» (aparecido en *Ahora*, el 11 de octubre de 1933), Unamuno ponía su énfasis crítico en la escandalosa «minoría de edad» que mostraba el movimiento nacionalista. Aseveraba que él jamás apostataría de su «vasconidad». Ahora bien, tal amor a la patria chica nunca debiera traducirse en una abyecta inmersión en desvaríos incívicos. Sin ir más lejos, el término «Euzkadi» no fue más que la invención caprichosa y pueril de un «menor de edad mental» (1979, p. 269). Dos años antes (en 1931) se había referido a toda esa nebulosa ideológica como una «aldeanería sin patria civil»

(1979, p. 95). Recluirse en el propio terruño para empaparse de oscuros atavismos no era más que un signo de barbarie. En ese sentido, no dejará de observar que «son latinas casi todas las palabras eusquéricas que denotan actos o cualidades religiosas, espirituales y aun las de términos genéricos. Que fue el latín el que le dio mayoría conceptual al vascoence; fue la civilización latina la que le sacó de la infancia sin historia a mi pueblo, llevándole a la madurez espiritual de la historia española» (1979, pp. 269-270). Ya en su mencionada tesis doctoral había sentenciado que «el euskera es pobrísimo en voces significativas de objetos espirituales o suprasensibles, y hasta carece de términos que expresen ideas abstractas en general» (1966b, p. 113).

En otro lugar se refería Unamuno a un informe sobre la “unificación” del euskera presentado en 1920 por Arturo Campión y Pierre Broussain:

Los autores del *Informe* conocen y reconocen la pobreza del vascoence vivo para expresar los múltiples aspectos de la vida moderna; saben de sobra que no se podría explicar en vascoence ni química, ni física, ni psicología, ni...ciencia alguna. Saben de sobra que el vocabulario religioso o teológico y psicológico del vascoence es de origen latino. Y confiesan que la lengua unificada será una lengua artificial. Y nunca dejaría de serlo (1966b, p. 273).

Las cosas son lo que son, por mucho romanticismo que uno quiera oponerle a la realidad. Seguía diciendo Unamuno:

El castellano es un idioma más hecho, más integrado, más analítico, se presta más al grado de cultura que hemos alcanzado, y no se busque en la incuria de los hombres la razón de ciertos hechos: búsquese en la interna necesidad de los hechos mismos [...] El vascoence se va porque no puede resistir el choque, porque lucha desesperadamente por la existencia contra un idioma más fuerte; más fuerte por sus condiciones externas y más fuerte por su interna organización [...] Yo quiero mucho a mi pueblo vasco; pero hace mucho tiempo que dejé los entusiasmos románticos (1966b, p. 135).

Y es que tales entusiasmos conducen, en demasiadas ocasiones, a delirios etnicistas. Aserto este último que suscribiría el propio Unamuno, sin lugar a dudas.

En cierta ocasión (1917) el señor Francesc Cambó, a la sazón líder del movimiento catalanista, visitó Bilbao (en un acto de propaganda política y solidaridad regionalista). Ofrecería una conferencia sobre los proyectos económicos del ministro de Hacienda. Lo gracioso e irónico del asunto es que tal conferencia solamente podía ser ofrecida en español. Porque, aunque el insigne Cambó aprendiese por arte de encantamiento alguna variedad del vascoence, y aunque todo el auditorio de aquel magnífico teatro bilbaíno hablase esa misma variedad (hipótesis inverosímil de todo punto), lo cierto es que aquellas temáticas (los asuntos económicos y

financieros propios de un Estado moderno) serían sencillamente *inexpresables* en euskera. Salvo, claro está, que el conferenciante optara por inventar términos eusquéricos (neologismos con raíces latinas) que darían lugar a un discurso ininteligible (Unamuno, 1966b, pp. 546-549). Todavía en otro artículo abundaría en lo mismo. «En el milenario eusquera no cabe el pensamiento moderno» (1966b, p. 242). Era una lengua rural y premoderna que no disponía de una lógica interna capaz de amoldarse a los nuevos giros de la civilización.

Pero Unamuno no despreciaba el euskera. Sentía por él un amor entrañable. Exhortaba a los eruditos para que estudiaran el vascuence vivo y realmente hablado (o los vascuences, en plural, pues muchos y diferenciados los había); pero rechazaba contundentemente las artificiosas unificaciones de la lengua vasca que muchos pretendían llevar a término, fabricando un ininteligible y absurdo esperanto de gabinete. Conviene recordar que Sabino Arana se formó en lengua española, su única lengua materna. Gracias a lo cual pudo alcanzar un nivel de formación cultural razonable y aceptable (sin llegar a ser brillante), nivel que solo la lengua española pudo proporcionarle. Evidentemente, también podría haber accedido a los contenidos intelectuales y espirituales de la moderna civilización occidental en lengua francesa, portuguesa o italiana. Pero en vascuence, jamás.

3. ALIMENTÁNDOSE DE VIEJOS MITOS. FANTASÍAS ÉTNICO-LINGÜÍSTICAS

Muchos son los nombres con los que podría designarse el movimiento que nos ocupa, pues diversas fueron sus formulaciones concretas a lo largo del tiempo: vizcainismo, bizkaitarrismo, vasconavarrismo o vasquismo. Sea como fuere, para ubicar los orígenes del beligerante nacionalismo vasco es conveniente rastrear en las tradiciones literarias y pseudohistoriográficas del siglo XIX, atravesadas y saturadas de romanticismo. El término *pizkunde* es un neologismo (uno de tantos) acuñado por Sabino Arana en 1896. En ocasiones se pretendió que tal *pizkunde*, que aludiría al «renacimiento» lingüístico-cultural de lo vasco, irrumpió con cierta fuerza tras la abolición foral de 1876. Con ello se quería establecer un paralelismo con la *Renai-xença* catalana (Torrealdei, 1977). Es cierto que desde 1853, en la parte vascófona de Francia, se organizaba algo muy similar a los juegos florales. Las «fiestas euskaras» se celebraron ulteriormente en varios lugares de las provincias vascongadas. El nombre de tales eventos en el vascuence de la época era *koplarien guduak* (podría traducirse como «combates de poetas»). Pero estos certámenes eran por lo general bastante apolíticos, aunque destilaran una visión muy conservadora de la sociedad vasca.

La historia social de la lengua vasca ha sido escrita con tonalidades más o menos apoloéticas (Madariaga Orbea, 2008 y 2014). El vascuence (recordemos que eran diversos los vascuences existentes) no quedó recargado políticamente, al menos en

ese periodo, algo que sí sucedería con mayor velocidad e intensidad en el caso de los *jocs florals* celebrados en algunas zonas catalanoparlantes. Sabino Arana nunca vio con simpatía ese tipo de certámenes, por cierto. Y es que no era el suyo un nacionalismo primordialmente lingüístico. Consideró que el verdadero *pizkunde* dio comienzo cuando él —Sabino— alumbró el término *Euzkadi*, que no estaba referido a la «tierra en la que se habla el vascuence». El criterio para determinar el alcance de ese imaginado *Euzkadi* no era la lengua (debemos recordar que el fundador del movimiento hablaba el español como lengua materna). De hecho, en aquel topónimo inventado quedarían subsumidas algunas zonas de Álava, Vizcaya y Navarra donde únicamente se hablaba castellano desde hacía siglos (Zabaltza, 2018). Eso no significa que el nacionalismo vasco le concediese una importancia nula o mínima al tema lingüístico. En absoluto. Incluso el propio Arana le otorgó alguna relevancia, aunque en su doctrina la lengua apareciera subordinada a otros elementos que consideraba más determinantes.

El sacerdote, músico y erudito Resurrección María de Azkue (1864-1951) fue una figura muy relevante en la construcción cultural del movimiento. Siempre se declaró nacionalista (provenía de una familia de tradición carlista), aunque se mantuvo alejado de la primera línea. Su principal cometido fue el de salvar a la lengua vasca, pues yacía en un deplorable estado de «postración». Por ello bregó toda su vida. De igual modo destacó como folclorista, aireando tradiciones, leyendas y melodías vascas. En 1888 ganó la recientemente creada cátedra de euskera en el Instituto Provincial de Bilbao (también habían opositado para dicha cátedra Unamuno y el propio Sabino Arana Goiri). Azkue ingresó en 1895 en el partido de Arana Goiri (constituido recientemente), espoleado por un vasquismo integrista. Pero, tras escasos meses de militancia, rompió con la formación política, aproximándose al grupo de los «euskalerriacos» dirigido a la sazón por el empresario Ramón de la Sota. Es con la ayuda de estos como consigue poner en marcha sus proyectos culturales. Es verdad, no obstante, que en 1898 euskalerriacos y aranistas llegaron a un acuerdo electoral. Azkue figura entre los firmantes de la candidatura de Arana Goiri para la Diputación de Vizcaya. Pero el sector sabiniano del PNV jamás sintonizó con Azkue, que sufrió ataques y desprecios durante años. Tal desavenencia se debió probablemente a una circunstancia doctrinal, puesto que para Arana Goiri prevalecía lo biológico (la raza) y en todo caso lo religioso (integrista y providencialismo histórico), mientras que para Azkue era la lengua el factor primordial. Su patriotismo, en este caso, sí tenía más que ver con *Euskalerría* («el país de la lengua vascuence») y no tanto con *Euzkadi* (aquel neologismo etnicista inventado por Sabino).

Desplegó Azkue durante años un intenso programa de regeneración cultural. Se enfrentó con Unamuno tras la polémica que este desató con su discurso leído en los Juegos Florales celebrados en Bilbao el 26 de agosto de 1901. Había sostenido el díscolo escritor que el vascuence o euskera estaba listo para convertirse en una reliquia muerta, una realidad periclitada y embalsamada a disposición de la curiosidad

científica. Sostenía don Miguel que resulta inútil tratar de detener el proceso de extinción de una lengua mediante artificiales reformas gramaticales. Una lengua existe tal y como un organismo vivo lo hace. Cuando entra en una fase de declive y su potencia desfallece, incapaz de adaptarse o de evolucionar, nada puede impedir el fatal desenlace. Pero Azkue era uno de los que no quería resignarse. No aceptaba un diagnóstico tan luctuoso. Se propuso recuperar la cultura tradicional euskérica, y así recorrió durante años las comarcas vascófonas (a ambos lados de la frontera franco-española) recogiendo (en la estela del alemán Herder) múltiples elementos orales del acervo popular: léxico, leyendas, canciones y cuentos. Un impulso muy romántico, pues con ello pretendía «rescatar» el alma genuina del pueblo vasco. Los datos recabados le sirvieron para componer en dos tomos un *Diccionario vasco-español-francés* (1905-1906), un *Cancionero popular vasco* (1921 y 1925) y una recopilación folclórica titulada *Euskalerraren Yakintza* (1935-1947), entre otras obras. Una ingente labor, qué duda cabe. También le prestó atención a la música.

Lo importante era conservar la vitalidad de la personalidad cultural vasca. Y en ese punto la lengua ocupaba una posición central. Trabajó sin descanso en pos de una «normalización lingüística», por decirlo con términos actuales. Se requería perentoriamente de programas culturales y educativos destinados a la *euskaldunización*. Consideraba Azkue que no habría regeneración social, política o moral si no se lograba la implantación de una escuela «netamente baskongada». Fundó una revista redactada íntegramente en euskera, e impartió clases en esta lengua a los hijos de la burguesía bilbaína. Maniobró con escaso éxito para conseguir que dentro de la Iglesia (en los sermones o en los documentos internos) se empleara el euskera. Incluso envió una misiva a Roma (en junio de 1921), tratando de persuadir al Papa para que tomara algunas medidas que promocionaran el bilingüismo en las instituciones eclesiásticas vascas. En 1919 fue creada la Academia de la Lengua Vasca (*Euskaltzaindia*), como ya se había apuntado. Azkue fue elegido presidente, cargo que detentaría hasta su muerte. Esto azuzó las tensiones con el sector sabiniano, pues Azkue discutía las ideas filológicas y las normas ortográficas del endiosado Arana Goiri. Sin embargo, se terminó imponiendo la grafía aranista. Azkue no manejó tesis racialistas o etnicistas, es cierto. Pero su propósito fue levantar una cultura propia, sólida y autosuficiente. Que no fuera subsidiaria de ninguna otra. Una cultura *plenamente* vasca. Y para ello se requería urgentemente de un sistema educativo propio, levantado sobre una lengua normativizada académicamente y normalizada en la vida social e institucional. La expresión cultural (en la cultura popular y en la alta cultura) debía realizarse exclusivamente en euskera, si es que se quería evitar la despersonalización del pueblo vasco. En ese sentido, la pulsión identitaria de Azkue fue igualmente intensa (Kintana Goiriena, 2002).

Pero debemos retroceder más allá del periodo de la Restauración, si queremos arrojar alguna luz sobre la utilización política del vascuence por parte de los nacionalistas. Los trabajos de Jon Juaristi constituyen una referencia inexcusable, en todo

este asunto. Se debe considerar la importancia de un cierto grupo de escritores que le prestaron mucha atención al asunto de la lengua (Juaristi, 1992). El historiador vizcaíno Juan Antonio de Iza Zamácola (1756-1826) debe ser mencionado en primer lugar. Una de sus obras más destacadas fueron los tres volúmenes de *Historia de las naciones bascas de una y otra parte del Pirineo Septentrional y costas del mar Cantábrico, desde sus primeros pobladores hasta nuestros días* (1818). Resultó ser uno de los seguidores de las teorías lingüísticas del sacerdote-filólogo Pablo Pedro de Astarloa y Aguirre (1752-1806). De hecho, Zamácola publicará (en 1822) un librito cuyo grandilocuente título era *Perfecciones analíticas de la lengua bascongada. A imitación del sistema adoptado por el célebre ideologista Don Pablo Pedro de Astarloa en sus admirables «Discursos filosóficos sobre la primitiva lengua»*. Él era uno de los pocos conocedores de la obra de Astarloa, que permanecería inédita hasta 1883. A comienzos del siglo XIX, aquel Astarloa había concitado el interés de un pequeño grupo de amigos interesados en sus ideas sobre el vascuence: el propio Zamácola, Juan Bautista Erro (1773-1854) y el también sacerdote Juan Antonio Moguel (1745-1804). Cabe destacar que hasta Wilhelm von Humboldt visitó por segunda vez el País Vasco, atraído (o hechizado) por las labores filológicas de estos personajes tan pintorescos. De hecho, el sabio alemán contribuyó en la tarea de difundir y prestigiar buena parte de los mitos que se comentarán a continuación (Humboldt, 1959).

En la penúltima década del siglo XIX, algunas de estas obras fueron recuperadas y reeditadas, en un contexto marcado por la agitación cultural del movimiento fuerista. En 1880 el periódico *Beti Bat* (cuya línea editorial venía definida por el integrismo católico, autoproclamándose «defensor constante de todos los intereses morales y materiales del País Vasco-Navarro») publicará por entregas la obra *Peru Abarca*, de Juan Antonio Moguel, un híbrido de novela y diálogo pedagógico que había permanecido inédito desde que su autor muriera en 1804. Después se hablará del contenido ideológico de dicha novela. En 1882 también se reeditará en Bilbao la *Apología de la lengua bascongada* de Astarloa (originalmente publicada en 1803), y en 1883 la Diputación de Vizcaya publicará los *Discursos filosóficos sobre la lengua primitiva*, otro de sus escritos (terminado hacia 1796) que también había permanecido inédito hasta ese momento (había quedado en poder de Erro y Zamácola). En esta década —decisiva para la emergencia del movimiento nacionalista— asistimos, y no por casualidad, a un importante trabajo de recuperación de todos aquellos documentos que habían permanecido casi olvidados por más de medio siglo. Comprobaremos enseguida cuáles eran los motivos que podrían llevar al incipiente movimiento nacionalista a querer desempolvar aquellos textos.

Es el momento en el que aparece la Sociedad del Folklore Vasconavarro, institución «romántica» fundada en 1884 por Vicente Arana (primo de Sabino, como ya habíamos comentado) y por Camilo de Villabaso. En cualquier caso, lo que debe destacarse es que aquellas ideas sobre la lengua vasca promulgadas por el «grupo

de Astarloa» (los primeros románticos vasquistas, podríamos decir) resucitaron en la década de 1880, tras haber dormitado durante varias décadas. Y es esta una cuestión primordial, a la hora de comprender la gestación profunda del nacionalismo vasco. Las ideas lingüísticas —y políticas— del propio Sabino Arana Goiri bebieron con fruición de la fuente de Astarloa. Pero el fundador del PNV, pésimo estudiante universitario, jamás exhibió un espíritu científico interesado en la correcta fundamentación de sus hipótesis historiográficas o lingüísticas. Él fue más bien un agrio polemista y un hombre de acción propagandística (De la Granja, 2015).

El asunto tiene raíces aún más profundas. Andrés de Poza —un jurista, geógrafo y lingüista vizcaíno del siglo xvi— publicó un libro en 1587 titulado *De la antigua lengua, poblaciones y comarcas de las Españas*, un texto incardinado en cierta tradición que especulaba con la hipótesis de que las lenguas procedentes de Babel (aquellos setenta y dos idiomas surgidos en la primera diáspora de la historia humana) participasen de algún modo y en cierto grado de las excelencias de su antecesora, la lengua primigenia y única. Pues bien, Poza sostuvo que la vascongada era una de aquellas setenta y dos lenguas babélicas (de las cuales habrían brotado, a su vez, todas las demás lenguas del mundo). La lengua vasca, tan elegante y perfecta, se hallaba más cerca de Dios (en esto aventajaría, incluso, al hebreo). El vascuence, a su juicio, sería muy superior al resto de las lenguas de la península ibérica. Pero decir «lengua» y decir «pueblo» era decir lo mismo, para el insigne Poza. De tal modo, el euskera representaba una prueba irrefutable de la predilección divina por el pueblo vasco. Descomunal aserto, que iba acompañado de dos tesis que también habrían de dar mucho juego en lo sucesivo, a saber, el vascoiberismo y la nobleza universal de los vizcaínos. Después volveremos sobre esto último. Otra figura importante de este siglo, Esteban de Garibay y Zamalloa (1533-1600), había sostenido que el vascuence era la lengua más primitiva de la península ibérica, y por ende la más pura y la más noble (Caro Baroja, 2002). Podemos imaginar fácilmente la avidez con la que el ulterior vasquismo romántico (y los foralistas de todas las tendencias) habrían de asimilar estas delirantes disquisiciones. En efecto, ese mito del origen babélico (e incluso prebabélico) de la lengua vasca atravesó los siglos del Antiguo Régimen, llegando intacto a los últimos lustros del siglo xviii. Estas argumentaciones fantasiosas funcionaron muy bien en el plano ideológico cuando se pretendía defender la legitimidad del sistema foral vasco (con todos sus privilegios fiscales).

Lo cierto es que aquella obra de Andrés de Poza tuvo resonancias en 1803, año en el que aquel Astarloa al que ya nos habíamos referido publicaba su *Apolo-gía de la lengua bascongada o ensayo crítico filosófico de su perfección y antigüedad sobre todas las que se conocen*. En esta obra —cuyos delineamientos básicos evidenciaban una poderosa influencia de Herder (fue Wilhelm von Humboldt quien enseñó a Astarloa las ideas de su compatriota) — se sostenía que lengua y visión del mundo están amalgamados en una misma totalidad. En el euskera se hallarían grabadas las huellas de las tradiciones, de las artes, de las costumbres,

de los saberes y de la religiosidad de los ancestros. Era el vascuence una sublime condensación del *Volksggeist* vasco (a eso se estaba refiriendo, aunque no empleara este concepto alemán). La vitalidad del pueblo vasco —su «alma» profunda y esencial— latía en el euskera. En tales especulaciones se halla prefigurada, en muy buena medida, la plataforma discursiva sobre la que se montaría el posterior nacionalismo vasco. Astarloa se preguntaba, como tantos otros lo habían hecho, si acaso existió una «lengua primitiva» infundida a los hombres por el Supremo Hacedor. «Encontró» que esa lengua originaria, que sería la más perfecta de todas las habidas y por haber, no era otra que el euskera. Un etnocentrismo realmente colosal.

Tras un estudio concienzudo de su gramática y de su vocabulario, se llegaba a la «ineludible» conclusión de que el perfectísimo y bellísimo vascuence debía tener una existencia asombrosamente antigua. Un idioma anterior al primer poblamiento de la península ibérica. Una antigüedad bíblica y quizás edénica (Tovar, 1980, pp. 110-129). Juan Bautista Erro publicaría poco después (en 1815) una obra titulada *El mundo primitivo o Examen filosófico de la antigüedad y cultura de la nación bascongada*. En este escrito, además de establecer que eso de que la soberanía reside en el pueblo (siendo así que es este quien se da las leyes a sí mismo) es una idea grosera y absurda (un planteamiento radicalmente reaccionario y partidario del Antiguo Régimen), además de consignar tal odio a la democracia, decíamos, se intenta «probar» que el euskera fue el «idioma primitivo» (prebabélico) de la humanidad. Nada más y nada menos. Herder, por cierto, también sintió fascinación por la lengua vasca. Varios fueron los estudiosos europeos que exhibieron esa «vascomanía» romántica. Pero lo cierto es que el filósofo alemán asumió de forma acrítica buena parte de esas concepciones legendarias, sosteniendo que el vasco es una de las lenguas más antiguas del mundo y la que ha sabido conservar —de entre las lenguas de la península ibérica— mayor pureza originaria.

En este punto no podemos dejar de referirnos al mito de Tubal (o Túbal). Cuenta el relato bíblico que, tras el diluvio universal, quedaron sobre la faz de la tierra Noé y sus tres hijos: Sem, Cam y Jafet. La descendencia de estos supervivientes fue la que pobló de nuevo el mundo, dando origen a los linajes de los diferentes pueblos. A partir de ciertas exégesis se empezó a suponer que Tubal, hijo de Jafet (y nieto de Noé) fue el primero en llegar a lo que hoy denominamos península ibérica, cuyos habitantes serían descendientes directos de Tubal. Semejante mito tuvo un largo recorrido (Ballester Rodríguez, 2013). Todos los íberos descenderían de Tubal. Flavio Josefo lo reprodujo en el primer libro de sus *Antigüedades judías*, en el siglo I (aunque lo cierto es que él se estaba refiriendo a otros pueblos, y no a los habitantes de nuestra península). El asunto también fue recogido por San Isidoro de Sevilla en sus *Etimologías*, ya en el siglo VII. La tradición se iba consolidando. Tubal era el padre de todos los hispanos. Rodrigo Ximénez de Rada, militar e insigne arzobispo de Toledo, lo sostuvo en la primera mitad del siglo XIII. El mito sobrevivió al paso de

los siglos y llegó a las puertas mismas del mundo moderno (y más allá). Lo hallaremos formulado, por ejemplo, en Antonio de Nebrija.

Pero en cierto momento se produjo una curiosa variación o modulación del mito hispano. Y aquí aparece el ya referido Esteban de Garibay, en el siglo xvi, pues él puso en circulación (aunque no sería el único) la idea de que Tubal pobló en primer lugar esa zona de la península habitada todavía hoy por los vascos. Pero no solo eso. Como algunos consideraban (mitológicamente) que aquellos vascones permanecieron en todo momento invictos (ni los romanos, ni los godos, ni los musulmanes pudieron conquistarlos), se extraía un «evidentísimo» corolario: aquellos que conservan con mayor pureza la estirpe originaria de Tubal (y de Noé) son los vascos. O, por decirlo de otro modo, serían los vascos los únicos descendientes directos de aquellos íberos primigenios. Serían los vascongados *euskaldunes* el último rescoldo de aquellos primeros pobladores. He ahí la tesis vascoiberista, manejada por muchos historiadores y apologistas vascos de los últimos siglos (Caro Baroja, 1979).

La lengua que el nieto de Noé trajo a la península ibérica no era otra, según Garibay, que la lengua «vascongada» (a veces también se la denomina «lengua cántabra»). Bien es verdad que, en el interior de esta mitología tubaliana, los diversos autores no coinciden a la hora de determinar si Tubal emprendió su viaje antes o después de la caída de Babel, por lo cual tampoco queda claro si el euskera traído por el nieto de Noé era una lengua prebabélica o posbabélica. Tremenda cuestión. Obsérvese que tal idioma sería el que trajo Tubal para todo el territorio peninsular, pero en las restantes latitudes se fue perdiendo por culpa de las sucesivas conquistas de otros pueblos. Ahora bien, como los vascos (o sus antepasados los vascones) no fueron conquistados jamás, se deducía inmediatamente que ellos y *solamente* ellos pudieron preservar la lengua originaria de Tubal. Un mito levantado sobre otro mito. Todo lo cual habría de ser utilizado, muy recurrentemente, por los arquitectos del particularismo vasco. Porque en realidad son muchos los mitos que se entrelazan y retroalimentan. El vascocantabrisismo (falsificación histórica) es la tesis que sustenta el mito de la invencibilidad secular de los vascos. Los argumentos se retuercen en interminables círculos viciosos. Que el euskera haya sobrevivido hasta nuestros días es una prueba palmaria de que los vascos (identificados de manera fraudulenta con aquellos cántabros que tantos problemas le causaron a Roma) nunca fueron sojuzgados o aculturizados. Una estirpe indómita que resistió todos los intentos de invasión. De lo cual se deducía que los vascos contemporáneos mantenían prácticamente incólume su vieja sangre y su antiquísima lengua. Descendientes directos de Tubal en lo sanguíneo y en lo lingüístico (Aranzadi, 2000, pp. 383-476).

El guipuzcoano Baltasar de Echave (1548-1620), pintor y escritor, publicó en 1607 sus *Discursos de la antigüedad de la lengua cántabra bascongada*. Sostendría que el vascuence era la lengua primitiva de la península, que su origen era tubaliano y que los vascos-cántabros lograron quedar al margen del dominio romano. José de

Moret (1615-1687), nacido en Pamplona, fue un eclesiástico (jesuita) e historiador que puso en juego toda la batería de mitos correlacionados. También afirmaba que el vascuence, traído por Túbal, era la lengua originaria y primitiva de la península. Sobrevive porque los vascos nunca fueron romanizados (aunque en este caso parece no insistir en la identificación de vascos y cántabros). Pero aparece en Moret un tema decisivo, cuando apunta que los hablantes del vascuence han conservado su sangre más pura, sin recaer en mixturas con gentes advenedizas (Tovar, 1980, pp. 58-63). El mito se iba aquilatando.

Hubo eruditos no nacidos en las provincias vascongadas que sostuvieron cosas muy parecidas. El humanista Juan de Valdés (1509-1541), por ejemplo, abrigó en su *Diálogo de la lengua* la hipótesis de que la lengua que hoy usan los vizcaínos es la misma que predominaba en todo el solar ibérico antes de la llegada de los romanos. Si en el presente solo se utiliza en esa provincia, la razón de ello es que las legiones de Roma no pudieron someter a los indígenas de dicha tierra. De lo cual se derivaba la mayor probidad de las costumbres y de las leyes vascas. La condición siempre invicta del pueblo vasco hacía de este el más fiel y escrupuloso seguidor de las enseñanzas de Tubal. Esa impermeabilidad y ese aislacionismo lo habían mantenido alejado, al noble pueblo vasco, de cualquier desviación herética o coqueteo idolátrico. Todo ello serviría para justificar la «nobleza universal» de todos los vascos, otro mito del que hablaremos enseguida.

Muchos otros historiadores asumieron el mito de Tubal, incluso en tiempos más modernos. El guipuzcoano Manuel de Larramendi (1690-1766), ya en pleno siglo XVIII, cumplió un importantísimo rol como vocero del viejo mito. Autor del primer diccionario (incluyendo abundantes neologismos) y de la primera gramática de la lengua vasca, en su *Discurso histórico sobre la famosa Cantabria* (1736) afirmó una vez más que el euskera, surgido de la mismísima Babel, fue la lengua primitiva hablada en toda la Península. Había publicado *De la antigüedad y universalidad del bascuence en España* en 1728. Sostendrá que el vascuence fue la lengua originaria del legendario Tubal. Larramendi cultivará igualmente (pues se halla estrechamente conectado) el mito del «vascocantabrismo», difundiendo en su *Discurso histórico sobre la antigua famosa Cantabria* (1736) la especiosa idea de que los *euskaldún* eran descendientes directos de aquellos cántabros que los romanos no pudieron subyugar (todo es falso, en este «relato», puesto que los verdaderos cántabros sí fueron sometidos finalmente). En base a lo cual, podía sostener el jesuita que ni cartagineses, ni romanos, ni arrianos, ni mahometanos pudieron introducir la más mínima dosis de paganismo o herejía en el imbatible territorio *euskaldún*. Impermeables e incólumes, los vasco-cántabros supieron desplegar siempre un pertinaz casticismo. Su condición de invencibles hizo de ellos los más fieles sustentadores de la verdadera religión. Era la «nación vasca» (sic) un linaje de sangre limpia, pues no se habían mezclado ni con godos, ni con moros ni con judíos (Tovar, 1980, pp. 66-75).

Larramendi, claro antecedente del nacionalismo vasco, no tuvo empacho en afirmar que la lengua vasca era la más adecuada para expresar las verdades profundas de la fe (casi desbancaba al mismísimo hebreo en ese cometido, tal era su perfección). Por todo ello, dejar de hablar vascuence equivalía a cometer un pecado. En su *Apología de la lengua bascongada* había sugerido el mencionado Astarloa que el vascuence no es que fuera una lengua babélica, sino que hubo de ser la «lengua primitiva» (muy cerca estuvo de sostener que era la lengua que se hablaba en el Paraíso). Pero sigamos con Larramendi. Si hallamos voces latinas en el vocabulario euskérico no es porque el vascuence haya tomado múltiples préstamos de la lengua romana. No; aducirá que sucedió todo lo contrario, esto es, que el latín las hizo propias tomándolas prestadas del primitivo euskera. También la lengua griega habría tomado muchos vocablos de la lengua «vascongada». La supervivencia del perfectísimo euskera (la más ingeniosa, filosófica y dulce de las lenguas), añadirá, es la prueba incontrovertible de que son los vascos los descendientes directos de los pobladores originarios de la península, siendo de tal modo los portadores de las más excelsas cualidades morales, religiosas y civilizatorias. Todo ello se basaba en la premisa inverosímil (para un hombre culto del siglo XVIII) de que el vascuence actual era idéntico al que se hablaba «tres mil años» atrás. Y es que lo perfecto ha de ser inmutable, claro está. Juan Bautista Erro también propalará el mito de Tubal, en su obra *Alfabeto de la lengua primitiva de España* (1806). Erro, ya lo habíamos apuntado, sí se atrevió a sostener que el euskera fue la lengua de Adán. Sin embargo, la mitología tubaliana perdería su hegemonía en el imaginario de los particularistas vascos. El mito de Aitor, como ya tuvimos ocasión de ver, le robaría todo el protagonismo al mito de Tubal. Chaho se inventó para los vascos un patriarca ario, toda vez que su antisemitismo no le permitía admitir que tan excelso pueblo tuviera un origen semítico (Bazán, 2002).

4. LIMPIEZA DE SANGRE Y COSTUMBRES PURAS

La mitología de la «hidalgúa universal» de los vascos también dio mucho juego. Entroncando con el mito de Túbal, se sostenía que todos los vascos descendían de noble linaje. Todos los vascos eran nobles. De lo cual, a su vez, se extraía el corolario (que tuvo bastante fuerza ideológica y un largo recorrido apologético) de que todos los vascos eran iguales en su común nobleza (Otazu, 1986). Más allá de que tal «igualdad» es historiográficamente indefendible (pues son abundantes las jerarquías, servidumbres y vasallajes que pueden documentarse en el interior de la «comunidad vasca», por no hablar del elitismo oligárquico presente en las idealizadas instituciones forales), lo cierto es que tal mito se terminó revistiendo con ropajes abiertamente etnicistas y racialistas. Surgirá con fuerza la obsesión por los apellidos. La ascendencia se convertirá en un factor determinante. La lim-

pieza de sangre será una condición ineludible para pertenecer de pleno derecho a esa comunidad de «nobles» e «iguales». Es la raza vasca una raza de nobles, y lo es porque desciende de un linaje que permaneció invicto y orgullosamente aislado. Pero se debe demostrar fehacientemente si se pertenece o no a ella. Y esa pertenencia es natural y hereditaria. Se es *racialmente* vasco o no se es. La universal nobleza de los vascos viene dada, precisamente, por no haberse mezclado jamás con pueblos extraños. Por ende, tal nobleza congénita se lleva en las venas. Los egregios descendientes de Túbal perseveran en su pureza racial. Anclados en un territorio propio que protegen con celo han sabido mantener incontaminada su vetusta sangre. Su innata nobleza es tan antigua como primitiva es su lengua. Su religiosidad, la más proba e incorruptible. Araquistain, en su novela *El Baso-Jaun de Etumeta. Novela histórica vascongada* (1882), reprodujo el mito de la nobleza castiza y pura de todos los habitantes de los caseríos, esos que únicamente hablan el vascuence, que solo practican viejas costumbres heredadas y que jamás se han mezclado con sangres extrañas. También pueden hallarse estas ideas en los *Discursos* de Baltasar de Echave, y se encuentran formuladas en los ya mencionados Andrés de Poza y Larramendi. Pero fueron muchos más los autores que reprodujeron este mito (junto a los otros mitos a él asociados). Todos ellos llegarían muy vivos al mundo contemporáneo. Tan es así, que el nacionalismo vasco se alimentaría de ellos con avidez.

Larramendi, insistimos en ello, merece ocupar un lugar destacado en todo ese asunto, y es que el jesuita bien puede ser calificado de protonacionalista (Elorza, 2001, pp. 11-26). En su *Corografía de Guipúzcoa* (1754) trazó una contundente defensa de los fueros guipuzcoanos. No ahorró argumentos a la hora de remarcar las diferencias institucionales y jurídicas de Guipúzcoa con respecto a las otras regiones peninsulares, bien es verdad que sin recaer en el crudo historicismo de los foralistas del XIX (Larramendi, 1969). Pero también hubo de recurrir a los usos y costumbres, tan distintos de los castellanos. «Distintos» siempre significa «superiores», en estos contextos. Y no podía faltar el tema de la limpieza de sangre, siendo así que la nobleza les viene otorgada por herencia (si es que son auténticos guipuzcoanos no mezclados con otros pueblos extranjeros). Su perfecta lengua y su castiza religión también son elementos primordiales de esa diferenciación vasca, como ya habíamos comentado. Larramendi desplegó la típica idealización de la sociedad rural vasca y se lanzó a una exaltación de las formas de vida premodernas, haciendo gala de un patente misonerismo. Los cambios y las modernizaciones solo traerían la disolución de Guipúzcoa y de todas las provincias vascongadas. Con todo ello, edificará una visión que contendrá (así sea embrionariamente) muchos de los elementos que aparecerán ulteriormente en la doctrina sabiniana. Porque ampliará el foco y hablará explícitamente de una «República toda de Bascongados» (sic). Esa idea, el proyecto de una «República de las Provincias unidas del Pirineo», le resultaba «magnífica y gloriosa», aunque advertía que se precisará aún de mucho tiempo

para su realización (Larramendi, 1983, p. 70). ¿Qué razón habrá para que la «nación vascongada» (sic), de tan noble y antigua ascendencia, no pueda ser una «nación aparte» que viva independientemente de las demás? Así decía aquel jesuita del siglo XVIII (Larramendi, 1983, pp. 58-59).

En todo este asunto fueron interviniendo diversos elementos que, a la postre, quedaron engarzados de una forma casi inextricable. Juan Aranzadi lo ha explicado con bastante brillantez, constatando que los autores que escribieron en vascuence durante los siglos XVI, XVII y XVIII fueron sacerdotes u hombres de Iglesia en su práctica totalidad. La literatura euskérica, no demasiado abundante, fue casi siempre literatura religiosa. Es decir, el euskera culto quedaba plasmado en catecismos o devocionarios. Y poco más. Pero llegamos al siglo XIX. La presencia desafiante y perturbadora del liberalismo operará como un elemento galvanizador de todas las fuerzas tradicionales de las provincias vascongadas,

al impulsar al clero vasco a convertir el euskera en una muralla lingüística contra las nuevas ideas: este modo de cargar una lengua de connotaciones ideológicas no es, en el caso del euskera, puramente extrínseco e instrumental, sino que se pretenderá motivado por consideraciones intrínsecas a la propia lengua vasca. No se trata sólo de que, como Larramendi advierte y los curas del XIX aceptan, abandonar el euskera *conduce* a abandonar la religión y caer en el pecado aceptando las heréticas ideas nuevas que el castellano trasmite, sino de que abandonar el euskera es *por sí mismo* incurrir en pecado, supone perder la fe, oscurecer la verdad revelada. La monopolización y manipulación ideológica del euskera por el clero vasco tiene como permanente trasfondo y como final inspiración explícita toda una elaborada *teología lingüística* que constituye otro de los pilares de la mitología foral tubaliana (Aranzadi, 1994, p. 83).

Aquellos hiperbólicos y delirantes encomios de la lengua vasca —enhebrados secularmente por Garibay, Poza, Larramendi, Astarloa, Erro y tantos otros— se fueron transformado en concomitantes encomios de la religiosidad depurada y prístina de los vascos.

Túbal, ya lo hemos visto, trajo la verdadera religión *junto* al euskera. Una lengua privilegiada (concebida como babélica e incluso como prebabélica) que exhibía su perfección al expresar los misterios profundos de la religión verdadera. Pero un pueblo que habla semejante lengua no puede ser sino un pueblo «elegido». La nobleza originaria de los vascos y su diferenciación étnica emergerán en ese mismo contexto. Descendientes directos de Túbal, siempre invictos. En efecto, a esa «teología lingüística», constitutiva del mito particularista vasco, se le sumará otro ingrediente más. La limpieza de sangre y la pureza racial aparecerán como ingredientes medulares de dicha mitología. Todo ese magma ideológico fue rodando durante algunos siglos, quizás de una forma larvada y subyacente. Pero el nacionalismo vasco no trabajó en el vacío; no fraguó su teología política

con materiales sacados de su propio magín. El edificio doctrinal de Sabino Arana, básicamente racista e integrista, se cimentará en esas tradiciones y en esos mitos. Y perdurará. Con el «aburguesamiento» paulatino del PNV, en ese caminar tortuoso hacia la «democracia cristiana», no desaparecieron aquellas esencias doctrinales. Una teología lingüística y una mitología etnicista que también serían recogidas por ETA, por muy ateos y marxistas que se autoconcebieran algunos de sus miembros.

El mito ruralista también engazaría bien con todo lo antedicho. En 1802 terminó Juan Antonio Moguel su *Peru Abarca* (aunque, como ya se había mencionado, permanecería inédita hasta 1880). Escrita en vascuence, ha sido descrita por Jon Juaristi como «una defensa de la vieja sociedad en trance de desaparición», siendo así que «por primera vez en la historia de la literatura euskérica, un escritor fija directamente su mirada en el mundo campesino para encontrar en él las semillas de una posible regeneración del pueblo vasco» (1987, p. 69). Esa obsesión por lo rural ingresará con fuerza en la cosmovisión del nacionalismo vasco (también estaba presente en el galleguismo y en ciertos sectores del catalanismo). En la novela de Moguel aparece una suerte de retorno pedagógico a las esencias del mundo rural, pues en este aún habitan o subsisten ciertas purezas ya perdidas en las urbes modernizadas. En el prólogo, única parte del libro escrita en español, declara que la obra está dirigida no tanto a la instrucción de la «juventud vascongada», cuanto a «ilustrar a los ilustrados» con aquella sabiduría de los que presuntamente nada saben, esto es, con la sapiencia de los campesinos. Se trata, por ende, de una propuesta netamente contrailustrada, retrógrada y romántica.

Los procesos de modernización-urbanización solo traerán descomposición y conflicto. Peru, el protagonista y héroe, es un «rustico» que se opone al Maestro Juan, encarnación de los valores urbanitas. Las conversaciones entre ambos personajes dibujan una confrontación de cosmovisiones irreconciliables. Pero Moguel toma partido por una de ellas. Frente a esa moderna y desnaturalizada sociedad de «ciudadanos educados», Peru se enorgullece de pertenecer a un mundo comunitario más arcaico. Una comunidad aún sujeta por lazos orgánicos, y apegada a viejísimas tradiciones. Se trata de una idealización de la vida tradicional agraria, pues se sobrentiende que en ese mundo (bosques, caseríos, aldeas) palpita el alma profunda del pueblo vasco. Un *euskaldún*, para serlo de verdad, ha de vivir en conformidad con las costumbres de los antepasados. Si la sabiduría de Peru es superior a la de su contrincante urbanita es, ante todo, porque aún conserva un uso puro de la lengua euskera (o, al menos, un uso más próximo al euskera originario). En las comunidades rurales se heredan de forma casi intacta las tradiciones y la lengua de los mayores, mientras que en la ciudad (cuyos habitantes presumen de ser muy letrados) se habla un euskera degradado, empobrecido y repleto de vocablos postizos. En todo ello encontraremos una apelación a la «autenticidad», tan típica de los nacionalismos románticos.

El propio Sabino Arana participó de esta mistificación ruralista. El segundo de los periódicos que fundó llevaba por nombre *Baserritarra*, vocablo con el que se conoce al que vive en el caserío; el agricultor o el aldeano. Ibon Sarasola (1982, pp. 83-88) mostró, en su magnífico estudio, cómo la gran mayoría de los literatos vascos silenciaron u ocultaron durante mucho tiempo aquella otra realidad insoslayable: la urbana e industrial. Por motivos estrictamente ideológicos, empecinados en retroalimentar una cosmovisión ruralista y tradicionalista, los autores de aquellos dramas, novelas y poemas recreaban un entrañable mundo preindustrial en trance de desaparecer. Si acaso aparecían la industria y la vida urbana (realidades concebidas como ajenas y extrañas a lo genuinamente vasco) era únicamente para cumplir el papel de foco ponzoñoso de toda «suciedad» y de toda corrupción moral.

Pero existe otra fuente del nacionalismo vasco, que vino a sumarse, ya en el periodo de la Restauración, a la tradición literaria fuerista. Nos referimos al más crudo de los racialismos. Hemos podido comprobar cómo el asunto de la «limpieza de sangre» y de la «raza vasca» aparecía ya en muchos cronistas, eruditos y apologistas de los siglos precedentes. Por lo demás, a partir de 1876 se dieron algunos estudios craneométricos que, con pretensiones científicas y positivistas, trataban de hallar un fundamento naturalista al mito de la «raza vasca». Un ejecutor de tales estudios fue el ya mencionado doctor navarro Nicasio Landa (1830-1891). Fue uno de los impulsores de la Asociación Éuskara de Navarra, dicho sea de paso, y ejerció asimismo como director de la *Revista Euskara*. Landa no dejó de hacer algunas incursiones en la literatura histórico-legendaria (Juaristi, 1998, pp. 169-170). Ese racismo restallararía de forma estruendosa en el discurso nacionalista vasco. De hecho, tendría una presencia más que determinante en su fundador.

5. UNA BREVE CONCLUSIÓN

En las páginas precedentes, hemos querido probar que Sabino Arana no partió de cero. Para ello, hemos reconstruido críticamente ciertos universos ideológicos que antecedieron al surgimiento de la doctrina nacionalista vasca. Hemos indagado en el origen de algunos mitos que, procediendo de diversas fuentes literarias y apologéticas, terminarían ingresando con fuerza en el aparato discursivo de dicho movimiento. Los nacionalistas vascos, a la hora de componer y apuntalar su ideario, pudieron acudir a dichas fuentes, una mina de la cual pudieron extraer casi todos los «materiales» que precisaban para construir su edificio doctrinal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arana Goiri, S. (1965). *Obras completas*. Buenos Aires: Sabindiar-Batza.
- Aranzadi, J. (1994). La religión abertzale. En *Auto de terminación. Raza, nación y violencia en el País Vasco* (pp. 63-95). Madrid: El País, Aguilar.
- Aranzadi, J. (2000). *Milenarismo vasco. Edad de Oro, etnia y nativismo*. Madrid: Taurus.
- Ballester Rodríguez, M. (2013). La estirpe de Tubal: relato bíblico e identidad nacional en España. *Historia y Política*, 29, pp. 219-246.
- Barandiarán, J. M. (1979). *El hombre prehistórico en el País Vasco*. San Sebastián: Ediciones Vascas.
- Baroja, P. (1951). *Obras completas. VIII*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bazán, I. (dir.). (2002). *De Túbal a Aitor. Historia de Vasconia*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Campión, A. (1976). *Discursos políticos y literarios*. Bilbao: Editorial La Gran Enciclopedia Vasca.
- Campión, A. (1998). *El tamborilero de Erraondo y otros cuentos*. Pamplona: Mintzoa.
- Campión, A. (2005). *Blancos y negros*. Pamplona: Mintzoa.
- Caro Baroja, J. (1979). *Sobre la lengua vasca y el vasco-iberismo*. San Sebastián: Txertoa.
- Caro Baroja, J. (2002). *Los vascos y la historia a través de Garibay*. Madrid: Caro Raggio.
- Chaho, A. (1986). La leyenda de Aitor. En J. Juaristi (comp.), *La tradición romántica. Leyendas vascas del siglo XIX* (pp. 93-132). Pamplona: Pamiela.
- Corcuera, J. (1979). *Orígenes, ideología y organización del nacionalismo vasco. 1876-1904*. Madrid: Siglo Veintiuno.

- De la Granja, J. L. (1995). *El nacionalismo vasco. Un siglo de historia*. Madrid: Tecnos.
- De la Granja, J. L. (2015). *Ángel o demonio: Sabino Arana. El patriarca del nacionalismo vasco*. Madrid: Tecnos.
- De Pablo, S.; Mees, L.; Rodríguez Ranz, J. A. (1999). *El péndulo patriótico. Historia del Partido Nacionalista Vasco I: 1895-1936*. Barcelona: Crítica.
- Elorza, A. (1978). *Ideologías del nacionalismo vasco. 1876-1937. De los "euskaros" a Jagi Jagi*. San Sebastián: Haranburu.
- Elorza, A. (2001). *Un pueblo escogido. Génesis, definición y desarrollo del nacionalismo vasco*. Barcelona: Crítica.
- Fernández Sebastián, J. (1991). *La génesis del fuerismo. Prensa e ideas políticas en la crisis del Antiguo Régimen (País Vasco, 1750-1840)*. Madrid: Siglo XXI.
- Gorochategui, J. (2000). La romanización del País Vasco: aspectos lingüísticos. *Bitarte. Revista Cuatrimestral de Humanidades*, 22, pp. 87-105.
- Humboldt, W. (1959). *Primitivos pobladores de España y lengua vasca*. Madrid: Minotauro.
- Iriarte, I. (2000). *Tramas de identidad. Literatura y regionalismo en Navarra (1870-1960)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Juaristi, J. (1987). *Literatura vasca*. Madrid: Taurus.
- Juaristi, J. (1992). Las fuentes ocultas del romanticismo vasco. *Euskalaritzaren historiaz I. XVI-XIX mendeak. Anuario del Seminario de Filología Vasca «Julio de Urquijo»*, pp. 341-365.
- Juaristi, J. (1997). *El bucle melancólico. Historias de nacionalistas vascos*. Madrid: Espasa.
- Juaristi, J. (1998). *El linaje de Aitor*. Madrid: Taurus.
- Kintana Goiriena, J. (2002). R. M. Azkue: nacionalismo cultural y posibilismo político. *Historia y Política*, 8, pp. 91-116.

- Larramendi, M. (1969). *Corografía o descripción general de la muy noble y muy leal provincia de Guipúzcoa*. San Sebastián: Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones.
- Larramendi, M. (1983). *Sobre los Fueros de Guipúzcoa*. San Sebastián: Sociedad Guipuzcoana de Ediciones y Publicaciones.
- Larrañaga Elorza, K. (1998-1999). Vascocantabrisismo y arqueología. *Memorias de Historia Antigua*, 19-20, pp. 111-198.
- Larronde, J. C. (1977). *El nacionalismo vasco. Su origen y su ideología en la obra de Sabino Arana Goiri*. San Sebastián: Txertoa.
- López Antón, J. J. (1998). *Arturo Campión entre la historia y la cultura*. Pamplona: Gobierno de Navarra.
- Madariaga Orbea, J. (2008). *Apologistas y detractores de la lengua vasca*. Donostia-San Sebastián: Fundación para el Estudio del Derecho Histórico y Autonómico de Vasconia.
- Madariaga Orbea, J. (2014). *Sociedad y lengua vasca en los siglos XVII y XVIII*. Bilbao: Euskaltzaindia, Real Academia de la lengua vasca.
- Maeztu, R. (1977). *Artículos desconocidos (1897-1904)*. Madrid: Castalia.
- Molina Aparicio, F. (2005). La disputada cronología de la nacionalidad. Fuerismo, identidad vasca y nación en el siglo XIX. *Historia Contemporánea*, 30, pp. 219-245.
- Mugarza, Juan. (1981). *Tradiciones, mitos y leyendas en el País Vasco (Tomo I y Tomo II)*. Bilbao: Laiz.
- Otazu, A. (1986). *El «igualitarismo» vasco. Mito y realidad*. San Sebastián: Txertoa.
- Rubio Pobes, C. (1996). *Revolución y tradición. El País Vasco ante la Revolución liberal y la construcción del Estado español, 1808-1868*. Madrid, México: Siglo Veintiuno.
- Rubio Pobes, C. (2003). *La identidad vasca en el siglo XIX. Discurso y agentes sociales*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Sánchez-Prieto, J. M. (1993). *El imaginario vasco. Representaciones de una conciencia histórica, nacional y política en el escenario europeo. 1833-1876*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias EIUNSA.
- Sarasola, I. (1982). *Historia social de la literatura vasca*. Madrid: Akal.
- Solozábal, J. J. (1975). *El primer nacionalismo vasco. Industrialismo y conciencia nacional*. Madrid: Túcar.
- Torrealdai, J. M. (1977). *Euskal Idazleak, gaur. Historia social de la lengua y literatura vascas*. Oñate: Jakin.
- Tovar, A. (1980). *Mitología e ideología sobre la lengua vasca. Historia de los estudios sobre ella*. Madrid: Alianza.
- Unamuno, M. (1966a). *Obras completas. I. Paisajes y ensayos*. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1966b). *Obras completas. IV. La raza y la lengua*. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1966c). *Obras completas. VIII. Autobiografía y recuerdos personales*. Madrid: Escelicer.
- Unamuno, M. (1979). *República española y España republicana (1931-1936). Artículos no recogidos en las obras completas*. Salamanca: Almar.
- Zabaltza, X. (2018). ¿Del «renacimiento» literario al nacionalismo político? Una comparación entre los territorios de lengua catalana y los de lengua vasca (1850-1900). *Historia y Política*, 39, pp. 141-170. <https://doi.org/10.18042/hp.39.06>



EL PUEBLO TRABAJADOR VASCO. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE UN CONCEPTO Y SUS CONSECUENCIAS ESTRATÉGICAS EN ETA*

«*Basque Working People*». *The Formation of a Concept and its Consequences in ETA's Strategy*

Adrián Almeida Díez

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. España
adrian.almeida@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0002-2552-9766>

Fecha de recepción: 01/06/2021

Fecha de aceptación: 17/09/2021

Acceso anticipado: 27/01/2022

Resumen: Las siguientes páginas estudian a partir de un enfoque interpretativo la formación histórica del concepto del Pueblo Trabajador Vasco en la organización ETA. Para ello desarrollamos un análisis que va desde el estudio de los imaginarios de las primeras juventudes nacionalistas vascas durante los años 40 a la ideología oficial de este colectivo armado en la década de los 60. Las fuentes utilizadas han sido fundamentalmente las publicaciones periódicas de estas agrupaciones (boletines como *Beti Gazte!*, *Zabaldu*, *Kemen* o *Zutik*) así como distintas obras ajenas a ellas, pero relevantes para la formación de su corpus doctrinal (por ejemplo, el libro de Federico Krutwig, *Vasconia*). A partir del análisis de la historia formativa del concepto de Pueblo Trabajador Vasco como sujeto al que apelaba ETA, hemos conseguido realizar una relectura de la estrategia desarrollada por este grupo desde su nacimiento y hasta el desarrollo de su Quinta Asamblea entre los años 1966-1967. De modo tentativo,

* Este artículo ha financiado a través del programa para la Formación del Profesorado Universitario (Referencia: FPU17/00816) y forma parte del proyecto de investigación subvencionado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades PGC2018-094133-B-I00 (MCIU/AEI/FEDER,UE), en el marco de un Grupo de Investigación de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (ref. GIU 20/002).

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Almeida Díez, A. (2022). El pueblo trabajador vasco. Breve historia de la formación de un concepto y sus consecuencias estratégicas en ETA. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 543-582. <https://doi.org/10.14201/fdp.26533>

hemos descrito el uso de la violencia por parte de ETA como una estrategia constativa. Es decir, su uso se orientaba a hacer visible el concepto subjetivo concebido por el colectivo armado como el reverso de todo lo afirmado en el régimen franquista. De forma paralela, las secciones no armadas de la organización se determinaron por realizar el proyecto político de ETA, la independencia y el socialismo del País Vasco, tratando de extender esa alternativa política entre la población.

Palabras clave: Nacionalismo vasco; ETA; violencia política; Pueblo Trabajador Vasco.

Abstract: From a philosophical standpoint, this article analyses the historical formation of the concept of the «Basque Working People» in the Basque armed organization ETA (Basque Country and Freedom, for its acronym in Basque). To accomplish this, we will study the imaginaries of the Basque Nationalists Youths during the 1940s and the official ideology of ETA in the 1960s. We have used primarily the ideological periodicals (journals such as *Beti Gazte*, *Zabaldu*, *Kemen* or *Zutik*) of these collectives as well as other relevant books (for example Federico Krutwig's *Vasconia*) and documents which helped in the formation of ETA's imaginary. Considering this historical formation of the concept of the «Basque Working People», we have reinterpreted the strategic approach of the organization since 1959. Tentatively, we have affirmed that ETA adopted a very specific use of violent methods, which were specifically oriented not to reach the goal of an independent and socialist Basque Country, but in the idea of making visible the concept of the «Basque Working People» in social reality. Thus, we have described this use of political violence as constative (and not performative). The non-violent strategic approaches of ETA were precisely focused on social spreading and implementation of its alternative imaginary: the achievement of independent and socialist Basque Country.

Keywords: Basque Nationalism; ETA; Political Violence; Basque Working People.

Sumario: 1. Introducción; 2. Apunte sobre el concepto, el sujeto y el dolor en Theodor W. Adorno; 3. Breve genealogía de la formación del concepto pueblo trabajador vasco en ETA; 4. Dolor, negatividad y praxis. La estrategia de ETA; 5. Conclusión; 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Generalmente, el estudio de la organización ETA se ha centrado en analizar aspectos policiales, militares e ideológicos. Descubrir de dónde adquirirían las armas los miembros de ETA, cuál era la estructura organizativa del colectivo, señalar cuáles eran las diferencias entre ETA-Quinta y ETA-Sexta o calibrar el grado de voluntad del uso de la violencia por esta organización política armada han resultado las cuestiones de mayor interés para los especialistas en esta organización armada (Domínguez Iribarren, 1998).

Aún son relativamente pocos los investigadores sobre ETA que centran sus estudios bajo enfoques filosóficos o antropológicos —los casos quizás más destacables de este último campo de estudio son las obras de Joseba Zulaika y Juan

Aranzadi (1990; 2007; 2001). Desde el ámbito historiográfico, puede decirse que las investigaciones sobre ETA están copadas fuertemente aún por corrientes que se hallan bajo orientaciones adscritas a las corrientes del funcionalismo o la elección racional (González Calleja, 2016)¹. Este hecho, evidente en buena parte de las obras recientes sobre esta organización (Fernández Soldevilla, 2016; Montero, 2018), limita de manera exponencial la posibilidad de una lectura de mayor alcance y de abrir nuevas vías aún inexploradas en el ámbito historiográfico vasco, recurriendo tan solo, y en contrapartida de la falta de novedad metodológica, a refrescar ciertos tópicos antiguos bajo miradas aparentemente novedosas. El recurso a los lugares comunes sobre los orígenes y desarrollos de ETA, descrita como una organización heredera de la cultura política del nacionalismo vasco más radical (sabiniano, racista y potencialmente violento)², resulta no solo una vía de explicación manida o

¹ A decir de Joseba Zulaika, escribir sobre terrorismo puede ser además «una actividad peligrosa. El tabú del objeto de estudio tiende a transmitirse al texto escrito, que se convierte así simultáneamente en labor policiaca y apología del terrorismo» (Zulaika, 1991, pp. 217- 230).

² Gaizka Fernández ha incluido al nacionalismo de la izquierda *abertzale* dentro de la categoría de nacionalismo vasco radical, en contraposición a otras culturas políticas nacionalistas como la moderada o la heterodoxa (siguiendo aquí el clásico esquema de José Luis de la Granja). El autor prueba muy brillantemente la falta de conexión personal y doctrinal de ETA con otros grupos de este sector aparecidos con anterioridad (los casos de *Aberri*, *Euzko Mendigoxale Batza* fundamentalmente), pero los considera, a mi juicio de forma poco matizada, coincidentes en la línea ideológica nacionalista radical y puristas en lo referido a la defensa de los principios del primer Sabino Arana. Conviene incluso añadir que la primera ETA fue menos audaz que el principal promotor de aquellas corrientes anteriores descritas como puristas. Así, por ejemplo, ETA recaló solo en los años 60 a los principios del antiimperialismo que ya había puesto encima de la mesa Elias Gallastegi en los años treinta en las páginas del semanario *Jagi-Jagi*. Sin embargo, una vez asumidos por ETA, estos principios, en la estela de los movimientos descolonizadores, adquirieron una significación social-revolucionaria que no estaba presente en las tendencias que habitualmente son insertas dentro del concepto de nacionalismo radical (ello a pesar de sus avances en materia de la cuestión social). Por otra parte, cabe destacar, de asumir tal clasificación, el abordaje de otras tendencias como la del sindicato nacionalista ELA-STV que asumió a partir de 1919 el principio de la unidad de la clase obrera frente a la «solidaridad de raza» o ANV, que aprobó en 1936 un proyecto inequívocamente de izquierdas que llevaron a la formación a mantener contactos y coaliciones con otras formaciones de izquierda a nivel español. Este último hecho ha derivado en la consideración de que ANV por ejemplo formaba parte de un nacionalismo heterodoxo, ya que no excluía el pacto con formaciones «españolas» como habrían hecho los grupos «radicales». No obstante, los grupos y colectivos de la izquierda *abertzale*, habitualmente descritos como partes del movimiento del «nacionalismo radical», tampoco lo hicieron (la Asamblea Popular Vasca, Euskadiko Ezkerra —en un principio integrada por los partidos *abertzales* de EIA, LAIA-Bai y EHAS, y el partido de izquierda EMK, que formaba parte del Movimiento Comunista de España—, la Mesa de San Francisco o la coalición Auzolan son buenos ejemplos de esta colaboración entre la izquierda *abertzale* y radical, que a nivel de base fue posiblemente aún más frecuente, porosa e híbrida debido a la participación de los militantes de uno y otro movimiento social de una misma escena social —bares, cuadrillas,

recurrente —y por supuesto también criticable—, sino potencialmente infructuosa para entender, por ejemplo, ciertas realidades presentes en la organización que requieren de enfoques más teóricos y críticos (que pueden proyectarse desde la antropología, la filosofía o nuevas corrientes de la sociología)³. Es justo desde este fundamento teórico y crítico desde donde los conocidos como *Critical Terrorism Studies* (conocidos como CTS) plantean su aproximación al fenómeno del terrorismo dentro del estudio de las relaciones internacionales contemporáneas (Jackson, 2016). Desde estos prismas, aún probablemente poco trabajados entre los historiadores de ETA (con notabilísimas excepciones como son las obras de los ya citados Zulaika o Aranzadi, o Alfonso Pérez-Agote, Ander Gurrutxaga, Benjamin Tejerina, Francis Jaureguiberry, Jesús María Casquete o Ludger Mees) (Pérez-Agote, 2008; Gurrutxaga, 2003; Tejerina, 2015, pp. 1-19; Jauréguiberry, 2007; Aranzadi, 1994, pp. 189-208; Casquete, 2009; Mees, 2004) habrá de lograrse, en reproducción del alcance teórico de los CTS, una historiografía crítica del terrorismo que pluralice perspectivas teóricas (que haga uso de los preceptos de la Teoría Crítica, la teoría feminista, el post-estructuralismo o la teoría de los movimientos sociales) y enri-

locales okupados, conciertos, lenguajes, referencias cultural-intelectuales, etc.). Quizás, como ha indicado Íñigo Bulliáin, debiéramos, si es necesaria una clasificación conceptual alternativa a la de izquierda *abertzale*, sin apostar por la en exceso abstracta, y, por tanto, inexacta de «nacionalismo radical», denominar a este movimiento como «revolucionarismo patriótico». En palabras de este autor: «Durante años la violencia se ha presentado como expresión de un nacionalismo radicalizado (...) por diversos motivos, se ha preferido calificar la violencia como terrorismo nacionalista, y acusarla de fascista o de nazi (...) e ignorar su perfil antisistema (...). Se ha propagado que como el revolucionarismo vasco es *abertzale*, su patriotismo es simplemente nacionalista». La violencia descrita como nacionalista y el movimiento que la utiliza como medio de acción política se convierten, por tanto, y bajo tales clasificaciones, en meras reproducciones de los viejos fascismos (Fernández Soldevilla, 2017; Mees, 1990; Mees, 1992; Elorza, 1978, p. 383; De la Granja, 1984; Bullain, 2011, pp. 15-16; Jagi-Jagi (2 de septiembre de 1933), (número 47); Jagi-Jagi (25 de enero de 1936), (número 86).

³ Gaizka Fernández, Raúl López Romo o Antonio Rivera han afirmado recientemente que ETA llegó a recuperar el componente racista del primer nacionalismo vasco. Amoldado a los nuevos tiempos, el antiespañolismo y antimaketismo sabiniano se habrían tan solo suavizado: los inmigrantes, el Otro de fuera, podría obtener naturaleza de vasco si se amoldaba a la identidad nacionalista y se asimilaba feliz a la cultura vasca. Esta afirmación, que podría tener sentido en la primera época de ETA, no sirve para describir el corpus doctrinal general de la organización, ya que a partir de la asunción, como veremos, del dolor como criterio general de adscripción étnica, quedaron antes bien excluidos de formar parte del Pueblo Trabajador Vasco no los obreros inmigrantes residentes en los territorios vascos, sino el empresariado de apellidos vascos (en casos culturalmente «integrado») y de larga raigambre en el territorio. Dentro de ese Pueblo Trabajador, inmigrado o no, podría haber gente con «conciencia nacional», que para ETA era el fundamento no de adscripción étnica, sino de adherencia con el planteamiento revolucionario que defendía y consideró, de manera radical, único válido (Fernández Soldevilla, López Romo, 2010; Fernández Soldevilla, López Romo, 2018; Rivera, 2018).

quezca las explicaciones sobre los hondos impactos de la organización ETA sobre la sociedad vasca.

Uno de los aspectos que pretenden abordarse aquí, desde un punto pretendidamente teórico e interpretativo, es la relación entre el marco o imaginario de significado elaborado por ETA en referencia a la cuestión de la subjetividad y el desarrollo por parte de esta misma organización de una estrategia violenta/ y no-violenta específica de acuerdo a ese marco. Adoptamos así una de las propuestas metodológicas más actuales defendidas tanto por estudiosos asociados a los CTS como por distintos sociólogos analistas del fenómeno de la violencia política. Este planteamiento trata de poner en conexión la teoría de los movimientos sociales con el análisis concreto de los grupos practicantes de la lucha armada política (Beck y Schoon, 2019; Gunning, 2009). De manera específica, y como decíamos, utilizaremos el análisis de marcos (o *framing analysis*), dentro de esta teoría general, para explicar la formación conceptual por parte de ETA del sujeto político objeto de su lucha (el Pueblo Trabajador Vasco), así como para comprender la adopción de unas formas concretas de acción política por parte de la organización vasca.

La escuela del *framing*, que propone el estudio de los marcos/imaginarios para explicar la formación y desarrollo de la acción colectiva, se encuentra, de forma paralela, relacionada con dos escuelas historiográficas importantes con las que enlazaremos, asistemáticamente, nuestra propuesta de análisis. Estos enfoques son la historia postsocial y la historia conceptual. Ambas corrientes historiográficas, críticas con la historia social y cultural más clásicas, se encuentran, a su vez, mutuamente interconectadas en su invitación a interpretar y esclarecer la significación lingüística de la realidad social producida por los distintos actores como elemento sustancial de cara a lograr comprender los distintos fenómenos históricos protagonizados por dichos actores. Dentro del acercamiento interpretativo general al marco de significado producido por ETA proponemos leer la elevación del concepto subjetivo, del actor social descrito como referente para su actividad política, desde el enfoque filosófico del pensador de la primera Escuela de Frankfurt, Theodor W. Adorno. Sostenemos que esta lectura concreta, dentro de la explicación de la formación histórica de este concepto, permitirá interpretar mejor los usos otorgados a la violencia política, así como razonar, dentro del análisis de marcos, las otras estrategias no armadas llevadas a cabo por parte del colectivo tomado como objeto estudio (Rivas, 1998; Koselleck, 1993; Cabrera, 2007, pp. 41-72; Rigby, 2011, pp. 95-114). Comenzaremos, por tanto, este breve texto explicando, muy resumidamente, el pensamiento de Theodor W. Adorno, para, posteriormente, valernos de su aproximación filosófica en nuestra interpretación específica del marco de significado que, en relación al concepto subjetivo del Pueblo Trabajador Vasco, realizó la organización ETA.

2. APUNTE SOBRE EL CONCEPTO, EL SUJETO Y EL DOLOR EN THEODOR W. ADORNO

Theodoro W. Adorno, afamado pensador alemán de la Escuela de Frankfurt, realizó dos obras fundamentales del pensamiento crítico contemporáneo como fueron la *Dialéctica de la Ilustración* (firmada junto con su amigo, el también filósofo, Max Horkheimer en 1944) y la *Dialéctica Negativa*, publicada a finales de los años 60. Adorno se propuso a través de ellas realizar una honda crítica a la modernidad y a la elevación, a partir de ella, de un modo de pensamiento estructurado a partir de una razón de tipo instrumental o pragmática. Aquella razón, que habría tenido por objetivo el dominio de la naturaleza, la superación del mito para lograr la autoconservación, habría acabado por dominar la naturaleza al interior de los propios individuos, condenando a la irracionalidad, al barbarismo, cualquier manifestación no asociada al objetivo de la autoconservación dentro del sistema político, económico y social establecido. De este modo, en opinión de Adorno (y de su colega Max Horkheimer), la razón estructuradora de la modernidad desde la Ilustración se habría transformado en el mito que decía querer superar, siendo su epítome históricamente concreto el nacionalsocialismo y el fascismo (y, en cierta forma, podría decirse también que el franquismo en España). Bajo tal movimiento político de la primera mitad del siglo xx se habría activado, en aprovechamiento de la reacción popular contra el racionalismo y la tecnificación de la vida bajo la modernidad capitalista, la necesidad del retorno a la naturaleza, a la autenticidad de la existencia (por usar la terminología propiamente heideggeriana), tan solo para aplicar la racionalidad más inclemente (Adorno, Horkheimer, 2016, pp. 44-50; Stone, 2014; Horkheimer, 2010, pp.136-137; Faye, 2018, pp. 54-55). Adorno implementó, desde esta posición, una crítica contra la conversión de esta razón en mito, efectuando para ello una recomposición de la teoría filosófica del que consideró proyectista de este resultado, Georg W. Hegel y en ataque al falso escapista del mismo, Martin Heidegger. En el reproche a Hegel, Adorno estimó que la lógica dialéctica de Hegel, elevada a ontología (frente a las meras antinomias epistemológicas de Kant), encerraba, abstraía, en su reconciliación, la pluralidad de manifestaciones sensibles del objeto a la identidad ideal del concepto. Este pensamiento identificante tenía, más allá de su descripción como proceso de clasificatorio y reduccionista del conocimiento, una proyección concreta en la secuencia de la historia de la modernidad. A partir de este principio dialéctico que reconciliaba las diferencias en un todo superior, se daba pie a la eliminación práctica de la diferencia social. Bajo la concepción hegeliana de la dialéctica del proceso racional como ontología, aquellos que rebasaban el concepto emergido pasaban a ser así, en la resolución del antagonismo, exterminables (Hernández-Pacheco, 1992, p. 90; Rose, 1978, p. 44; Stone, 2014; Adorno, 2005). Bajo este prisma denunciante de Hegel, no compartido, por ejemplo, por Slavoj Žižek o fuertemente criticado por Carlos Pérez Soto, se elevaba, por tanto, y

en opinión de Adorno, un sujeto sometido, subsumido y adaptado para el logro de la autoconservación (reprimiendo la manifestación de sus diferencias para evitar la muerte), a la lógica identificante del sistema establecido. La constitución subjetiva de la modernidad se hallaría en consecuencia determinada por el sufrimiento, por el dolor, por el desgarramiento que suponía una renuncia que era, al tiempo, el reverso del sometimiento a la identidad ideal (Žižek, 2003; Pérez Soto, 2005; Pérez Soto, 2009).

Desde ese plano del dolor y del desgarramiento se abriría, para Adorno, la condición de pensar de una forma no-identitaria. Es decir, el objetivo de su dialéctica se basaría en la pretensión de captar la fuerza que rebasa y contradice el concepto en su aspiración de universalidad. El dolor, el sufrimiento en la sociedad moderna, la angustia cotidiana, es un elemento de elocuencia para aspirar a la verdad. A partir de él se logra testificar materialmente, así, la falsedad del sistema establecido en su pretensión de afirmación total de la identidad: «el dolor [en Adorno] representa un correctivo frente a la filosofía de la identidad, pues expresa sus grietas y fracturas; es decir aquella dimensión de la experiencia que se resiste a ser clasificada. Pero la expresión del dolor lo es también de lo corporal y lo natural siempre oprimido» (Escuela Cruz, 2017, pp. 181-196).

El pensamiento debería aspirar así, en su reformulación no-identitaria, a una nueva forma de concepción marcada por el respeto a la multiplicidad de relaciones y significaciones del objeto. Debería, en definitiva, aspirar a traducir el dolor lingüísticamente. Es decir, tendría que ambicionar captar conceptualmente justamente «lo que el concepto ha amputado en el interior» de la cosa. A esta confección del pensamiento, Adorno la denominó como «constelación», como «el momento unificador» en que sobrevive «la negación sin negación» (Adorno, 2005, pp. 156-157; Bonefeld, 2007, pp. 133-136; Buck-Morss, 1981, p. 193; Cabot, 1999, pp. 33-48; Cabot, 2007, p. 85; Hernández-Pacheco, 1996, pp. 95-96; Schwarzböck, 2008, pp. 51 y 258). La «constelación» se refiere aquí a un contexto y no a un ejercicio de identificación, adquiriendo su entera vigencia en la contingencia histórica y en la determinación de las relaciones y significaciones reales de vida (Adorno, 1966/2005, p. 157; Cabot, 1999, pp. 33-48; Gregori Brull, 2007, p. 28). A decir de Mateu Cabot (2007, p. 85), en las constelaciones adornianas «los conceptos [yuxtapuestos] se agolpan alrededor de un objeto central tratando de aprehenderlo sin someterlo bajo una sola categoría y poniendo los conceptos no al servicio de los puros fines operativos e instrumentales del sujeto, sino buscando lo que hay de verdad en la cosa sin catalogarla como si fuera puro dato».

Bajo este sucinto y simplificado resumen a la filosofía de Adorno, planteamos comprender el concepto subjetivo elaborado por ETA en 1967, denominado como Pueblo Trabajador Vasco, como una traducción lingüística del dolor provocado por la pretensión totalitaria del régimen franquista. Desde esta lectura particular, consideraremos que la organización vasca replanteó la identidad vasca como una no-identidad dentro del franquismo. A partir de este marco de significado, ETA logró

conceptuar una nueva subjetividad denominada como Pueblo Trabajador Vasco. De esta forma, la organización habría repensado los vínculos teóricos existencialistas del primer nacionalismo vasco hacia una posición dialéctica, obteniendo, a partir de este fundamento, una idea concreta sobre el ejercicio de la violencia, que se orientaría hacia la constatación del dolor colectivo a partir de la provocación de la respuesta violenta del régimen franquista contra los habitantes de los territorios vascos.

3. BREVE GENEALOGÍA DE LA FORMACIÓN DEL CONCEPTO PUEBLO TRABAJADOR VASCO EN ETA

El concepto de Pueblo Trabajador Vasco fue asumido por la organización ETA en su Quinta Asamblea (celebrada entre 1966 y 1967). El término ha sido, aunque no de manera amplia o sistemática, objeto de estudio por parte de diversos investigadores. Autores como el antropólogo Juan Aranzadi (1981, p. 31) o el historiador Gaizka Fernández (2019, p. 316) han advertido, así, que el concepto se determinó, en la nueva narrativa etarra, y tras aquella asamblea, por su carácter bifronte⁴. El concepto se elevaba como compendio de los dos sujetos a liberar a partir del socialismo y el nacionalismo: respectivamente el trabajador y el pueblo vasco. El marco de significado de ETA concibió, dentro de esa forma múltiple que caracterizaba al sujeto concebido, un proyecto para la liberación de aquel actor de una forma marcadamente mesiánica. El retorno, la redención, la vuelta al origen auténtico, a la prehistoria de la sociedad vasca, a la esencia vasca perdida, eran, bajo la perspectiva de ambos autores, los objetivos últimos de ETA tras la Quinta Asamblea que alumbró tal principio del Pueblo Trabajador Vasco. En puridad, este fundamento mesiánico, sin una lectura oportuna que concrete su especificidad dentro del marco elaborado por ETA, ha acabado, bajo tal interpretación, por quedar subsumido bajo una indistinción con respecto al primer nacionalismo del fundador del nacionalismo vasco, Sabino Arana. El hecho de que el nuevo nacionalismo vasco emergido por el imaginario de ETA sea simplemente calificado por un amplio número de autores como «nacionalismo vasco radical» invita justamente a colegir que es precisamente esa la pretensión: la de observar en el marco de significado de ETA una renovación del fundamento del retrainimiento histórico demandado por Arana para hacer frente a la modernidad durante el siglo XIX (Fernández Soldevilla, López Romo, 2010). Contrariamente a esta lectura, creemos necesario trazar una aproximación a la formación de este concepto, que resalte su novedad y sus implicaciones.

⁴ Juan Aranzadi (2001, p. 67) calificó de «engendro» a este concepto en su *Escudo de Arquíloco. Sobre mesías, mártires y terroristas. Sangre vasca*.

La emergencia de la categoría del PTV en la Quinta Asamblea debe en parte sus orígenes a la obra del pensador y filólogo vasco-germano Federico Krutwig, *Vasconia* (de 1963), la cual, aunque no ha sido ampliamente destacado, llevó el subtítulo elocuente y bastante pretencioso de «estudio dialéctico de una nacionalidad». Esta obra, que fue propagandísticamente titulada por la prensa franquista como «la biblia de ETA», facilitando así irónicamente su difusión entre la disidencia nacionalista vasca al régimen (Uriarte, 1998, p. 451)⁵, expuso la necesidad de quebrar el progreso iniciado con la modernidad, que, a su entender, habría supuesto la descomposición de la «naturaleza vasca» imponiendo un «orden jurídico extraño» (Krutwig, 2006, p. 281). Si bien al igual que el fundador del nacionalismo vasco, Krutwig atacaba a la modernidad, su objetivo, en concomitancia de los postulados de la primera Escuela de Frankfurt, no fue tanto el de concluir un retraimiento histórico para recuperar la esencia vasca perdida (como pretendió el nacionalismo fascista), sino situar lo vasco como una negatividad antagónica dentro de la modernidad capitalista. Es decir, con Krutwig comenzó a elevarse un imaginario dentro del nacionalismo vasco que infería «lo vasco» como un negativo de la sociedad afirmada a partir del triunfo de la modernidad y el progreso en los estados español y francés (2006, p. 205). Interpretado desde la formulación adorniana referida, la irrupción de la modernidad en los territorios vascos significaría consiguientemente la puerta de entrada para la constitución de la subjetividad cosificada de la modernidad en aquellos territorios. Desde este plano, la negación de la «naturaleza» de lo vasco fue significada como un desgarrar doloso consustancial a la formación del sujeto amoldado a la identidad ideal del concepto. La cultura vasca, reducida en el devenir de la modernidad a ser un elemento bárbarico, ajeno al imperativo de la razón instrumental, se habría instituido así en el remanente utópico liquidado de un pasado que podría haber dado como resultado una historia diferente (sin opresión nacional ni clases). La lengua vasca, por ejemplo, como ruina de un pasado nunca fructificado, se proyectaría efectivamente como una imagen dialéctica, dado que confrontaría, en su mero uso presente, con la realidad afirmada que lo niega. Bajo nuestra interpretación, por tanto, el objetivo de Krutwig, no fue tanto negar el progreso para volver al pasado, sino confrontar dialécticamente los resultados del mismo rompiendo su continuidad (Krutwig, 2006, pp. 81-435; Joas y Knöbl, 2016, p. 148; Benjamin, 2004). Desde este punto de vista, la apelación de Krutwig al pasado, que se insertará en el nuevo marco de significado etarra, no sería exactamente de oposición a la modernidad para el logro de una Edad de Oro en donde retornar a la esencia de lo vasco; al mundo rural idealizado apelado por el primer nacionalismo vasco. La suya sería una apelación que buscaría confrontar la realidad social presente del franquismo como culminación del dolor de la modernidad (iniciado con una Ilustración denunciada

⁵ Muga (septiembre de 1979). *Ayer y hoy de Federico Krutwig*. (Número 2). Bilbao: Iparragirre.

por Krutwig de forma explícita), con la aplicación de las esperanzas no realizadas del pasado (la utopía nunca alcanzada): «no nos podemos oponer al devenir histórico, aunque sí tenemos que ajustarnos a él con nuestra idiosincrasia nacional». La idea del franquismo como culminación de una etapa dolorosa, como la Pasión que antecede a la completa Resurrección de la patria vasca, había sido, como explicitaban las hojas de la publicación nacionalista vasca clandestina del *Espetxean* (redactada por presos nacionalistas vascos durante los primeros momentos de su encarcelamiento tras su derrota en 1937 frente a la sublevación franquista) una imagen recurrente entre el nacionalismo vasco de finales de los años 30 (Krutwig, 2006, p. 81; Benjamin, 2004, p. 465; Löwy y Varikas, 2007, p. 99; Almeida Díez, 2020, pp. 119-142)⁶. Esta idea del aplastamiento del mundo moderno, del sufrimiento de él devenido entre los habitantes vascos, y cuyo corolario se realizaría en el franquismo y su afán civilizador para con las diferencias culturales en el Estado Español, se trasladaría enteramente a ETA. La concreción política de esta lucha contra el significado poder civilizador se realizó en torno al precepto antiimperialista que pudo hacerse viable como imaginario dada la presencia misma de aquella dictadura de Franco. Como denunciaron Horkheimer o Adorno al hablar del nacionalsocialismo, autores como Zira Box, José Carlos Mainer, Miguel Ángel Jiménez Martínez, Ismael Sanz o David Marcilhacy han advertido precisamente que, en mimética reproducción de aquel movimiento ultraderechista alemán, el franquismo reunía en sí las apelaciones a la tradición (incluidos los fueros de los territorios vascos defendidos por los carlistas sublevados), la reacción frente a la modernidad, el mito de la España pre-moderna y monárquica, con la idea del imperio y de la unidad de la patria «en su destino universal» como el todo que, bajo la impresión orteguiana, diluiría, «incorporaría», la divergencia nacional, regional, y de clase (Box, 2013; Mainer, 2015; Jiménez Martínez, 2015; Saz, 2003; Marcilhacy, 2014, p. 77; Bastida Freixedo, 1997). Desde este prisma, la apelación antimodernista de Krutwig, la apelación al excedente utópico liquidado del pasado vasco para el logro de una sociedad emancipada y sin clases, elevó un imaginario que proyectaba, al menos teóricamente, un futuro de libertad para todos aquellos que sentían el dolor de aquella modernidad. En este sentido, la clase trabajadora inmigrada en los territorios vascos como consecuencia de la instalación de la modernidad capitalista en el Estado español no sería vista, en adelante, como el fundamento del rechazo a aquel proceso histórico (como ocurría a partir de la demanda «antimaketa» de la primera doctrina nacionalista de Arana), sino, y en concomitancia a la divergencia cultural vasca en la formación de ese mismo Estado, parte de una negatividad antagónica. Es decir, la clase trabajadora sería parte constitutiva de un *nosotros* que se resistía a encerrarse a la abstracción, al reduccionismo conceptual de aspiración universal propuesto bajo el franquismo. Krutwig, por

⁶ *Espetxean* (11 de octubre de 1937). *Del Presente. Juventud, rebeldía=Patria*. (Número 1). Dueso-Santoña: presos nacionalistas vascos.

tanto, logró aglutinar en su obra la percepción desarrollada dentro de las juventudes nacionalistas vascas durante los años 40 y 50 de que los asalariados inmigrantes eran parte del bando de las víctimas de aquel proceso y no los victimarios de la idiosincrasia vasca. Desde este punto a partir del que Krutwig acabó por re-significar la identidad vasca desde todo aquello que no cabía en el sistema establecido, aquellas juventudes aspiraron a insertar el nacionalismo dentro de unas coordenadas nítidamente sociales, llegando, en casos, a la crítica abierta al capitalismo (Jauréguiberry, 1983, p. 179; Krutwig, 2006, pp. 108-109; Letamendia, 1994, p. 288; Dussel, 1994).

Durante aquellas dos décadas de los años 40 y 50, pequeños colectivos de jóvenes nacionalistas surgidos en el interior del País Vasco de forma clandestina como, por ejemplo, *Beti Gazte!* (Siempre joven), habían declarado de forma clara aspirar a cambiar «las formas económicas presentes» en la futura patria vasca liberada⁷. Para el grupo de estudiantes nacionalistas de EIA (*Eusko Ikasle Alkartasuna* - Solidaridad de Estudiantes Vascos), formado en 1942, y en donde trabajaría el futuro fundador del grupo *Ekin* del que surgiría la organización ETA en 1959, José Luis Álvarez Enparantza, *Txillardegi*, la justicia social era parte de la tradición del pueblo vasco⁸. En el colectivo juvenil que editaría el boletín *Eutsi!* (Resiste), el cual comenzó su singladura en 1949 bajo el apoyo del PNV de Donostia, expresó la necesidad de transformar el capitalismo «para conceder al trabajo, al trabajador el rango que corresponde en justicia a la más honrosa de las actividades del hombre» (Barandiaran, s. f., p. 116)⁹. En 1952, los miembros de *Eutsi!* gritaban la consigna de «por la libertad vasca y la justicia social: Gora Euzkadi Askatuta!»¹⁰. De hecho, el propio boletín oficial de las juventudes del PNV en el interior (EGI), el *Azkatasuna* (que antes había pertenecido a EIA), propuso en enero de 1946 la abolición del proletariado como producto de un régimen inhumano llamado capitalismo (De Pablo, *et al.*, 2001, p. 188)¹¹.

A fines de la década de los 50, y alrededor de EGI, surgieron también otros grupúsculos juveniles que editaban pequeños boletines como *Zabaldu* (Extender) o *Kemen* (Fuerza/Vigor). Más tarde recalarían en *Ekin* y sus manchetras se convertirían en las de la futura ETA. Concretamente el *Kemen* se convirtió en el boletín interior del futuro colectivo armado. En estos grupos no solo comenzó a denunciarse la represión policial franquista contra los procesos huelguísticos de Asturias y Guipúzcoa durante el período, o a reclamar una subida salarial para dignificar la vida

⁷ *Beti Gazte* (enero de 1947). *Invitación a la juventud*. (Número 1). Sin lugar conocido: jóvenes nacionalistas vascos.

⁸ *Ikasle* (curso 48/49). *Objetivos de EIA*. (número 1). Bilbao: EIA.

⁹ *Eutsi* (octubre de 1950). *Y de los patronos..., qué?* (Número 12). Donostia: jóvenes nacionalistas vascos.

¹⁰ *Eutsi* (1952). *A la juventud vasca, nuestra esperanza*. (Número 53). Donostia: jóvenes nacionalistas vascos.

¹¹ *Azkatasuna* (enero de 1946). *Declaración de principios*. Euskadi: Ediciones EIA.

de los trabajadores, sino a ejemplificar modelos de acción como el del movimiento anticolonialista argelino (la guerra de independencia en el país norteafricano contra la República Francesa se inició oficialmente en 1954, con la ofensiva militar de la guerrilla del Frente de Liberación Nacional)¹². El cierto giro social, siempre desde una actitud ciertamente paternalista antes que dialéctica, vino además reforzado entre las juventudes nacionalistas con la publicación del libro *La Causa del Pueblo Vasco*, escrito durante el exilio en 1956 por uno de los principales ideólogos del PNV, Francisco Javier de Landaburu, quien reprochó a los patronos nacionalistas vascos el querer una patria liberada asentada sobre la misma paz social impuesta a golpes por el franquismo (Watson, 2007, p. 195; Garmendia, González Portilla, 1993, pp. 194-195). Este momento paternalista se expresó también, por ejemplo, en uno de los primeros textos teóricos de ETA como fue el *Libro Blanco*, redactado en 1960. En esta publicación, como destacaron John Sullivan (1988, p. 41) o Gurutz Jaúregui (1981, pp. 97-98), ETA se refirió a la cuestión social de un modo marcadamente cristiano-demócrata, viendo aún en la inmigración un problema para la manutención de rasgos comunitarios vascos. A decir de Joseba Zulaika (2007, p. 28): «los pilares del nuevo patriotismo de ETA [a partir de aquellos años] eran: la decisión irrevocable ignaciana (...); la libertad absoluta sartriana (...); y el juramento sabiniano de ofrecer la vida por la patria». Durante esta época, y contrariamente a las posteriores consideraciones de Krutwig, la defensa de lo vasco en ETA era comprendida en exclusiva como una lucha por su vivificación frente a su extinción programada por el franquismo. Es decir, hasta las formulaciones de aquel autor, la identidad vasca debía ser simplemente recuperada, salvada de su desaparición forzosa. Esta no representaba aún una negatividad antagónica dentro del franquismo o dentro del mismo proceso formativo del moderno Estado nacional español. De igual manera, la cuestión social se resolvió, durante este primer período, bajo una mirada reformista, que excluyó cualquier principio dialéctico, al considerar a este parte de una doctrina marxista de la que el nacionalismo vasco aún se consideraba ajeno (Equipo Hordago 1, 1979, pp. 276-277). En los propios cuadernos de formación de la primera ETA, el estudio de la dialéctica se retraía a su relación con el marxismo, advirtiendo de forma paralela que la única tarea de un nacionalista era «salvar lo vasco» y «hacer la resistencia»¹³.

En los *Principios* de la organización, asumidos a partir de la realización de la Primera Asamblea (en mayo de 1962), se mantuvo la importancia principal en

¹² Kemen (EGI) (octubre de 1958): *Trabajo y salario e Infiltración del fichado en una organización religioso-recreativa*. (S.n.). Interior: militantes de Euzko Gaztedi.; Zabaldú (marzo de 1958). Sin título. (S.n.). Noticiario de Euzko Gaztedi; Interior: militantes de Euzko Gaztedi; Zabaldú (¿1958?). *La huelga de Guipúzcoa*. (S. n.). Noticiario de Euzko Gaztedi.

¹³ ETA (1962). *Cuadernos de Formación de ETA*. <http://www.ehk.eus/es/ii-asamblea-cast/509-documentos-ii-asamblea-cast/4258-cuadernos-de-formacion-de-eta-cast> [Fecha de consulta: 14/09/2021].

palingenesia de lo vasco, sin relacionarse aún con el programa de acción social (que, sin embargo, había ganado terreno). En agosto de 1962, *Txillardegi* expuso ya que los patronos eran enemigos de Euskadi, aunque estos se expresaran en euskera¹⁴. A decir de Gurutz Jaúregui (1981, p. 171) y José Antonio Garmendia (1979, pp. 71-72), el inicio del trabajo de agitación en el ámbito obrero por parte de ETA llevó a una transición en la propia lógica de la organización que derivó progresivamente, con la plasmación teórica a partir de Krutwig, en el «establecimiento de una relación de causa entre la opresión franquista y la opresión puramente española y la precaria situación de los trabajadores», en gran medida inmigrantes.

En ETA, por tanto, antes de que la obra de Krutwig tuviera un cierto impacto en la renovación de sus marcos de significado, fue la propia lucha de la clase trabajadora en las numerosas fábricas y talleres de la geografía vasca durante los años 60, y la propia inserción del colectivo en aquellos entornos, lo que motivó el giro progresivo hacia la consideración general de la lucha obrera y nacional vasca como parte de un todo que se remitía a una misma contradicción dentro de la modernidad capitalista. Ambos fenómenos comenzaron a visualizarse, por tanto, como una totalidad antagónica. Es decir, ambas problemáticas se insertaron como partes constituyentes de un mismo antagonismo estructural que recorría la dictadura franquista como consecuencia de su pretensión totalitaria. La lucha por la cultura vasca, por la mejora de las condiciones de vida de los trabajadores, comenzaría a ser una lucha contra la dictadura franquista, que pasó a ser, dentro del marco de significado de ETA, el problema a resolver. Con la extinción de este régimen político se esperaba lograr solventar las problemáticas nacionales y sociales. Podríamos decir, bajo nuestra lectura adorniana, que ETA se dio cuenta que el principio de identidad, el dolor que tal principio emergía entre los individuos de los territorios vascos, perpetuaba el antagonismo que el franquismo deseaba justamente reprimir allí. De esta evidencia, ETA extrajo progresivamente dos conclusiones mutuamente relacionadas: un concepto subjetivo que diera cuenta de forma universal de los particulares antagonismos y una estrategia armada que constatará el dolor como síntoma tanto de la pretensión totalitaria del régimen como de su imposibilidad (Adorno, 2005, p. 139; Adorno, 2017, p. 462; Martín, 2016).

Como ya describió Gurutz Jaúregui (1981) el giro más nítidamente obrerista de ETA, que se expresaría a partir de la renuncia a los análisis xenofóbicos de la cuestión inmigrante, comenzó a partir de la publicación del número 12 del boletín exterior de ETA, *Zutik*, y culminaría, muy posiblemente, con la publicación de la conocida como *Carta de los Intelectuales*. Justo en el *Zutik* número 11, la organización había llegado a afirmar cosas tales como que «la inmigración en Euzkadi, considerada ya como problema, tiene por causa la pérdida definitiva de su libertad» (Jauréguiberry,

¹⁴ *Zutik* (agosto 1962). (Número 4). Boletín exterior de ETA.

1983, p. 179; Equipo Hordago 2, 1979, pp. 352-353)¹⁵. Tras aquellas declaraciones, los inmigrantes, «los coreanos», «los maketos», dejaron de ser considerados algo así como los *piéd-noirs* de la sufriente Euskadi, para comenzar a ser considerados víctimas de un sistema socioeconómico capitalista impuesto por el mismo poder político que destruía los rasgos comunitarios vascos (Avilés Farré, 2010, p. 16)¹⁶. En aquel boletín, ETA indicó lo siguiente:

se ha argumentado que la inmigración en nuestro país ha sido una maniobra política (...). Se trata de un fenómeno socioeconómico, y, por tanto no es una maniobra política. Para situar la cuestión en sus justos términos digamos que este fenómeno natural de inmigración interna dentro del Estado español ha venido como anillo al dedo a los intereses políticos del fascismo español (...), pero nosotros no podemos confundir los efectos con las causas, ni atribuir a la masa de <coreanos> ninguna colaboración con una maniobra que no existe en realidad (...). Por el contrario, los trabajadores españoles, son por razones diferentes, ciertamente las víctimas del desastre franquista¹⁷.

En el número 16 de la misma publicación de ETA en el que apareció por primera vez una reseña del libro de Krutwig a cargo de *Txillardegí*, se publicó un comentario similar, en el que se advertía muy significativamente que:

los inmigrantes no han contribuido a la pérdida del euskera (...). La causa de la pérdida del euskera es política y su solución será política también (...). Nuestro patriotismo es progresista, abierto, sin consideraciones raciales y sin admitir la opresión capitalista, aunque sean vascos los explotadores. Nuestra lucha es de liberación nacional y de revolución social¹⁸.

Desde mediados de los años 60, ETA, a partir de su experiencia en el campo obrero y el impacto de la propia obra de Krutwig, resignificó, por tanto, como parte de la comunidad del dolor a los inmigrantes de los territorios vascos, en la medida en que estos componían un importante grueso de la fuerza laboral asalariada. Este paso fue muy relevante para la aproximación conceptual a ese nuevo *nosotros* ya intuido por la organización y compuesto de todo aquello que no cabía o habitaba como contradicción en la modernidad capitalista. Como ha destacado Olaya Fernández Guerrero (2019, pp. 186), «el dolor nos duele, pero la experiencia del mis-

¹⁵ Zutik (abril de 1963). (Número 11). Boletín exterior de ETA.

¹⁶ El propio Txillardegí advirtió en el *Zutik* 16 que los inmigrantes no eran los causantes de la pérdida del euskera, sino que esta pérdida se debía a una causa política (Equipo Hordago 2, 1979, p. 382).

¹⁷ Zutik (1963). *Carta a un Coreano*. (Número 12). Boletín exterior de ETA.

¹⁸ *Ibid.*

mo no se reduce a un dato estrictamente personal y subjetivo, sino que también es posibilidad de encuentro con otros individuos...». El nacionalismo vasco emergido a partir de ETA renovó, por tanto, los imaginarios del conjunto de aquel movimiento a partir de ese encuentro en el dolor, proyectando, así, y aún sin la conceptualización consiguiente, una nueva identidad vasca —entendida como no-identidad— desde el todo negado. El mismo año 1963 en el que los militantes de ETA comenzaron una labor más comprometida en el ámbito obrero, un nuevo cuaderno de formación de la organización indicó elocuentemente que ETA luchaba contra «todas las opresiones» y para liberar a la «persona vasca» (Equipo Hordago 2, 1979, pp. 184-185). Ya no se trataba por tanto de luchar por vivificar lo vasco y de dignificar la vida del proletariado, sino de rechazar el «otro» que convertía los rasgos comunitarios vascos y al proletariado en su mismo negativo. De esta forma, a partir de la negación materializada como represión, ETA visualizó y centralizó su modelo de acción.

La Tercer Asamblea de la primavera de 1964 aprobó efectivamente el documento la *Insurrección en Euskadi*, que vino a ser una especie de corolario en la concepción partisana de ETA desde el precepto antiimperialista asumido a partir de Krutwig, el cual permitiría plantear la lucha desde el todo aquello que no cabía en el orden social establecido. A partir de este momento se produjo así una reformulación plenamente acorde con la asunción del movimiento dialéctico esbozado por Krutwig, exponiéndose, incluso, en *Zutik* posteriores, que el lema JEL (Dios y Ley Vieja), en su apelación al pasado no realizado, significaba esencialmente «socialismo vasco» (Equipo Hordago 3, 1979, p. 256).

A finales del año 1964, ETA reclamó el compromiso de los intelectuales vascos en una carta conocida como *Carta a los Intelectuales* en la que, sin llegar a conceptualizar aún al sujeto de su proyecto político, se comprometió a entablar la misión de dar a conocer la totalidad de la realidad de opresión, afirmando así que la existencia de una dictadura facilitaba la posibilidad de generar un movimiento a partir de dicho dolor causado por la represión. La pretensión totalitaria y la visibilización de dicha pretensión darían cuenta, en opinión de ETA, de la misma falsedad del sistema. Tras la Cuarta Asamblea (verano de 1965), en la cual se admitió el documento de las *Bases teóricas de la Guerra Revolucionaria* que propició precisamente esa idea con la asunción del precepto de la acción-represión (volveremos sobre este tema en el siguiente apartado), algunos documentos de la organización mantuvieron la voluntad de seguir comprendiendo el plano de la problemática nacional desde la misma «naturaleza» opresiva que las relaciones de producción¹⁹. Sin embargo, el cada vez mayor protagonismo de la Oficina Política de ETA, imbuida en unas lógicas obreristas, llevó al colectivo a tantear la fijación de su concepción subjetiva exclusivamente en el proletariado. Es decir, para un grupo de militantes, liderados por Patxi Iturrioz, el *nosotros* subjetivo frente a las categorías de dominio del franquismo, se limitó,

¹⁹ Ver por ejemplo el *Zutik* número 38.

tras sus lecturas, al terreno conocido e históricamente escudriñable del marxismo. Entre el *Zutik* 41 a 44 de la organización, la Oficina Política apeló a la unidad de la clase obrera, al internacionalismo y a la necesaria consideración de Euskadi como diferencia nacional dentro del Estado.

Los sectores de ETA que habían construido y defendido la doctrina antiimperialista, como lucha contra la totalidad de las opresiones experimentadas por los habitantes en los territorios vascos, comprendieron entonces que la demarcación singularizada en la clase social destruía la visualización del elemento vasco como contradicción sistémica para convertirla simplemente en una lucha por la aceptación de la diferencia dentro de la multiplicidad cultural del Estado Español. En la primavera de 1966, Krutwig, vinculado ya a ETA, inició la ofensiva contra esta tendencia a partir de varias publicaciones en la revista *Branka*, que, fundada por *Txillardegui* en el País Vasco francés, aglutinó, desde aquella fecha, a toda la oposición al obrerismo en ETA (Agirre Odriozola, 2017). En el primer número de la publicación, de abril de 1966, Krutwig indicó a este respecto que «dado la forma en que se presenta en concreto la lucha de clases, bajo su aspecto de lucha nacional del pueblo oprimido contra el opresor, verdaderamente revolucionario sólo será quien reuna en sí ambos polos (...) de la contradicción».²⁰ Esto es, quien se opusiera a todas las opresiones provocadas por el régimen reaccionario franquista en el concreto territorio vasco (Letamendia, 1994, pp. 305-306; Pérez-Agote, 2018, p. 336; Jauregui, 1981, p. 304; Garmendia, 1979, p. 220). Para Krutwig, cualquiera que defendiera el concepto de España era sencillamente reaccionario por mucho que se presentara como progresista. Tal concepto «se encontraba representando en nuestra tierra [en Euskadi] la opresión nacional y social».²¹ De lo cual podríamos colegir que lo que Krutwig anhelaba describir es justamente la derivación reaccionaria de los presentados como progresistas españoles (especialmente la del Partido Comunista de España) frente al progresismo real de los presentados como reaccionarios vasquistas (ETA y la corriente intelectual afín). El nacionalismo vasco que Krutwig defendía se presentó, así, como lo verdaderamente revolucionario frente a otras tendencias no nacionalistas vascas que, salvaguardando el concepto de España, automáticamente apostarían por suprimir o superar la expresión nacional concreta que la lucha de clases adoptaba en los territorios vascos. Acoger el concepto de España en el imaginario de la emancipación futura era, pues, y para Krutwig, defender a la misma burguesía²². En septiembre de 1966, *Txillardegui*, acusó a las tendencias obreristas de ETA de disfrazar el imperialismo bajo el manto del internacionalismo proletario: «propugnar así hoy el FRENTE DE CLASE [sic] frente a la burguesía, es hacer

²⁰ *Branka* (abril de 1966). *Nacionalismo revolucionario*. (Número 1). Bélgica: exiliados nacionalistas vascos.

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

el juego a la burguesía y reforzar el imperialismo franco-español. Que este empeño se disfrace bajo una terminología marxista no cambia el carácter profundamente BURGUÉS Y REACCIONARIO [sic] de la empresa»²³.

Paralelamente a la reacción de Krutwig y de *Txillardegí*, el militante José Antonio Etxebarrieta, perteneciente junto con su hermano Txabi a esta corriente antiimperialista, escribió un informe titulado *Análisis y crítica del españolismo social-chauvinista*, en el que destacó que la obrerista Oficina Política planteaba «la lucha obrera en abstracto, prescindiendo de las condiciones concretas de Euskadi». Es decir, lo que se expresaba aquí era esencialmente que la asunción por parte de los miembros de la Oficina del proletariado como concepto subjetivo, como único *nosotros* en contradicción, destruía el marco de significado trabajado hasta entonces por la organización. Este marco habría diagnosticado una pluralidad de opresiones concretas que ahora querían encerrarse y superarse mediante un concepto el cual reseñaba tan solo a una parte de la totalidad negativa (Garmendia, 2000, p. 130; Casanova, 2008, p. 79; Equipo Hordago 5, 1979, pp. 127-128). De modo que la orientación obrerista se entendió como la renuncia a denunciar la polifonía concreta y particular de la negatividad en territorio vasco. En esta acusación se puede leer, por tanto, la disputa contra la defensa de un sujeto revolucionario homogéneo, ajeno a la determinación temporal y contextual concreta, y la apelación a la comprensión de la subjetividad de lo negativo desde una comunidad de luchas (Tischler, 2007, pp. 122-123)²⁴.

Desde este punto, la Quinta Asamblea de ETA se programó como una respuesta ofensiva del sector antiimperialista, para el que no era posible abstraer la lucha contra la totalidad antagonica especificada sobre territorio vasco desde el mero prisma obrerista. Como se decía, su aportación fundamental no fue tanto continuar por esta senda defensiva (que se había iniciado, como vimos, con Krutwig o *Txillardegí*), sino esencialmente contraponer el esfuerzo de los miembros de la Oficina Política a través de la conceptualización alternativa de un sujeto que contuviera los fenómenos particulares de la represión identitaria intuida tiempo atrás. Es decir, se propuso la construcción conceptual de ese *nosotros* no-identitario que se formaba como constelación de los fragmentos dejados como ruina a partir del progreso doloso de la modernidad en los territorios vascos.

En el documento *Ideología Oficial de ETA*, redactado tras la expulsión de los miembros obreristas y la celebración de su segunda parte de la Quinta Asamblea en marzo de 1967, se impuso la doctrina del «nacionalismo revolucionario» como lucha contra el imperialismo y, a decir de la nueva ETA, como rechazo o «negación total de una realidad actual opresora» (Equipo Hordago 7, 1979, pp. 98-99). Dicho

²³ Branka (septiembre de 1966). *Frente nacional o Frente de clase*. (Número 2). Bélgica: exiliados nacionalistas vascos.

²⁴ Sobre el prioritario eje de la no-identidad frente a la clase en Adorno, ver: Buck-Morss, 1981, p. 180.

rechazo a la negación de la negación efectuada por los poderes hispano-franceses solo podía realizarse a partir de un sujeto, el Pueblo Trabajador Vasco, que, como encarnación de los múltiples rechazos a la totalidad afirmada por la dictadura franquista, se elevaba en su misma contextualidad, indeterminación, inconsistencia y multiplicidad, como «constelación» en la cual se insertaba el tiempo mesiánico. Era una forma, consiguientemente, de contraponer los conceptos identificantes derivados de un tiempo homogéneo de progreso y la puerta de apertura hacia la posibilidad de realizar el excedente utópico del pasado, el denominado socialismo vasco. Un socialismo que pondría fin a la opresión nacional y social consecuencia de la modernidad capitalista²⁵.

Asumiendo las clásicas categorías de «espacio de experiencia» y «horizonte de expectativa» formuladas por el iniciador de la escuela de la historia conceptual Reinhart Koselleck, podemos en paralelo entender este concepto como la puerta de apertura y articulación lingüística a las experiencias del pasado y del propio presente franquista como culminación del mismo. Precisamente, aunque de un modo quizás un tanto tosco, la unidad propuesta a través de las palabras «pueblo vasco» y «trabajador» remitía a las dos negatividades experimentadas con el triunfo de la modernidad sobre el País Vasco. Es decir, era no solo una categoría sincrónica —la remisión al presente experiencial franquista—, sino también diacrónica la experiencia del franquismo como culminación de la experiencia dolosa de la subjetivación moderna. Cuando ETA asumió este concepto inconsistente y tentativo lo hizo, por tanto, partiendo un marco conceptual previo, pero transformando a la vez y de forma práctica las dos categorías que habían expresado lo negativo sobre el territorio desde el siglo XIX (Cheirif Wolosky, 2014, pp. 85-100; Blanco Rivero, 2012, pp. 1-33; Koselleck, 2012, pp. 32-47; Cabrera, 2007, pp. 41-72). De otra parte, el concepto exhortaba, como condensador de la experiencia pretérita de opresión, a una expectativa de superación de la negatividad que lo constituía. Un punto de llegada futuro (el Estado independiente-socialista vasco) cuya indeterminación programática no permitía descubrir, en el mismo marco de significado pronóstico de ETA, si acabaría por reproducir el imperialismo conceptual contra el que se reveló o si asumiría una identidad consumada desde la misma conciencia de la no-identidad (Odriozola, 2016; Adorno, 2019, p.137).

4. DOLOR, NEGATIVIDAD Y PRAXIS. LA ESTRATEGIA DE ETA

Como es bien sabido, el marco de significado elaborado por ETA durante los aproximadamente 10 años que mediaron entre su fundación en 1959 y la conclusión de su Quinta Asamblea en 1967 dio como resultado la decisión de adoptar

²⁵ Zutik (enero de 1967). (Número 44). Boletín exterior de ETA.

sin renuncia a una práctica que se orientó de forma principal por la violencia. El uso otorgado a esta última se determinó igualmente a partir de este proceso de creación y definitiva formación de aquel marco. La lectura adorniana hasta ahora realizada nos obliga, a tenor de la traslación de la teoría a una praxis muy concreta por parte del colectivo armado vasco, a continuar esta derivación desde las mismas coordenadas filosóficas trazadas por el filósofo de Frankfurt. Adorno fue, tal y como atestigua su filosofía y su propia actividad política, un intelectual reacio a derivar las conclusiones prácticas que se podían extraer de su propia filosofía. Su airado desprecio por participar en el movimiento del 68 en la Alemania Federal, en contraste con sus compañeros del gremio Herbert Marcuse, Michel Foucault o Jean-Paul Sartre (estos dos últimos en Francia), vino acompañado de una crítica concreta a aquel activismo que reclamaba su presencia. Como quedó reflejado en su obra tardía *Marginalien zu Theorie und Praxis* de 1969, para Adorno, la única praxis viable dentro de un mundo estructurado en torno a la falsedad era aquella que se atrincheraba en la reflexión intelectual. A partir de esta crítica, de esta actividad contemplativa que era, al tiempo, praxis teórica, se conseguiría destacar justamente aquella falsedad. El pensamiento, a decir de Adorno (2009b, p. 677), «es una actuación, la teoría es una figura de la praxis (...) es un modo de comportamiento real en medio de la realidad». En conclusión, la deriva que trasciende ese pensamiento, la praxis activista, se vuelve ineficaz en la transformación de la realidad, posibilitando al tiempo la realización de la totalidad y fetichizando la espontaneidad de los individuos (Adorno, 2009b, p. 682). La ineficacia en lograr el cambio se transformaría en violencia que solo participaría de este modo del mundo bárbaro que habría deseado cambiar. En resumen, según Silvia Schwarzböck, para Adorno, los «hombres, que desean emanciparse [mediante la praxis] crean las condiciones para que su emancipación fracase» (Schwarzböck, 2008, p. 155; véase también Buck-Morss, 1981, pp. 91-92). Dada la imposibilidad de que la totalidad de la razón instrumental no se efectivice, un grupo de autores interpretativos de Adorno, filósofos como por ejemplo Jürgen Habermas, Silvia Schwarzböck, Martin Jay, Herbert Schnädelbach o Albrecht Wellmer (Habermas, 1992; Jay, 1976; Schwarzböck, 2008; Wellmer, 1993), observarían en Adorno una irremediable descripción pesimista de la historia, en donde las salidas hacia la emancipación solo caerían en una reformulación continua, y sin concreción histórica, del dominio. Para otro grupo de autores, la obra de Adorno debe interpretarse, aun bajo la pérdida del eje clasista frente a la no-identidad, dentro de las coordenadas marxianas, y, en tal sentido, enmarcar su crítica dentro de la denuncia particular de la modernidad capitalista. Se sitúan aquí Gillian Rose, Fredric Jameson, o Susan Buck-Morss (Martín, 2017). Fuera del ámbito de la filosofía, en ámbito de la sociología y la politología, la escuela del marxismo abierto u *Open Marxism* (John Holloway a la cabeza) ha planteado, dentro de una perspectiva analítica similar a los anteriores intérpretes en su aproximación al pensamiento de Adorno, rescatar al filósofo de Frankfurt para contraponer el rechazo total a la

dialéctica producido entre autores post-estructuralistas como Gilles Deleuze o los pertenecientes al post-operaismo (Paolo Virno, Antonio Negri, etc.). La perspectiva de esta escuela resulta sin duda provechosa para rescatar de manera flexible la esperanza en el pensamiento adorniano, al fundamentar la base de la articulación política de la emancipación no en la asunción la diferencia para rechazar la dialéctica, ni en la perspectiva de la realización sintética de la misma, sino en el grito. Es decir, en el dolor. En la contradicción producida entre la aspiración universal y el particular evidenciado a partir de dicho dolor. Es justamente en este punto en donde la filosofía de Adorno, en su pesimismo, y a partir de él, se vuelve esperanzadora. La praxis política es re-expuesta desde esta instancia de una nueva forma al sostenerse no desde un fin que se malogra, sino desde el fundamento constataivo de ese malograr. El cierre de la estructura política, en clara contraposición a los teóricos del proceso político, no como imposibilidad de articular la formación de un movimiento social, sino de constituirlo desde la preservación de su antagonismo al sistema establecido²⁶. Bajo nuestro punto de vista, el uso de la violencia de ETA a partir de mediados de los años 60 se orientó precisamente bajo ese presupuesto constataivo: la violencia, al menos tal y como ETA la planteó, no sustituía la teoría, no pretendía transformar ni realizar nada (la independencia y el socialismo), sino que, y en la medida en que iba encaminada a aumentar el dolor de las víctimas del sistema y no la de sus victimarios, abría la posibilidad de su acceso. El uso de la violencia daba cabida por tanto a constatar y pensar la no-identidad (Tischler, García Vela, 2017). En otro sentido, la violencia buscaría testificar el exceso/lo indecible conceptuado por ETA y constituido por el acto de enunciación performativo del franquismo, que subsumía —de manera violenta— a los trabajadores y a las minorías culturales del Estado bajo categorías abstractivas tales como «productores» o «españoles» (Escavy Zamora, 2009, p. 85; Lazzarato, 2020, p. 156; Butler, 2004; Austin, 1990; Allevi, 2015). En resumen: la concepción de un *nosotros* negado (llamado a partir de la Quinta Asamblea como PTV) había significado de forma unitaria, pero preservando su pluralidad, una realidad social que era opresiva de múltiples formas. Tales formas habían sido, a su vez, históricamente significadas de forma divergente y mutua-

²⁶ Una de las categorías propias de estos analistas de los movimientos sociales (entre los que podrían destacarse Peter Eisinger, Sidney Tarrow, Charles Brockett, Dieter Rucht o Donatella Della Porta) es la conocida como Estructura de Oportunidad Política (o EOP). Los cambios en esta estructura, en este contexto de acción política motivarían la constitución, la forma y el desarrollo de un movimiento social. Entre los cambios estructurales que motivarían la acción se encontraría la variable de los accesos sociales al poder. Los teóricos defensores de la EOP consideran que cuanto más abierto esté el acceso a la participación política más fácilmente puede constituirse la acción colectiva. A decir de Sidney Tarrow, «las personas racionales no atacan a menudo a oponentes bien pertrechados cuando las oportunidades están cerradas, pero un acceso parcial al poder les ofrece tales incentivos (...). El acceso a la participación es el primer incentivo importante para la acción colectiva» (Tarrow, 1997, p. 157; véase también McAdam, 1998, pp. 89-107).

mente excluyente (la explotación capitalista frente a la uniformización etno-cultural o viceversa). La comprensión por ETA de que el conjunto de los habitantes en los territorios vascos sufría diversas formas de represión derivadas de un mismo acontecimiento histórico como era el franquismo, motivó la estrategia violenta descrita. Al tiempo, esta respuesta era estrictamente constatativa. El ciclo, como veremos a continuación, se cerraba cuando tras realizada la testificación, la organización buscó trasladar aquel marco de significado hacia la sociedad (indicando a la sociedad que formaba parte de una misma subjetividad pluralmente reprimida y planteando a la misma una salida para poner fin a aquella represión) (Cabrera, 2001, p. 57).

En los inicios de la organización, la comprensión por parte de ETA de que su lucha se enmarcaba dentro de la palíngenesia de los rasgos culturales vascos, llevó a la organización a descartar la necesidad de articular una acción política que consistiera en «luchar contra un régimen dictatorial» o en aumentar «el descontento en las masas». Por su parte, la misión de ETA debía ser simplemente la de «edificar, educar a todo un pueblo para que recuerde que es vasco»²⁷. El periodo estival resultaría para ETA el periodo propicio para realizar actos para vivificar el sentimiento patriótico, realizando excursiones al monte, en donde se darían charlas sobre la historia vasca, se visitarían lugares significativos o se cantarían canciones patrióticas, y agrupándose en los grupos folclóricos tolerados por el régimen franquista (aunque, lógicamente, vaciados de su simbología nacionalista vasca) (De Guezala, 1991; De Pablo, 2010). Ya en 1959, ETA cometió algunos atentados de baja intensidad contra la sede del diario *Alerta* en Santander, la comisaría de policía de Indautxu (Bilbao) y el Gobierno Civil de Álava. Pese a que la actividad de ETA fue para las autoridades españolas indistinguible del de las otras expresiones de oposición nacionalistas vascas que se estaban produciendo en aquel momento, el consulado norteamericano de Bilbao captó la presencia de aquel nuevo colectivo, gracias a la obtención de uno de sus boletines (en concreto de un *Zabaldu*) (Mota Zurdo, 2021, pp. 15-16; Almeida Díez, 2019).

Más adelante, como indicó Aranzadi, la violencia comenzó en cierta manera a interpretarse como el elemento sustancial para la «producción simbólica generador de etnicidad» (Aranzadi, 1994, pp. 191). Aunque ya se ha explicitado anteriormente, no se comprende, tal y como haría el antropólogo vasco, a ese sujeto «étnico» como algo «a crear» a partir de la violencia de ETA²⁸. Como había remarcado

²⁷ Kemen (julio de 1959). ¡Seamos fieles al compromiso! (¿Número 1?). Boletín interno de ETA.

²⁸ Aranzadi (2001, p. 516) llegó a expresar al respecto de los usos dados a la violencia por parte de ETA, que: «la violencia (...) fue una reivindicación desesperada de existencia por parte de los residuos agonizantes de una comunidad nacionalista en aguda crisis de supervivencia que pugnaba por paliar su vacío y volverse tangible. No obstante, en la medida en que el espejo de la violencia dotó de una nueva imagen regenerada (...) produciendo con sus efectos una nueva y poderosa comunidad *abertzale*, la realidad así gestada pudo proyectarse hacia el

Jaurégiberry, no fue ETA, sino el propio franquismo quien se encargó de producir esa no-identidad a partir de su mera existencia y la reproducción recurrente de su acto fundacional violento a través de las declaraciones de los Estados de Excepción²⁹. Estos eran proclamados tras la realización, por parte de ETA, de algún acto violento o como consecuencia del desarrollo de alguna movilización del movimiento obrero o nacionalista vasco (Jaurégiberry, 2007; Gurrutxaga, 1985, p. 297).

Bajo la influencia de *Vasconia*, en donde se apeló a construir una guerrilla de tipo anticolonialista, el documento de 1964 *Insurrección en Euskadi* de la organización explicitó por primera vez este aspecto de provocación al régimen al indicar que «el militante revolucionario vasco ha de hacer la opresión más real y dura de lo que es (...) haciéndolo público». Para ETA, que aprobaría este documento en su Tercera Asamblea, era necesario realizar este movimiento, ya que el pueblo, de cara a lograr retornar instantáneamente a una condición de felicidad, disimulaba su dolor cotidiano gracias a la «prensa, radio, televisión, vino barato, fútbol espectáculo, conmemoraciones y fiestas nacionales». La cultura de masas, como vía que derivaba en una mayor cosificación de los individuos en la promesa de la felicidad

pasado». Si Aranzadi consideró que era la violencia de ETA la que generaba la étnica vasca (y no la misma represión del régimen), el historiador Luis Castells indicó que la presentación de los vascos dentro del imaginario nacionalista como un Nosotros doliente era la base de la teoría del conflicto histórico entre España y Euskadi esgrimida desde siempre por este movimiento social. Castells olvida, sin embargo, que en este imaginario (y en especial en la izquierda *abertzale*) no es importante la consideración de «víctimas de los vascos», sino la asunción de lo vasco en tanto que víctima. Tanto en la interpretación de Aranzadi como en la de Castells el imaginario nacionalista se escinde por tanto de la base contextual que posibilita ese texto que constitucionaliza lo vasco como víctima (como un reverso de la oficialidad establecida): la modernidad y su corolario concreto, la formación histórica (y, por supuesto, violenta) del Estado Español capitalista. De esta forma, por tanto, la violencia aparecería tan solo cuando ETA decidió ejercerla. De existir, el conflicto sería solo derivado de las armas de ETA y la renuncia a esta vía extremista de oposición, el fin toda violencia (Castells, 2018, pp. 43-73; Beck, Schlichte, 2014, pp. 28-35). Sobre esta temática particular, que es objeto de un encendido debate historiográfico, ver: Majuelo, 2020 y Rivera, 2020).

²⁹ Tras la victoria franquista sobre las provincias vascas de Vizcaya y Guipúzcoa entre 1936 y 1937, fueron suprimidos sus Conciertos Económicos y declaradas «provincias traidoras». A partir de aquel momento, el Estado, a decir de Alfonso Pérez Agote (Pérez-Agote, 2008, p. 137), «impone una persecución absoluta de la cultura y los símbolos vascos, así como del nacionalismo y de toda forma de persecución social, según el código de guerra (traición), según una violencia fundacional, cuyos periódicos rituales de mantenimiento simbólico serán los estados de excepción. Estos tienen como misión objetiva fundamental la persecución indiscriminada sobre el territorio (.). La violencia indiscriminada del Estado actúa como agente integrador de todos aquellos que, no aceptando el Estado como legítimo, habitan ese territorio».

instantánea, ya había sido denunciada por la organización cuatro años antes y a través de su *Libro Blanco* (Equipo Hordago 1, 1979, p. 97 del original)³⁰.

Hasta la publicación de la *Insurrección en Euskadi*, los actos principales de ETA habían continuado las acciones que habían venido llevando a cabo los grupos de juventudes nacionalistas vascas durante los años precedentes: actos de sabotaje, violencia contra las cosas, pintadas y colocación de ikurriñas. A partir de aquel documento, la organización orientó sus acciones directas a la necesidad de aumentar las bases del dolor sistémico, como condición para la testificación/ constatación en la realidad social de la no-identidad (Fernández Soldevilla, Mota Zurdo, 2018; Odriozola, 2016, p.323; Casanova, 2008, pp. 20-32; Fernández Soldevilla, 2018, p. 89)³¹. A decir de Pedro Ibarra, en su clásica obra *La Evolución estratégica de ETA*, fue este documento en donde se pusieron las bases para la archiconocida estrategia de la acción-represión, que buscaba provocar al régimen para hacer visible la represión (Ibarra, 1989, p. 66; Fernández Soldevilla, 2016, p. 238). Pese a todo, durante el año 1964, ETA estuvo lejos de poder llevar a cabo tal estrategia, concentrándose en la realización de pintadas, lanzamiento de propaganda, el robo de armas y la agresión a un Guardia Civil en la localidad vizcaína de Sestao³².

En la *Carta a los Intelectuales* de finales de aquel año, ETA advirtió también de manera muy elocuente que la dictadura en su pretensión totalitaria hacia posible la evidencia de del dolor, de ese correctivo a la filosofía de la identidad que se expresaba sobre los cuerpos golpeados. En opinión del colectivo vasco, la visibilidad de ese cierre sistémico revelaba la falsedad del sistema mucho más claramente que bajo una democracia liberal: «podemos afirmar que la Dictadura del General Franco está siendo para nuestro pueblo infinitamente más positiva que una República democrático-burguesa, que hubiera ahogado nuestras aspiraciones sin crear unas tensiones como las que ahora disponemos para lanzar al pueblo a la lucha»³³.

³⁰ ETA (1964). *Insurrección en Euskadi*:<http://www.ehk.eus/es/iii-asamblea-cast/511-documentos-iii-asamblea-cast/4261-la-insurreccion-en-euskadi-cast> [Fecha de consulta: 14/09/2021].

³¹ AHPV. *Archivo Histórico Provincial de Vizcaya*. Bilbao, País Vasco. Gobierno Civil de Vizcaya/Caja 451/ Carpeta 22/ «Memoria Gobierno Civil de Bizkaia 1960».

³² AHPV. *Archivo Histórico Provincial de Vizcaya*. Bilbao, País Vasco. Gobierno Civil de Vizcaya/ Caja 452/ Carpeta 2/ «Expediente de la Dirección General de Seguridad-Jefatura Superior de Policía de Bilbao (16 de enero de 1965)».

³³ ETA (1965). *Carta a los intelectuales*. Recuperado el 16 de mayo del 2021 de <http://www.ehk.eus/es/iv-asamblea-cast/514-documentos-iv-asamblea-cast/4264-carta-a-los-intelectuales-1965-cast>. ¿No guarda esta declaración una sintonía con la filosofía de Adorno? En su *Dialéctica Negativa* expresó lo siguiente: «Es precisamente el insaciable principio de identidad el que perpetúa el antagonismo mediante la represión de lo contradictorio. Lo que no tolera nada que no sea como él mismo impide la reconciliación por la cual se toma. La violencia de la igualación reproduce la contradicción que extirpa» (Adorno, 2005, p. 139).

La estrategia de la acción violenta como corolario para constatar la existencia de un *nosotros* negado en la realidad social, vino a completarse a partir de la aprobación del ya citado documento de las *Bases Teóricas de la Guerra Revolucionaria* en la Cuarta Asamblea de junio de 1965. En este nuevo papel teórico explícitamente se indicó:

La misión de las fuerzas de represión del Estado español sería impedir con su lucha que el pueblo vasco sea reconocido como nación...pero la lógica de la lucha les obliga a hacer ellos mismos este reconocimiento en la práctica del combate. En el momento en que la represión se hace lógica con sus propios fines, da al pueblo oprimido su naturaleza como Nación. Si los vascos somos capaces de desarrollar un proceso de acción-represión, habremos provocado una reacción en los Estados opresores y en los medios internacionales... (Equipo Hordago 3, 1979, p. 514).

Es decir, para ETA resultaba claro que la provocación al régimen de Franco permitiría obtener el estatus de reconocibilidad a la nación vasca que aquel mismo régimen buscaba negar a toda costa. El uso de la violencia se encaminó, por tanto, y como se indicaba, no en la pretensión de realizar la independencia y el socialismo como objetivos últimos del ideario de ETA, sino de constatar y hacer visible una identidad vasca constituida, como visibilizaba la propia represión, como no-identidad. Dado que ETA buscaba trasladar o extremar el dolor sistémico hacia la población para constatar su propia interpretación de la identidad vasca como no-identidad, podríamos denominar a este período estratégico como el momento del martirio, y en atención a la misma etimología de esta palabra (del griego: μαρτυριον), que significa *dar testimonio*.

La Cuarta Asamblea elevó además una línea de actuación divergente al mero uso de la violencia para provocar al régimen. Ya en la *Insurrección en Euskadi* se propuso, por primera vez, la creación de una estructura destinada a crear unas «jerarquías paralelas», a partir de las cuales, y habiendo realizado la acción violenta de provocación, «el pueblo ya no obedecerá más al invasor sino a nosotros»³⁴. En las *Bases Teóricas de la Guerra Revolucionaria* se había indicado justamente que, ante la represión descargada por las autoridades de la dictadura, era necesario que el pueblo antepusiera la «rebeldía» al «pánico» (Equipo Hordago 3, 1979, p. 515). Desde la Tercer Asamblea, ETA había aprobado una línea de actuación que destacaba la necesidad del contacto de la organización con esa sociedad civil oprimida. A principios de los años 60, ETA había participado ya en conflictos laborales, como en la conocida como «Huelga de los 10 minutos» en el entorno fabril de la ría de

³⁴ ETA (1964). *Insurrección en Euskadi*. Recuperado el 16 de mayo del 2021 de <http://www.ehk.eus/es/iii-asamblea-cast/511-documentos-iii-asamblea-cast/4261-la-insurreccion-en-euskadi-cast> [Fecha de consulta: 14/09/2021].

Bilbao, que llevó a la detención de 27 militantes de las células obreras de ETA. De hecho, la propia Jefatura Superior de Policía de Bilbao destacó en su memoria del año 1963 que ETA tenía una cierta influencia en industrias como Aguirena y Laurak, y que era el único punto destacable de conflictividad laboral durante aquella anualidad (Abasolo, Mendaza, Bustillo, 2014, p. 492)³⁵. En la Cuarta Asamblea, la organización dividió la sección que se encargaría de la violencia de otras tres secciones destinadas a proyectar socialmente el marco de alternativa de ETA: al bloque o frente militar se le añadieron la Organización Paralela, la Oficina Política y la activista. A partir de este momento, la estrategia de la acción-represión quedó aprobada, así como las secciones destinadas expresamente a la movilización social (Ortzi, 1975, p. 390; Sullivan, 1988, p. 58; Fernández Soldevilla, 2016, p. 239)³⁶.

Como veíamos, desde su nacimiento ETA había forjado su actividad política desde dos planos. En un primer momento el objetivo era formar a la población en la cultura e historia vascas. En el segundo momento, se trataba de constatar una no-identidad. En ambos casos, aquella estrategia se derivaba claramente del marco de significado elaborado por ETA. Si en un primer período se buscó recuperar la esencia vasca perdida, la segunda etapa se orientó a destacar la relación dialéctica/de contradicción que el conjunto de los habitantes de los territorios vascos mantenía con respecto a la modernidad capitalista expresada a través de la dictadura de Franco. A partir de la Cuarta Asamblea, ETA buscaría no solo constatar la lo vasco como no-identidad dentro del franquismo, sino, y a partir de del logro de ese primer objetivo mediante el uso de la violencia, trasladar su marco de alternativa hacia aquella sociedad. Es decir, para ETA no bastaba con hacer visible el dolor de la represión como herramienta para mostrar públicamente la falsedad del sistema. Para el colectivo había que hacer ver a la población que formaba parte de una misma subjetividad negada y proyectar la fórmula, el marco de significado pronóstico, que realizaría el fin del dolor que constituía aquella misma subjetividad: el logro de la independencia de los territorios vascos y la consecuente formación de una sociedad igualitaria. Durante este período, la actividad de concienciación adquirió tal importancia en ETA que llegó a eclipsar a unas ramas militares aún no lo suficientemente estructuradas. De facto, la única actividad de ETA entre 1965 y 1966 se situó en el terreno obrero, siendo partícipe de la organización del incipiente sindicalismo de oposición de las Comisiones Obreras. ETA participó, por ejemplo, en la creación de

³⁵ AHPV. *Archivo Histórico Provincial de Vizcaya*. Bilbao, País Vasco. Gobierno Civil de Vizcaya/ Caja 453/Carpeta 1/«Expediente de la Dirección General de Seguridad-Jefatura Superior de Policía de Bilbao (16 de enero de 1964)».

³⁶ El fin de esta estrategia de la acción-represión en la organización ETA es objeto de debate. Autores como Pedro Ibarra proponen el año 1974 (año en el que aparece el primer partido de la izquierda *abertzale*, LAIA, y se forman ETA-Político Militar y ETA-Militar). Francisco Letamendia indicó que la fecha más oportuna era 1977, mientras que Florencio Domínguez retrasó esta hasta el año 1978. Ver Sánchez-Cuenca, 2001, p. 65.

la Comisión Obrera Provincial de Guipúzcoa. Lógicamente, este hecho, protagonizado por la recién creada Oficina Política, invalidó la estrategia general y fue un importante factor para la escisión de las corrientes obreristas en el interior del grupo (Odrozola, 2016, p. 310; Garmendia, 1979, p. 185; Jaúregui, 1981, pp. 282-283).

En la Quinta Asamblea, en donde, como decíamos, se dio a conocer por primera vez el concepto de Pueblo Trabajador Vasco y se expulsó a las corrientes obreristas, se obtuvo una expresión más acabada de este entramado estratégico general. En aquella asamblea la organización se dividió en cuatro frentes estratégicos, siguiendo los preceptos antiimperialistas que había estimulado Krutwig en sus escritos, especialmente en su artículo *La Cuestión Guerrillera* de 1966; «la guerrilla reducida meramente al frente militar es un destacamento armado que fácilmente será destruido por los enemigos»³⁷. Se pusieron así en pie los frentes político, socioeconómico y cultural (además del propio frente militar) que estarían comandados por un líder provincial (*herrialdeburu*) dependiente a su vez del Comité Ejecutivo Táctico de la organización (Equipo Hordago 7, 1979, p. 95; Fernández Soldevilla, 2016, p. 243; Letamendia, 1994, p. 312). Aunque, de hecho, y como se expresó en la Ideología Oficial de la organización, todos los frentes quedaron subordinados a la estrategia de la acción-represión, el frente militar, es decir, aquel destinado a hacer uso de la violencia, siguió siendo la sección que constataría la subjetividad conceptuada; el PTV. Mientras, el resto de frentes se impuso como tarea la traslación del marco de alternativa de ETA. Los Frentes político, socioeconómico y cultural tratarían así de trasladar públicamente la significación concreta dada por ETA a una realidad social que se expresaba como angustia y dolor sobre los cuerpos, posibilitando, así, un nuevo vínculo relacional y de experiencia entre los individuos sometidos al mismo padecimiento y ante el poder político y económico establecido. Si la violencia era pues la apertura al pensamiento, los frentes no armados situaban la reflexión concreta sobre la experiencia opresiva vivida (Verano, 2019; Le Breton, 1999, p. 440; Equipo Hordago 7, 1979, p. 99). Encontramos una forma más clara de este razonamiento a través de la publicación del *Zutik* 51, de marzo de 1969; un año después de los acontecimientos de 1968, que más tarde usaremos de ejemplo de la nueva estrategia. En este número, la organización ETA devenida de la Quinta Asamblea expuso de forma nítida que «para realizar la Revolución Socialista Vasca no basta con que el PTV exista y que un sistema que no está hecho para responder a sus necesidades lo oprima, es preciso además que los oprimidos tomen conciencia». Para ETA pues era necesario clarificar «ante el pueblo su condición de oprimido» mediante los frentes (especialmente a través de los no armados)³⁸. Por consiguiente, para el colectivo no bastaba una estrategia encaminada a lograr el martirio colectivo. Hacía

³⁷ Branka (septiembre de 1966). *Estrategia guerrillera* (Número 2). Bélgica: exiliados nacionalistas vascos.

³⁸ *Zutik* (marzo de 1969). (Número 51). Boletín exterior de ETA.

falta disponer al pueblo a superar el dolor aún a riesgo de padecerlo más intensamente. En esta línea interpretativa, autores como Guilles Deleuze, Michel Foucault, Slavoj Žižek, Silvia Schwarzböck o —desde el punto de vista específico del terrorismo— Srećko Horvat (Deleuze, 1961/2001; Foucault, 1998; Žižek, 2004, pp. 69-70; Horvat, 2018, pp. 75-81), han destacado precisamente el acto político que constituye el deseo de sentir deliberadamente un padecimiento o un dolor. Una actividad que es propiamente masoquista y que fue, sin embargo, en su descripción como proceso de adaptación a la realidad afirmada, como posible expresión del deseo de identificación con el poder y el ataque a los débiles, expresamente criticada por Adorno (y Horkheimer) (Horkheimer, Adorno, 1998, p. 198; Adorno, 2009; Adorno, 2001, p. 63). Rompiendo aquí con esa interpretación y siguiendo en este punto a Deleuze, que desliga la figura del masoquismo del sádico, puede decirse, en palabras del propio autor francés que:

el masoquista, que considera la ley como un proceso punitivo empieza por hacerse aplicar la punición; y en esta punición padecida encuentra, paradójicamente, una razón que lo autoriza y que incluso le ordena experimentar el placer que la ley estaba supuestamente encargada de prohibirle (...). El sufrimiento no es la causa del placer sino la condición previa indispensable para su advenimiento. (Deleuze, 2001, p. 92-93).

Los Frentes no armados de ETA expresaron justamente, y bajo nuestra lectura, esa necesidad de obtener un placer mediante el dolor. No era ya solamente testificar, constatar la no-identidad, sino de afirmar de manera consecuente aquello que el sistema se habría afanado en negar. Desde este plano, el PTV, concienciado por ETA, ya no resultaría solamente víctima constatada de la dictadura, sino, y en la disposición de vivir en los rasgos negados bajo la amenaza asumida de la muerte, resistente a ese régimen. No era pues una mera adaptación, sino el goce racional de un suplicio que imposibilitaría la reproducción victimológica de las propias víctimas. Esta secuencia, esta traslación de la condición del martirio a la figura del masoquista es fácilmente observable en el militante de ETA, y claro protagonista de la Quinta Asamblea, Txabi Etxebarrieta (Casquete, 2018; Frankl, 2009, p. 128).

Etxebarrieta fue, como es bien conocido, el primer militante de ETA que dio muerte a un Guardia Civil, José Antonio Pardines, y también el primer miembro de la organización en fallecer, cuando fue tiroteado por la propia Guardia Civil. Aquella acción, producida el 7 de junio de 1968, no había sido premeditada, pero, a partir de ella, se logró cambiar la historia del País Vasco y España (Fernández Soldevilla, 2018, p.78). El historiador Ludger Mees, valiéndose del poema de Joxe Azurmendi *Manifestu atzeratua*, indicó que con los asesinatos de Pardines y Etxebarrieta «los vascos comenzaron a tener aparentemente historia. Emergieron del túnel negro de la insignificancia histórica, apareciendo en los medios internacionales y captando el interés de los académicos...» (Mees, 2019, p. 2).

A pesar de que aquella acción violenta no había sido premeditada, ETA había decidido poco antes que había que, en palabras de Mario Onaindia, «romper con los fantasmas» y lanzarse decididamente a la acción política. La organización resolvió así que debía atentar contra el odiado jefe de la Brigada Político Social de Guipúzcoa y afamado torturador, Melitón Manzanos, y su homólogo vizcaíno, José María Junquera. La tarea para asesinar a Manzanos había recaído en Etxebarrieta, que provocó aquella secuencia referida cuando se disponía a preparar el atentado e iniciar la espiral de la acción-represión. Etxebarrieta, que era un activo intelectual importante de la organización, había manifestado desde hacía tiempo su predisposición a la muerte. La Patria Vasca, según se expresaba en su poemario, debía nacer como vida de su misma sangre (Etxebarrieta, 1996, p. 91). Como decíamos, para los nacionalistas vascos derrotados en 1937, el franquismo se significó como el calvario, la pasión que acontecía a la resurrección de la misma Patria Vasca. Su acto de resistencia, propiamente martirológico, se basó en aceptar los golpes, el encarcelamiento o en la espera de los aliados occidentales para tratar de liberar a Euskadi del franquismo. Etxebarrieta buscó matar primero para, y en la reacción buscada de las autoridades policiales a su acto, lograr testimoniar así un cuerpo perseguido. En él no había un mero martirio como padecer pasivo. Su deseo de ser matado tras haber matado él evidenciaba la disposición a la muerte. A partir de este deseo, propiamente masoquista, se obtendría la confirmación del dolor previamente infringido y la evidencia de que el poder no podría seguir ejerciendo la represión. Dicho de otra manera, si por lo negado por la dictadura de Franco se estaba dispuesto a morir, ninguna represión podría seguir aplicando el correctivo de la identidad. Fue este proceso, como decíamos, el que, bajo nuestra lectura ETA trató de trasladar a la población; esta no debía meramente evidenciar su condición de víctima, de mártir, si no que debía desear esta condición como precio a pagar por vivir libremente. La propia muerte de Etxebarrieta serviría, a decir de Jesús Casquete, como mecanismo de integración comunitaria a la causa de ETA, como ejemplo para futuros militantes (y a la propia población) y como modelo de sublime y desinteresada abnegación al objetivo de la liberación (Zulaika, 2007, p. 21; Garmendia, 2000, p. 141; Casquete, 2017, pp. 99-100).

5. CONCLUSIÓN

Desde su nacimiento y hasta 1967, ETA vivió una larga trayectoria en la que tuvo lugar la creación de un marco de significado muy concreto. En el centro de la evolución de este imaginario se encontró la discusión en torno a la subjetividad. En los inicios, ETA, imbuida por unas lógicas palingenésicas, se decidió por recuperar la cultura vasca en la esperanza de hacer recordar al pueblo su condición de vasco. Bajo este principio, que buscaba retornar a una supuesta autenticidad, ETA se vio,

pese a la retórica socialcristiana, influida por una doctrina de cierto carácter xenofóbico. Estratégicamente, y como consecuencia de este imaginario, la tarea de la organización pasó por organizar grupos de estudio o de montaña e influir en las distintas asociaciones culturales vascas toleradas por el régimen. Tempranamente, la cada vez mayor conflictividad laboral en el seno de las fábricas llevó a ETA a acercarse con más arrojo a la problemática obrera, iniciándose una recomposición de los marcos xenofóbicos de primera hora, que quedaron descartados. A este primer paso dado a principios de los años 60 le acompañó una obra que dotó de una novedosa estructuración al nacionalismo vasco defendido por ETA. En efecto, en 1963, el libro *Vasconia*, redactado por el intelectual vasco-germano Federico Krutwig, comenzó a pensar la identidad vasca como el negativo de la sociedad afirmada devenida del triunfo de la modernidad. A partir de la irrupción de esta última en los territorios vascos se habría constituido en ellos una subjetividad cosificada, amoldada a la identidad ideal del concepto. Al tiempo, se habría destruido la posibilidad de inferir una sociedad socialista desde el mismo desarrollo de la historia vasca, cercenada en el transcurrir del progreso. Con Krutwig se puso el acento en el dolor en la constitución de la nueva identidad vasca, a la que se habrían incorporado, como agentes explotados bajo la modernidad capitalista, los trabajadores inmigrantes. El nuevo *nosotros* vasco sería, por consiguiente, una totalidad antagónica; un *nosotros* formado de todo aquello que, en los territorios vascos, no cabía en el sistema franquista establecido. Desde esta influencia y sus contactos en el seno del movimiento obrero, ETA incorporó, fundamentalmente a partir de 1963, a los asalariados inmigrantes a la comunidad del dolor, rehaciendo de forma clara su marco de significado inicial y reformando su estrategia en relación a la violencia. A partir de este período, el uso de una estrategia de corte armado se orientaría progresivamente no en realizar el proyecto de la independencia vasca con respecto a España y Francia, sino en constatar la presencia de esa comunidad del dolor; de esa no-identidad significada por la propia organización. Aquel nuevo *nosotros*, el Pueblo Trabajador Vasco, se conceptuó oficialmente por ETA al amparo de la celebración de su Quinta Asamblea. En aquella asamblea, celebrada entre los años 1966 y 1967, se realizó, de forma paralela, una composición acabada de la nueva estrategia en relación al renovado marco de significado. Tiempo atrás, el colectivo había desarrollado ya una tentativa estructuración sectorial, dividiendo las funciones armadas, aún por entonces escasas, con otras tareas de concienciación y encuadramiento político de la ciudadanía. En la Quinta Asamblea, el Frente Militar, aquel que haría uso de la violencia, se encargaría de dar testimonio de la totalidad antagónica habitante en el territorio vasco. La violencia, como se había explicitado en anteriores documentos de la organización, tendría en adelante, por función, la provocación al régimen franquista. Con la respuesta de la dictadura a la acción previa de ETA, el grupo armado debía lograr que hacer visible la represión indiscriminada contra los habitantes de los territorios vascos, testimoniando la presencia territorial de

un *nosotros* constituido justamente de la represión y adaptación cotidiana a una identidad ideal impuesta.

El marco de significado de la organización no se limitó simplemente en concebir a ese *nosotros* subjetivo antagónico (el Pueblo Trabajador Vasco) y a constatarlo en la realidad social, sino que proyectó al unísono un horizonte para su liberación: la independencia de los territorios vascos y la consecución del socialismo. Los Frentes no armados de ETA debían trasladar precisamente esa alternativa a la población y tras haber experimentado esta el correctivo de la identidad, expresado a través de la represión policial. En resumen, ETA quiso hacer visible el dolor y ofrecer al PTV, como concepto subjetivo formulado por ETA, una alternativa para superarlo. En el cambio de un momento estratégico a otro, y como ejemplificaba el militante de ETA, Txabi Etxebarrieta, se producía una transición entre el momento de martirio (la constatación del *nosotros* negado) al momento del masoquismo (el deseo del dolor como paso para superar el correctivo de la negación).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abasolo, P. Mendaza, D., Bustillo, J. (2014). *Nuestro mayo rojo. Aproximaciones a la historia del movimiento obrero vasco (1789-1990)*. Tafalla: Txalaparta.
- Adorno, T., Horkheimer, M. (2016). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2005). *Dialéctica Negativa. La Jerga de la Autenticidad*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2009). *Disonancias / Introducción a la sociología de la música*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2001). *Minima moralia*. Madrid: Taurus.
- Adorno, T. (2017). *Ontología y dialéctica lecciones sobre la filosofía de Heidegger* (L. S. Carugati, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Adorno, T. (2019). *Sobre la teoría de la historia y de la libertad*. Argentina: Eterna Cadencia.
- Adorno, T. (2009b). Notas marginales sobre teoría y praxis. En T. Adorno, *Crítica de la cultura y sociedad II*. Madrid: Akal.

- Agirre Odriozola, J. (2017). *Hitza hitz. Txillardegirekin solasean*. Donostia-Baiona: Elkar.
- Allevi, J.A. (2015). Subjetividades, lo político y la política: derivas de una discusión teórica. *Athenea Digital*, 15, pp. 149-172. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1509>
- Aranzadi, J. (2001). *El escudo de Arquíloco. Sobre mesías, mártires y terroristas*. Madrid: Antonio Machado.
- Aranzadi, J. (1981). *Milenarismo Vasco. Edad de oro, etnia y nativismo*. Madrid, MD: Taurus.
- Aranzadi, J. (1994). Violencia etarra y etnicidad. *Ayer*, 13, pp. 189-208.
- Almeida Díez, A. (2020). La Hipótesis Revolucionaria. Nacionalismo Vasco y la Crítica a la Modernidad. *Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 43, pp. 119-142. <https://doi.org/10.12795/araucaria.2020.i43.06>
- Almeida Díez, A. (2019). Resistencias. La oposición interior del nacionalismo vasco a la dictadura de Franco (1937-1959). *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 569-606. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.022>
- Austin, J. L. (1990). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Barandiaran, M. (s. f.). *Publicaciones periódicas del PNV (1939-1975)*. Bilbao, PV: Sabino Arana Fundazioa.
- Bastida Freixedo, X. (1997). La búsqueda del grial. La teoría de la nación en Ortega. *Revista de Estudios Políticos*, 96, pp. 43-76.
- Beck, C. J., Schoon, E. W. (2019). Terrorism and Social Movements. En D. A. Snow *et al.* (eds.), *The Wiley Blackwell Companion to Social Movements* (pp. 698-713). Oxford: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119168577.ch40>
- Beck, T. K., Schlichte, K. (2014). *Theorien der Gewalt zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Benjamin, W. (2004). *Libro de los Pasajes*. Madrid, MD: Akal.

- Blanco Rivero, J. J. (2012). La historia de los conceptos de Reinhart Koselleck: conceptos fundamentales, Sattelzeit, temporalidad e histórica. *Politeia*, 49, pp. 1-33.
- Bonefeld, W. (2007). Praxis y constitucionalidad: Notas sobre Adorno. En J. Holloway, F. Matamoros, S. Tischler (comps.), *Negatividad y revolución, Theodor Adorno y la política* (pp. 129-156). Buenos Aires: Herramienta.
- Box Z. (2013). El nacionalismo durante el franquismo. En A. Morales Moya, J. P. Fusi, y A. De Blas Guerrero (dirs.), *Historia de la nación y del nacionalismo español* (pp. 903-920). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Brull Gregori, R. (2007). *La Dialéctica Negativa en Adorno: la aplicación a la teoría social*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Valencia, Valencia.
- Buces, J. (2018). La represión franquista durante el Estado de Excepción. En J. Bucés, J. Egaña, F. Etxeberria, J. Mirena Landa, L. Pego, R. Perez, *Gipuzkoa en Estado de Excepción* (pp. 30-174). Leizaran: Aranzadi/UPV-EHU.
- Buck-Morss, S. (1981). *Origen de la dialéctica negativa. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin y el Instituto de Frankfurt*. Madrid, México D. F. Bogotá: SigloXXI.
- Bullain, I. (2011). *Revolucionarismo patriótico. El Movimiento de Liberación Nacional Vasco (MLNV). Orígenes, ideología, estrategia y organización*. Madrid: Tecnos.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, M. Á. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Cátedra.
- Cabrera, M. Á. (2007). La historia postsocial: Más allá del imaginario moderno. En T. M. Ortega López (ed.), *Por una historia global. El debate historiográfico en los últimos tiempos* (pp. 41-72). Granada, AN: Universidad de Granada-Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Cabot, M. (2007). *El pensamiento de Th. W. Adorno: balance y perspectivas*. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- Cabot, M. (1999). La idea adorniana de domino de la naturaleza y su repercusión en la estética. *Taula. Cuaderns de pensament*, 31/32, pp. 33-48.
- Casanova, I. (2008). *ETA, 1958-2008: medio siglo de historia*. Tafalla, PV: Txalaparta.

- Casquete, J. (2009). *En el nombre de Euskal Herria. La religión política del nacionalismo vasco radical*. Madrid: Tecnos.
- Casquete J. (2017), Epic, memory and the making of an uncivil community. En R. Leoniso, F. Molina, D. Muro (eds.), *ETA's Terrorist Campaign. From violence to politics, 1968-2015* (pp. 87-102). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657806-6>
- Casquete, J. (2018). Txabi Echebarrieta: Kondaraizko martiri bat edo martiri baten kondaira. En G. Fernández Soldevilla, I. Domínguez Iribarren (coords.), *Pardines. ETA erailtzen hasi zenean* (pp. 169-196). Madrid: Tecnos-Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Castells, L. (2018). La triada salvífica: sufrimiento común, reconciliación social, teoría del conflicto. En A. Rivera (ed.), *Naturaleza muerta. Usos del pasado en Euskadi después del terrorismo* (pp. 43-73). Zaragoza: Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Cheirif Wolosky, A. (2014). La teoría y metodología de la historia conceptual en Reinhart Koselleck. *Historiografías*, 7, pp. 85-100.
- De Guezala, L. (1991), *Resistencia cultural durante el franquismo. El grupo de danzas Dindirri*. Bilbao: SAF.
- De la Granja, J. L. (1984) La izquierda nacionalista vasca en la II República: ANV. *IPES-Cuadernos de Formación («nacionalismo y socialismo en Euskadi»)*, 4, pp. 123-134.
- Deleuze, G. (2001). *Presentación de Sacher-Masoch. Lo frío y lo cruel* (I. Agoff, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu.
- De Pablo, S. (2010). Lengua e identidad nacional en el País Vasco: Del franquismo a la democracia. En C. Legarde (ed.), *Le discours sur les langues d'Espagne. El discurso sobre las lenguas españolas, 1978-2008* (pp. 53-64). Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan. <https://doi.org/10.4000/books.pupvd.303>
- De Pablo, S., Mees, L., Rodríguez Ranz, J. A. (2001). *El Péndulo Patriótico. Historia del Partido Nacionalista Vasco II: 1936-1979*. Barcelona: Crítica.
- Domínguez Iribarren, F. (1998). *ETA: estrategia organizativa y actuaciones (1978-1992)*. Bilbao: Universidad del País Vasco, Servicio Editorial.

- Dussel, E. (1994). 1492. *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: Plural-UMSA.
- Elorza, A. (1978). *Ideologías del nacionalismo vasco*. Donostia: Haranburu.
- Equipo Hordago 1/2/3/6/7 (1979). *Documentos Y*. San Sebastián: Hordago.
- Escuela Cruz, C. M. (2017). Prioridad materialista del objeto. Sobre la mediación sujeto- objeto en la obra de Theodor W. Adorno. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 70, pp. 181-196. <https://doi.org/10.6018/daimon/230751>
- Escavy Zamora, R. (2009). *Pragmática y textualidad*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Etxebarrieta, T. (1996). (Ed. Lorenzo Espinosa, J. M.). *Poesía y otros escritos*. Tafalla: Txalaparta.
- Faye, E. (2018). *Heidegger. La introducción del nazismo en la filosofía*. Madrid: Akal.
- Frankl, V. (2009). *El hombre doliente «fundamentos antropológicos de la psicoterapia»* (Diorki, Trad.). Madrid: Herder.
- Fernández Guerrero, O. (2019). El dolor como encuentro con la alteridad. *Isegoría. Revista de Filosofía, Moral y Política*, 60, pp. 169-188. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2019.060.10>
- Fernández Soldevilla G. (2017). De Aberri a ETA, pasando por Venezuela. Rupturas y continuidades en el nacionalismo vasco radical (1921-1977). *Bulletin d'Histoire Contemporaine de l'Espagne*, 51, pp. 219-264. <https://doi.org/10.4000/bhce.751>
- Fernández Soldevilla, G. (2019). El camino al infierno. ETA, desde sus orígenes a los años de plomo (1958-1981). En Avilés J., Azcona J. M., Re, M., (Ed.), *Después del 68: La deriva terrorista en Occidente* (pp. 303-332). Madrid: Sílex.
- Fernández Soldevilla, G. (2016). *La voluntad del Gudari. Génesis y metástasis de la violencia de ETA*. Madrid: Tecnos.
- Fernández Soldevilla G., López Romo, R. (2010). ¿Enemigos internos o nuevos aliados? Los inmigrantes y el nacionalismo vasco radical (1959- 1979). *Alcores*, 10, pp. 193-217.

- Fernández, G., López Romo, R. (2018). From ethnic exclusion to terrorism? The case of Basque nationalism. *Journal of Iberian and Latin American Studies*, 24, pp. 443-459. <https://doi.org/10.1080/14701847.2018.1531218>
- Fernández Soldevilla, G., Mota Zurdo, D. (2018). El americano impasible. El Correo. Recuperado el 27 de abril de 2020, de http://www.academia.edu/37470359/El_americano_impasible.pdf.
- Fernández Soldevilla, G. (2018). Odol Hotzean: José Antonio pardinesen hilketa (eta honen aurrekariak). En Fernández Soldevilla, G., Domínguez Iribarren, F. (Koord.), *Pardines. ETA erailtzen hasi zenean* (pp. 77-113) Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad*. Madrid: Siglo XXI.
- Garmendia, J. M. (1979). *Historia de ETA. 1979* (Vol. 1). Bilbao: Haramburu.
- Garmendia, J. M., González Portilla, M. (1993). Crecimiento económico y actitudes políticas de la burguesía vasca, en la postguerra. En M. Ortiz Heras, D. Ruiz González, I. Sánchez Sánchez (coords.), *España franquista: causa general y actitudes sociales ante la dictadura* (pp. 179-195). Albacete: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Garmendia, J. M. (2000). ETA: nacimiento, desarrollo y crisis (1959-1978). En A. Elorza (coord.), *La historia de ETA* (pp. 77-168). Barcelona: Temas de Hoy.
- González Calleja, E. (2016). Los estudios sobre terrorismo: balance de los últimos 25 años. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 4, pp. 61-76.
- Gunning, J. (2009). Social movement theory and the study of terrorism. En R. Jackson, M. Breen Smyth, R. Jackson (eds.), *Critical Terrorism Studies. A new research agenda* (pp. 156-177). Oxon: Routledge.
- Gurrutxaga, A. (1985). *El código nacionalista vasco*. Barcelona: Anthropos.
- Gurrutxaga, A. (2002). *La mirada difusa: dilemas del nacionalismo*. Irún: Alberdania, 2002.
- Habermas, J. (1992). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Katz.
- Horkheimer, M., Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

- Horvat, S. (2018). *El discurso del terrorismo*. Iruñea-Pamplona: Katakarak.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Ibarra, P. (1989). *La evolución estratégica de ETA*. Donostia: Kriselu.
- Jackson, R. (ed.). (2016). *Routledge Handbook of Critical Terrorism Studies*. London-New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315813462>
- Jay, M. (1976). *The Dialectical Imagination. A History of the Frankfurt School and the Institute of Social Research 1923-1950*. London: Heinemann.
- Jauregui, G. (1981). *Ideología y estrategia política de ETA*. Madrid: Siglo XXI.
- Jauréguiberry, F. (1983). *Question nationale et mouvements sociaux en Pays Basque*. Paris: Sociologie. Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS).
- Jaurégiberry, F. (2007). *Question nationale et mouvements sociaux en Pays Basque*. Paris: l'Harmattan.
- Jiménez Martínez, M. A. (2015). El corpus ideológico del franquismo: principios originarios y elementos de renovación. *Estudios Internacionales*, 180, pp. 11-45. <https://doi.org/10.5354/0719-3769.2015.36430>
- Joas, H., Knöbl, W. (2016). *Teoría social. Veinte lecciones introductorias*. Madrid: Akal.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.
- Koselleck, R. (2012). *Historia de conceptos. Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social* (L. Fernández Torres, Trad.). Madrid, MD: Trotta.
- Krutwig, F. (2006). *Vasconia. Estudio dialéctico de una nacionalidad*. Iruñea: Astero.
- Lazzarato, M. (2020). *Signos y máquinas. El capitalismo y producción de subjetividad*. Madrid: Enclave.
- Letamendia, F. (1994). *Historia del Nacionalismo y de ETA. Tomo 1*. San Sebastián: R&B.

- Löwy, M., Varikas, E. (2007). La crítica al progreso en Adorno. En J. Holloway, F. Matamoros, S. Tischler (comps.), *Negatividad y revolución, Theodor Adorno y la política* (pp. 95-109). Buenos Aires: Herramienta.
- Losurdo, D. (2019). *El marxismo occidental. Cómo nació, cómo murió y cómo puede resucitar*. Madrid: Trotta.
- Le Breton, D. (1999). *Antropología del dolor*. Barcelona: Seix Barral.
- Mainer, J. C. (2015). Letras e ideas bajo (y contra) el franquismo. En J. Casanova (ed.), *Cuarenta años con Franco* (pp. 229-266). Barcelona: Crítica.
- Majuelo, E. (2020). El historiador ante el pasado vasco (no tan) reciente. *Segle XX. Revista catalana d'història*, 13, pp. 283-296.
- Marcilhacy, D. (2014). La Hispanidad bajo el franquismo. El americanismo al servicio de un proyecto nacionalista. En S. Michonneau, X. M. Núñez-Seixas (ed.), *Imaginarios y representaciones de España durante el franquismo* (pp. 73-102). Madrid: Casa de Velázquez.
- Martín, F. N. (2017). Las dos filosofías de la historia de Adorno. *Rev Cien Cult*, 38, pp. 33-56. <https://doi.org/10.5093/rhp2017a4>
- Martín, F. N. (2016). Valencias de la dialéctica negativa. Totalidad antagónica y posibilidad de emancipación sin totalidad. *Revista de Filosofía*, 2, pp. 187-210. <https://doi.org/10.5209/RESF.53950>
- McAdam, D. (1998). Orígenes conceptuales, problemas actuales, direcciones futuras. En P. Ibarra, T. Benjamín (coord.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 89-110). Madrid: Trotta.
- Mees, L. (1990). El nacionalismo vasco entre 1903 y 1923. *Vasconia: Cuadernos de historia-geografía*, 17, pp. 115-139.
- Mees, L. (1992). *Nacionalismo vasco. Movimiento obrero y cuestión social*. Bilbao: SAF.
- Mees, L. (2004). Politics, economy, or culture? The rise and development of Basque nationalism in the light of social movement theory. *Theory and Society*, 33, pp. 311-331. <https://doi.org/10.1023/B:RYSO.0000038602.33658.92>

- Mees, L. (2019). *The Basque Contention. Ethnicity, Politics, Violence*. Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429262586>
- Montero, M. (2018). *El sueño de la libertad. Mosaico vasco de los años del terror*. Oviedo: Nobel.
- Mota Zurdo, D. (2021). *En manos del Tío Sam. ETA y Estados Unidos*. Granada: Comares.
- Odrizola, O. (2016). *Erakunde bat baino gehiago. ETA herri mugimendu gisa (1958-1968)*. (Tesis inédita de doctorado). UPV/EHU Bilbao.
- Ortzi (1975). *Historia de Euskadi: el nacionalismo vasco y ETA*. Francia: Ruedo Ibérico.
- Hernández-Pacheco, J. (1992). *Los límites de la razón. Estudios de filosofía alemana contemporánea*. Madrid: Tecnos.
- Hernández-Pacheco, J. (1996). *Corrientes actuales de filosofía. La Escuela de Frankfurt. La Filosofía Hermenéutica*. Madrid: Tecnos.
- Pérez-Agote, A. (2008). *Las raíces sociales del nacionalismo vasco*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pérez-Agote A. (2018). De la violencia política a la política convencional: los factores determinantes del proceso en Euskadi y su catalización. En M. Sepúlveda (ed.), *Nación y nacionalismo en la España de las autonomías* (pp. 327-352). Madrid: Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Pérez Soto, C. (2009). *Dialéctica Negativa de Adorno, otro Hegel ausente*. Santiago de Chile: Clinamen.
- Pérez Soto, C. (2005). *Sobre Hegel*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Rigby, S. (2011). Historia, discurso y el paradigma postsocial ¿una revolución en Historiografía? *Anales de historia antigua, medieval y moderna*, 43, pp. 95-114. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/analesHAMM/article/view/2598>
- Rivera, A. (2018). La construcción del nosotros vasco y su influencia en la violencia terrorista. En Rivera, A., Mateo, E, (Ed.), *Verdaderos creyentes. Pensamiento sectario, radicalización y violencia* (pp. 41-59). Madrid: Catarata.

- Rivera, A. (2020). Una historia reciente del País Vasco con ETA dentro. *Segle XX. Revista catalana d'història*, 13, pp. 297-309.
- Rivas, A. (1998). El análisis de marcos: una metodología para el estudio de los movimientos sociales. En P. Ibarra, T. Benjamín (coords.), *Los movimientos sociales. Transformaciones políticas y cambio cultural* (pp. 181-218). Madrid: Trotta.
- Rose, G. (1978). *The Melancholy Science. An Introduction to the Thought of Theodor W. Adorno*. London: The Macmillan Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-349-15985-7>
- Sánchez-Cuenca, I. (2001). *ETA contra el Estado*. Barcelona: Tusquets.
- Saz, I. (2003). *España contra España: los nacionalismos franquistas*. Madrid: Marcial Pons.
- Schwarzböck, S. (2008). *Adorno y lo político*. Buenos Aires: Prometeo.
- Stone, A. (2014). Adorno, Hegel, and Dialectic. *British Journal for the History of Philosophy*, 22, pp. 1118-1141. <https://doi.org/10.1080/09608788.2014.952264>
- Sullivan, J. (1988). *El nacionalismo vasco radical*. Madrid: Alianza.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento. Movimientos sociales, acción colectiva y política*. Madrid: Alianza.
- Tejerina, B. (2015). Nacionalismo, violencia y movilización social en el País Vasco. Factores y Mecanismos del auge y declive de ETA. *Papeles del CEIC*, 3, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1387/pceic.15159>
- Tischler, S. (2007). Adorno: Sujeto, fetichismo político y lucha de clases. En J. Holloway, F. Matamoros, S. Tischler (comps.), *Negatividad y revolución, Theodor Adorno y la política* (pp. 111-128). Buenos Aires: Herramienta.
- Tischler, S., García Vela, A.G. (2017). Teoría crítica y nuevas interpretaciones sobre la emancipación. *Tla-Melaua*, 42, pp. 186-207. <https://doi.org/10.32399/rtla.11.42.287>

- Uriarte, T. (1998). *El tratamiento del periodístico de ETA bajo el franquismo 1964-1975*. Bilbao: Tesis Doctoral, UPV/EHU.
- Verano, L. (2019). Dialéctica Negativa en Merleau-Ponty. *Kriterion*, 142, pp. 127-142. <https://doi.org/10.1590/0100-512x2019n14207lv>
- Watson, C. (2007). *Basque nationalism and political violence: The ideological and intellectual origins of ETA*. Reno: Center of Basque Studies.
- Wellmer, A. (1993), *Sobre la dialéctica de modernidad y posmodernidad*, Madrid: Visor.
- Žižek, S. (2001). *Repetir Lenin*. M. Malo de Molina Bodelón y R. Sánchez Cedillo, trad. Madrid: Akal, 2001.
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Argentina: Siglo XXI.
- Zulaika, J. (1990). *Violencia Vasca. Metáfora y Sacramento*. Madrid: Nerea.
- Zulaika, J. (1991). Reyes, políticos, terroristas: la función ritual de ETA en relación al nacionalismo vasco. *Revista de antropología social*, 0, pp. 217-230.
- Zulaika, J. (2007). *Polvo de ETA*. Irun: Alberdania.



REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO EN EL PROFESORADO COLOMBIANO: ALGUNOS EFECTOS EN SUS DECISIONES DIDÁCTICAS

Social Representations on the Teaching of the Conflict in Colombian Teachers: Some Effects on their Didactic Decisions

Isabel Jiménez Becerra*

Universidad de La Salle. Colombia

jjimenez@unisalle.edu.co | <https://orcid.org/0000-0003-4263-1970>

Fecha de recepción: 07/04/2021

Fecha de aceptación: 09/11/2021

Acceso anticipado: 04/01/2022

Resumen: El artículo expone los resultados de una investigación centrada en identificar, describir y analizar las representaciones sociales sobre el conflicto del profesorado colombiano y sus efectos sobre las decisiones didácticas, a partir de tres núcleos de análisis: las representaciones sociales, el diseño de las clases de Ciencias Sociales y las prácticas de enseñanza. Desde una investigación cualitativa de alcance descriptivo, enmarcada en la teoría fundamentada, se trabajó con una muestra a conveniencia de diez profesores ubicados en zonas geográficas rurales y urbanas de Colombia. Las representaciones sociales mapeadas fueron diversas, como producto de la variedad de conflictos sociales en los que se encuentra inmerso el escenario escolar del país. Dentro de las conclusiones se proponen algunos modelos didácticos posibles para la enseñanza del conflicto, que articulan la

* Doctora Cum Laude en Educación en la Línea Didáctica de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora categoría Asociado (MINCiencias - Colombia) en temas en Didáctica de las Ciencias Sociales, TIC e Innovación. Profesora de Planta Categoría Asociado II, metodóloga, didáctica e investigadora del Doctorado Educación y Sociedad de Universidad de La Salle (Bogotá - Colombia) en la línea Educación Ciudadana, Ética y Política para la Paz.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Jiménez Becerra, I. (2022). Representaciones sociales sobre la enseñanza del conflicto en el profesorado colombiano: algunos efectos en sus decisiones didácticas. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 583-612. <https://doi.org/10.14201/fdp.26179>

memoria histórica, el conocimiento del medio, las problemáticas de contexto y un aporte al desarrollo del pensamiento crítico creativo.

Palabras clave: conflicto social; didáctica; representación social; memoria histórica; pensamiento crítico creativo.

Abstract: The article presents the results of a research focused on identifying, describing and analyzing the social representations on the conflict of the Colombian teachers and its effects on the didactic decisions, from three analysis nuclei: the social representations, the design of the classes of Social Sciences and the practices of teaching. From a qualitative research of descriptive scope, framed in the grounded theory, we worked with a sample at convenience of ten teachers located in rural and urban geographical areas of Colombia. The social representations mapped were diverse, as a result of the variety of social conflicts in which the country's school scene is immersed. The conclusions propose some possible didactic models for the teaching of conflict, which articulate historical memory, knowledge of the environment, context issues and a contribution to the development of creative critical thinking.

Keywords: social conflict; didactics; social representation; historical memory; critical creative thinking.

Sumario: 1. Introducción; 2. Metodología; 3. Análisis de resultados; 3.1. Fase código sustantivo abiertos - muestreo teórico: el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano; 3.2. Fase código «in vivo»-axial - «¿Qué dice que hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano?»; 3.3. Fase Codificación selectiva - ¿Qué hace el profesorado? una radiografía a partir de la observación de la planificación y la implementación de las prácticas de enseñanza; 4. Discusión; 4.1. ¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre la enseñanza del conflicto colombiano en los maestros de Ciencias Sociales?; 5. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

¿Es válido hablar de posconflicto en Colombia? ¿Está preparada la escuela para esto? La sociedad de este país debe considerar que este escenario complejo no culmina con la firma de los acuerdos con las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia-Ejército del Pueblo o FARC-EP, uno de los grupos armados de mayor impacto en la historia de la violencia de este país. Los acuerdos no representan una consecución automática de la paz porque, según las circunstancias actuales, aún es necesario resolver diversos conflictos de carácter bélico, así como superar las varias y cruentas violencias que sacuden el territorio.

La paz sólida hay que construirla desde la ejecución cabal de las tareas del posconflicto y la reconciliación que incluye, tal como lo Rodríguez (2016), la reincorporación de los alzados en armas, la reparación de las víctimas, la aplicación de la justicia transicional y el restablecimiento de los derechos humanos de las poblaciones,

grupos sociales y personas que sufrieron alguna vulneración. De forma paralela, resulta imprescindible emprender las reformas económicas, sociales y políticas que el país requiere e iniciar la construcción de una nueva cultura: la cultura de paz (Fisas, 1998). Además de avanzar en los acuerdos con otros grupos armados, así como en las acciones para la prolongación y el respeto de tales pactos.

Justamente, a la educación le corresponde el reto de preparar la conciencia y los sentimientos de las nuevas generaciones para convivir de manera pacífica, es decir, enseñar los principios y valores de la coexistencia armónica y solidaria. Por esta razón, el papel del profesorado se centra en contribuir a la enseñanza y las prácticas escolares, erradicando de la conciencia de los futuros ciudadanos las representaciones sociales reaccionarias propias de la vieja cultura de la guerra para reemplazarlas por los principios, valores e idearios de la cultura de la paz.

Entonces, surgen preguntas basadas en indagar qué representaciones posee el profesorado sobre el conflicto y cómo éstas pueden afectar las decisiones didácticas de la enseñanza de la paz¹. Desde el reconocimiento del conflicto, a la luz de su saber histórico, es posible la comprensión de su origen, estado actual y, por lo tanto, el papel que deben asumir los futuros ciudadanos para abordarlo de manera más asertiva dentro de los diferentes escenarios que constituyen su cotidianidad.

Una situación que generó diversos interrogantes sobre la educación del conflicto armado en Colombia se desató como consecuencia de los resultados obtenidos en el plebiscito para la implementación de los acuerdos, logrados en el 2016 entre las FARC y el Gobierno Nacional. Según los datos brindados por la Registraduría Nacional del Estado Civil, el «NO» ganó con el 50,21 % frente a un 49,78 % que optó por el «SÍ». En efecto, es difícil comprender las razones por las que parte de los ciudadanos rechazó el fin del conflicto armado, teniendo en cuenta que se trata de una condición histórica que data de hace más de medio siglo y, cuyo trayecto ha cobrado la vida de más de 200 000 personas.

Sin duda, el mundo quedó perplejo ante los resultados, dado que diferentes naciones esperaban dar la bienvenida al fin de la guerra en Colombia. Esta circunstancia puso en evidencia que el anhelo de paz era más un entusiasmo internacional que una auténtica voluntad de la mayoría de los colombianos. Cuestión que se ratifica con la tasa de abstención electoral que llegó al 63 %, como una de las más altas durante las últimas décadas. Así, al indagar sobre las razones por las cuales ganó el «NO», muchos de los colombianos manifestaron, ante diferentes medios de

¹ Tesis dirigida e inspirada en las investigaciones hechas por el Dr. Joan Pagès Blanch (q. e. p. d.). Licenciado en Filosofía y Letras; Doctor en Ciencias de la Educación - Profesor de didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona desde 1977. Fue decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, director del departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales en varias etapas. Se especializó en temas curriculares en especial en enseñanza y didáctica de la historia y en educación para la ciudadanía.

comunicación, que las heridas de la guerra con las FARC seguían demasiado abiertas: no es posible hablar de reconciliación sin existir la justicia y reparación.

Esta postura permite reflexionar sobre si la decisión de los colombianos es resultado de unas prácticas educativas que tienden a avivar el conflicto, en ocasiones, a través del fomento de la intolerancia, los prejuicios y la injusticia. Dentro de esta consideración, se propuso un marco conceptual basado en tres aspectos claves para analizar en la investigación: el primero se centró en el conflicto como objeto de estudio, identificando si la enseñanza de la historia se integra con la realidad de quienes se enseña. El segundo fue analizar el efecto de las decisiones didácticas para la enseñanza del conflicto que asume el profesorado, a partir de su pensamiento y el conocimiento social que posee sobre este. Finalmente, la revisión sobre los temas de formación inicial del profesorado y su relación con las prácticas de enseñanza sobre el conflicto.

El primer aspecto, sobre conflicto como objeto de estudio, se analizó desde el marco de la conflictología² donde se encontraron autores como Vinyamata (2001) con su propuesta basada en el análisis y resolución de conflictos. También, Schellenberg (1982), Dukes (1999) y Mitchell (1969) con sus aportes desde el paradigma de la complejidad. Al ahondar en estas propuestas, se precisó en los diversos andamiajes que llevan a reflexionar, en el contexto de la escuela, el valor de la enseñanza del conflicto y sus aplicaciones en la práctica.

Como referente central se tomaron la teoría de Redorta (2004), quien coincide con las posturas del investigador Fisas³ (1987), desde la necesidad de abanderar a la escuela para lograr una asertiva educación en la cultura de paz. Su papel es enseñar a tratar positivamente los conflictos, al minimizar el espacio de la violencia. Esto incluye las políticas preventivas sobre los conflictos armados, dado que cuando estos ya han estallado, todos los esfuerzos de negociación para terminarlos deben ser mediante el diálogo.

Al respecto, Pagès (1997) plantea la importancia de representar y enseñar los mismos desde una posición creativa, al entender que éste puede ser capaz de impulsar pensamientos y acciones colectivas destinadas a la transformación auténtica de la realidad. Asimismo, Coser (1972) los descifra a partir de las funciones que cumple dentro de una interpretación significativa que les permite

² La conflictología es la ciencia del conflicto. Conocimientos, métodos y técnicas para abordar los conflictos de forma no violenta. Uno de sus elementos principales es la aproximación al conflicto de forma holística, global, como un todo, alejado de la simplificación de las cosas. Desde las concepciones tradicionales se fragmenta el mundo, la realidad y el conflicto. En la conflictología, no se fragmenta la realidad, no se reduce a un fenómeno de una sola variable o a ser abordado desde la mirada de una sola disciplina o profesión (Jiménez, 2018b).

³ Doctor en estudios de paz de la Universidad de Bradford, editor del Manual de procesos de paz, director de la l'Escola de la PAU, la Escuela de la Paz de la Universidad Autónoma de Barcelona y autoridad mundial en análisis de conflictos y procesos de paz.

a los actores sociales comprender los problemas reales del presente y analizar el papel del ciudadano en ellos.

Este planteamiento permite analizar que las propuestas de Coser (1972), Pagès (1997), Calderón (2009), Galtung (2003) y Lederach (1984) tienen una conexión con la psicología social que, a su vez, concuerda con algunos de los postulados de la teoría crítica, cuyo valor reside, en el marco de esta investigación, en la función que posee frente a la enseñanza del conflicto. Esto implica que tales temáticas como nicho didáctico sea lograr que los contenidos de la enseñanza de las Ciencias Sociales se utilicen para la comprensión de la situación histórico cultural de la sociedad y aprender a intervenir en su resolución de manera pacífica.

En cuanto al segundo aspecto que analizó la investigación, desde el efecto de las decisiones didácticas para la enseñanza a partir del pensamiento y conocimiento social de los docentes, los componentes encontrados se clasificaron en: la enseñanza del conflicto a partir de los programas curriculares, el valor de los procesos de reflexión que posee el profesorado sobre la enseñanza del conflicto centrada en los métodos, contenidos y los recursos. Además, las representaciones sociales que influyen en sus prácticas y el impacto que generan sobre las decisiones didácticas.

El componente relacionado con la enseñanza del conflicto, a partir de los programas curriculares y el valor de los procesos de reflexión que posee el profesorado para su abordaje, se delimita en la línea que Pagès (2002) define como las investigaciones sobre la programación de las Ciencias Sociales por parte de estos actores. Esta perspectiva analiza las prácticas de enseñanza del área y la manera cómo los futuros docentes reflejan sus representaciones sobre la labor pedagógica que realizan. Autores como Adler (2008) y Evans (1994) plantean que el conocimiento curricular de los profesores sobre el tema, sus concepciones y, por ende, su labor en el aula, tienden a ser estereotipados y poco reflexionados dentro de las clases.

En los métodos, contenidos y recursos orientados por el uso de manuales, González (2014) y Jara (2010) coinciden en analizar la transposición didáctica de la enseñanza del conflicto inmersa en los libros texto y su relación con la realidad. El libro descentra el valor de las experiencias y excluye la representación social de la realidad propia de niños y maestros. De igual forma, Parra (2011) y Bravo (2002) identifican la carencia de decisiones didácticas para abordar el tema, al considerar la necesidad de generar espacios donde el profesorado reconozca cómo enfrentar estas situaciones cotidianas, en tanto recurso vital para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la comprensión del contexto a partir de la realidad de quien aprende.

Sobre el papel de las representaciones sociales que influyen en sus prácticas y en las decisiones didácticas, Evans (1994) indagó la manera en que las concepciones, creencias y perspectivas del profesorado tienen un impacto en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Por su parte, Santisteban (2005) reafirma la importancia del análisis de las representaciones sociales y plantea la necesidad de indagar sobre las

prácticas de enseñanza. Otros aportes al tema han sido realizados por Abric (1996), desde los juicios, conflictos y representaciones sociales, así como la propuesta de Thornberg (2010) sobre estas últimas y su relación con la violencia.

Al describir los escenarios para la enseñanza del conflicto, Salinas e Isaza (2003) plantearon estrategias didácticas para educar en el valor de la justicia, a partir de las representaciones sociales. Los recursos didácticos propuestos se centraron en el uso de las casuísticas, que permitían a los participantes hacer un balance frente a los derechos. Esto coincide con las investigaciones hechas por Pagès y Oller (2007) en España, desde las representaciones que tienen el alumnado sobre el derecho, la justicia y la ley.

Finalmente, el tercer aspecto abordó los temas de formación inicial del profesorado y la relación con las representaciones sociales y las prácticas de enseñanza del conflicto. Desde ahí, se reconoce la postura de Moscovici (2000) y Jodelet (2013) sobre representación social, donde se plantea que «en el estudio, del cómo y del porqué la gente comparte conocimiento y construye su realidad común, de cómo ellos transforman ideas en prácticas —un mundo del poder de las ideas— es un problema específico de la psicología social» (Moscovici, 2000, p. 2).

La representación social del conflicto tiende a una objetivación producto, únicamente, de la percepción del contexto y su experiencia derivada de un saber cultural, sin ningún tipo de rigor científico que surja, bien sea de su formación en Ciencias Sociales o de la solvencia frente al manejo y conceptualización del pensamiento histórico. En consecuencia, al vincular estas representaciones con la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales, cabe analizar: ¿en qué consiste preparar para ser profesor o profesora de historia? ¿qué implica desarrollar las competencias en didáctica de la historia de los futuros maestros?

Al respecto, Pagès (1996, 1999, 2002) evidencia el vínculo con el reconocimiento de las concepciones, creencias o perspectivas y su impacto en las prácticas de enseñanza, donde se ha evidenciado una ruptura entre las representaciones y el ejercicio pedagógico del maestro. Adler (1991) y Avery (2010) analizan el tema desde la formación y su relación con el profesional reflexivo. Evans (2006) ahonda en temas como las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como el análisis sobre la formación inicial del profesorado en esta área, las investigaciones sobre las representaciones sociales y su efecto en el diseño de las clases y las decisiones didácticas (Jiménez y Segovia, 2020).

Un elemento importante en el estudio sobre representaciones sociales y prácticas de enseñanza del conflicto el marco de las Ciencias Sociales fue la revisión hecha a las investigaciones doctorales ubicadas en *Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials* (GREDICS) de la Universidad Autónoma de Barcelona. En la línea de investigación sobre la formación inicial de maestros y profesorado se identificó el predominio de una enseñanza centrada en la apropiación de conocimientos generales y específicos, así como en el desarrollo de competencias y saberes propios

del área. No obstante, no se halló ninguna estrategia didáctica para el abordaje del conflicto en el aula.

Esto lo evidencian algunas investigaciones de diferente procedencia y tradiciones, entre las que se destacan los estudios de naturaleza anglosajona (Adler, 1993; 2008; Adler y Goodman, 1983; Ross, 1987; Shaver, 2001), francófona (Audigier, 2002; Tutiaux-Guillon, 2003), nórdica (Virta, 2002, 2009), española (Pagès, 1999, 2002; Capella, 2004; Llobet, 2005; Santisteban, 2005; 2009) y latinoamericana (Bravo, 2002; Jara, 2010).

En Colombia existe un bajo reporte de investigaciones enmarcadas en la enseñanza del conflicto desde la teoría crítica de las Ciencias Sociales. El análisis de este tipo de enseñanza ha sido realizado por el campo de la psicología educativa desde temas como el clima escolar, el manejo del conflicto en la escuela, el análisis de sus factores y la convivencia en el aula.

2. METODOLOGÍA

La investigación se orientó a reconocer el papel del docente y sus prácticas de enseñanza en torno al conflicto colombiano. A partir de ahí, se buscó reflexionar y hallar respuestas a preguntas relacionadas con el abordaje de este tema para descifrar representaciones sociales (Abric, 2001) como: ¿qué piensan los profesores sobre este?, ¿qué dicen?, ¿qué saben?, ¿qué representaciones tienen?, ¿dónde las aprenden?, ¿saben qué deben enseñar sobre el tema?, ¿lo enseñan?, ¿cómo lo enseñan?, ¿para qué lo enseñan? Al dar respuesta a estas preguntas se podrá analizar su enseñanza con el propósito de plantear, proponer o modificar prácticas alternativas que enriquezcan la didáctica de su estudio.

Desde una investigación cualitativa, con alcance cualitativo autorreflexivo continuo (Lewin, 1988; Carr y Kemmis, 1997; Denzin y Lincoln, 2012), enmarcada en el paradigma sociocrítico y la teoría fundamentada, se abordó una explicación conceptual sobre un problema central que aborda el grupo de estudio: las formas de enseñanza del conflicto social a partir de las representaciones sociales de los docentes colombianos. Atendiendo a los postulados de la teoría fundamentada, la obtención de datos fue un proceso semiestructurado, abierto y exploratorio aplicado por fases del diseño para recolectar, de forma ordenada y sistemática, la información, traduciendo cada instrumento en un apartado propio.

En la fase titulada «código sustantivo abiertos - muestreo teórico», cuyo objetivo fue mapear «el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano», se implementó como técnica un cuestionario (Wagner y Hayes, 2011), siendo su instrumento de recolección una encuesta en línea. Posteriormente, para la fase de código «in vivo» axial sobre «¿qué dice que hace el profesorado sobre

la enseñanza del conflicto colombiano?», se utilizó la entrevista (Taylor y Bogdan, 1992) desde un cuestionario.

En cuanto a la fase de codificación selectiva, que emerge de las teorías que permiten contrastar lo que dice y hace el profesorado, permitió plantear el apartado «¿Qué hace el profesorado? Una radiografía a partir de la observación de la planificación de la clase y la implementación de las prácticas de enseñanza del conflicto colombiano». La técnica utilizada para este momento de la investigación se centró en la observación no participante (Angrosino, 2012; Rodríguez, 2007), recolectada datos a partir de instrumentos como los memorándums (Flick, 2007) y organizadas en diversas matrices de recolección de datos a partir de modelos de análisis que permitió contrastar los respectivos resultados de formar organizada. El resumen de la experiencia metodológica implementada en este diseño se resume en la Figura 1.

Como producto de la recolección, análisis y contraste de cada una de esta fase se logró saturar todas las propiedades y dimensiones hasta generar la categoría central representación social en el marco de la enseñanza del conflicto por parte de los maestros. Esto se logró gracias a las deducciones generadas en la aplicación de las entrevistas y en los resultados del cuestionario, dado que las narrativas de los participantes ofrecían el máximo de propiedades planteadas para extraer códigos y categorías sobre la enseñanza del conflicto colombiano.

En cuanto a la población, el muestreo teórico, como técnica de selección de los participantes de esta investigación, emerge a partir de los maestros seleccionados en la implementación de la primera fase de la investigación titulada «Código sustantivo abiertos - muestreo teórico», cuyo objetivo mapear el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano. A partir de ahí, se logró identificar y clasificar el perfil de los profesores⁴, caracterizados por ser profesionales en Licenciados en Ciencias Sociales y con su trabajo orientado a la enseñanza en Básica Primaria en algunas escuelas colombianas.

⁴ Un aspecto por indagar sobre el perfil del profesorado tiene que ver el efecto que puede generar, en las prácticas de enseñanza, que su formación de base no esté en el marco de la formación en las Ciencias de la Educación o licenciaturas (conocidas así en Colombia para aquellas personas que deciden asumir la profesión docente). Por otro lado, la variedad de los perfiles encontrados en los profesores de Básica Primaria es producto del Decreto Ley 1278 de 2002, donde se establece que en Colombia los profesionales no licenciados están legalmente habilitados para ejercer la función docente y pueden ser profesionales de la educación. A partir de esta realidad, es clave ahondar en el análisis de aspectos que hacen parte de la didáctica de las Ciencias Sociales, tales como el manejo disciplinar del área, la formación en la profesionalización en educación y las representaciones sociales, a partir de sus experiencias sobre los procesos de enseñanza de temas como el conflicto.

Tabla 1. Enfoque, diseño, técnicas e instrumentos

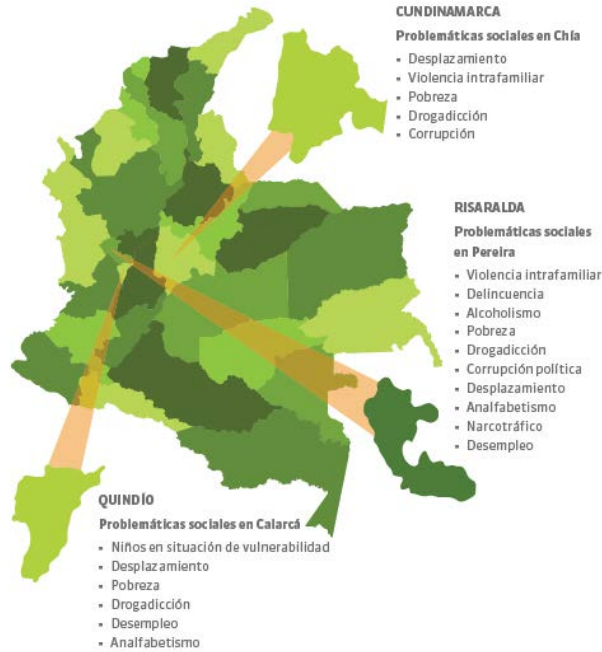
Enfoque		Cualitativo de espiral autorreflexivo continuo (Lewin, 1988; Carr y Kemmis, 1997; Denzin y Lincoln, 2012) y de paradigma sociocrítico.			
Diseño		Teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).			
Fases de la investigación a partir de la «matriz condicional/consensual» (Strauss y Corbin, 2002).		El diseño teoría fundamentada es relevante por su capacidad para generar otras teorías y porque brinda la posibilidad de tratar, sistemáticamente, información cualitativa y cuantitativa, logrando ser un diseño mixto por los instrumentos que intervienen. Strauss y Corbin (2002) plantearon una vertiente de este diseño conocida como teoría fundamentada Straussiana.			
Código sustantivo abiertos. Muestreo teórico		Código «in vivo» - Axial		Codificación selectiva	
Teoría generada «El pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano»		Teoría generada «¿Qué dice que hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano?»		Teoría generada «¿Qué hace el profesorado? Una radiografía a partir de la observación de la planificación de la clase y la implementación de las prácticas de enseñanza del conflicto colombiano»	
Técnicas	Cuestionario	Técnicas	Entrevista	Técnicas	Observación no participante
Instrumentos	Formulario en drive	Instrumentos	Cuestionario	Instrumentos	Notas o memorándums
					Matrices de recolección de datos a partir de modelos de análisis centrados en la teoría de la Didáctica de las Ciencias

Fuente: Jiménez, 2020b.

Es importante considerar que la razón principal de tomar estos docentes como una muestra por juicio o intencionada (Krause, 2003) obedece a las respuestas obtenidas sobre su práctica, así como la relación con los tipos de conflictos en los que está inmersa su escuela, relacionadas con el tema de la enseñanza del conflicto, las representaciones sociales y cómo el factor de contexto puede impactar en sus experiencias. La Figura 1 representa las zonas geográficas colombianas de carácter rural y urbano en las que estaban ubicados los profesores objeto de estudio, así como sus perfiles profesionales.

Figura 1. Características de la población y muestra

Figura 1. Contextos geográficos de las instituciones educativas



Caracterización y perfil de los profesores participantes de la investigación.

Universidad Tecnológica de Pereira –UTP Pereira-Risaralda			Universidad de La Sabana Chía – Cundinamarca	
Entrevistas N° 1 PEREIRA, RISARALDA ZONA URBANA	Entrevistas N° 2 CALARCÁ, QUINDÍO ZONA RURAL	Entrevistas N°3 PEREIRA RISARALDA ZONA URBANA	Entrevistas N°4 CHÍA CUNDINAMARCA ZONA URBANA	Entrevistas N° 5 CHÍA CUNDINAMARCA ZONA RURAL
FORMACIÓN PREGRADUAL				
Lic. Etnoeducación y Desarrollo Comunitario	Lic. en Tecnología Educativa	Lic. en Etnoeducación	Lic. Ciencias Sociales	Lic. en Básica Secundaria con Especialidad en Ciencias Sociales Profesora perteneciente al resguardo indígena
FORMACIÓN POSGRADUAL				
Estudiante 4to semestre Maestría en Educación con línea de Didáctica de las Ciencias Sociales	Estudiante 4to semestre Maestría en Educación con línea de Didáctica de las Ciencias Sociales	Estudiante 4to semestre Maestría en Educación con línea de Didáctica de las Ciencias Sociales	Estudiante 4to semestre Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC.	Estudiante 4to semestre Maestría en Estudios Artísticos Estudia a una simultáneamente en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas Bogotá, Cundinamarca

Fuente: elaboración propia.

Fuente: elaboración propia.

De los 73 profesores participantes en la primera fase de la investigación, pertenecientes a los estudios de formación en Maestría en Educación, el primer grupo de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) dentro de la Maestría en Educación en la línea de Didáctica de las Ciencias Sociales. El segundo grupo estaba conformado por estudiantes de la Universidad de La Sabana de Bogotá, en el contexto de la Maestría en Proyectos Educativos mediados por TIC y pertenecientes al proyecto de investigación⁵ dirigida por la investigadora autora de este artículo titulado. De este filtro quedaron 10 profesores que clasificaban para esta investigación por su perfil. Solo cinco aceptaron libremente ser entrevistados y observados.

3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la implementación de la investigación, organizadas a partir de las fases de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). También, desde los datos extraídos de las técnicas e instrumentos de investigación encargados de dar paso a los apartados sobre: qué piensa, dice y hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano.

3.1. Fase código sustantivo abiertos - muestreo teórico: el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto colombiano

Esta fase tuvo como propósito obtener una primera aproximación sobre el pensamiento y las representaciones sociales que poseen los profesores sobre tema del conflicto en Colombia. Para lograr este objetivo, se utilizó un cuestionario. La elección de esta técnica se ha basado en el análisis de datos cuantitativos, en el marco de la estadística descriptiva, dado que permite mostrar cómo algún hecho social se refleja en el pensamiento de los participantes; en este caso, el de algunos profesores de básica primaria ubicados en diversos contextos colombianos.

El cuestionario se construyó a partir de unas tipologías que permitieron el análisis de las prácticas de enseñanza, además de concretar el orden de los apartados de este capítulo de la siguiente forma: a. Caracterización de la formación que poseen los profesores de básica primaria, b. Las representaciones sociales sobre las

⁵ El proyecto de investigación titulada Didácticas innovadoras mediadas por TIC: retos a partir de la ecología del aprendizaje (Jiménez, 2018) se ha desarrollado desde el año 2015. Su directora ha dirigido y acopiado allí los resultados de investigación de 50 instituciones de educación y dos del sector corporativo del contexto colombiano. Producto de los resultados obtenidos, se han generado un análisis centrado en identificar las finalidades y funciones de las técnicas de enseñanza, las metodologías y su relación con la concepción de currículum que poseían los investigadores; así como la gestión institucional y la formación del profesorado para la aprehensión y uso de las TIC en su quehacer pedagógico.

finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales y c. La planificación de las clases y las estrategias que implementan, considerando el interés puesto sobre el conflicto en tanto contenido a enseñar. En la Tabla 2 se resumen los respectivos núcleos y el número de preguntas planteadas.

Tabla 2. Núcleos planteados en el cuestionario

Núcleos planteados en el cuestionario	Número de preguntas que contiene cada núcleo
Núcleo 0: Caracterización de la población participante	3
Núcleo 1: Formación para la enseñanza de las Ciencias Sociales	4
Núcleo 2: Finalidades y contenidos del currículo de la enseñanza de las Ciencias Sociales y, en concreto, del conflicto social	2
Núcleo 3: Metodologías, estrategias y recursos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales	3
Núcleo 4: Mapeo sobre la enseñanza del conflicto	2
Núcleo 5: Obstáculos para implementar la enseñanza de las Ciencias Sociales y sus efectos en los aprendizajes del alumnado	1

Fuente: elaboración propia.

Se presentaron un conjunto de afirmaciones para ser escogidas por los docentes, asignando un valor de 1 a 5, siendo 5 la opción a las que más apunta sus prácticas de enseñanza y 1 la de menos relevancia. Los resultados, al ser cruzados, permitieron identificar su pensamiento, relacionando aspectos como la utilidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Asimismo, los procesos relevantes para la enseñanza del conflicto, los tipos de competencias que se pretenden desarrollar y el enfoque curricular de práctica, en función de sus respuestas sobre las finalidades de los procesos de enseñanza y los tipos de metodologías, estrategias y recursos utilizados (Jiménez, 2015). La Tabla 3 compila lo que «piensan» los profesores sobre las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales y, de manera particular, sobre el conflicto.

Tabla 3. Pensamiento de los profesores sobre la enseñanza del conflicto

Utilidad de la enseñanza de las Ciencias Sociales	Preparar a los alumnos para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales y para promover el desarrollo de su espíritu crítico	
Procesos curriculares relevantes para la enseñanza del conflicto	Educación para la Paz Resolución pacífica de los conflictos. Pluralidad Convivencia	
Tipos de competencias	Competencias ciudadanas	
Enfoque curricular al que responde	Enfoque práctico Considera el desarrollo del currículo sobre una base cualitativa, donde la explicación y el diálogo emergen de cada actividad de aprendizaje	Enfoque curricular crítico Está dirigido a la construcción conjunta del conocimiento entre los participantes activos del mismo a través de la praxis, la fuente fundamental para la selección de los contenidos es la propia realidad social en estrecho vínculo con la comunidad donde se encuentra ubicada la escuela. La acción crítica es la praxis, que se mueve entre la reflexión y la acción.
Metodología que responden al enfoque	Aprendizaje por Preguntas Aprendizaje Cooperativo Aprendizaje por Problemas Aprendizaje por Competencias	
Estrategias que responden al enfoque	Interpretación de Imágenes Formulación de hipótesis y lluvia de ideas Análisis de situaciones cotidianas o hechos de contexto Estudio de Caso	
Recursos que responden al enfoque	Uso de las TIC Uso de Videos Unidades Didácticas Mapas conceptuales Lectura de noticias actuales	

Fuente: elaboración propia.

Los resultados evidencian como el profesorado considera que la enseñanza de las Ciencias Sociales posee su utilidad en la preparación para la vida adulta, siendo la historia la base para entender los problemas sociales al fomentar el desarrollo del espíritu crítico. Para lograr este alcance es necesario reflexionar sobre los procesos curriculares relevantes como la Educación para la Paz, la resolución pacífica de los

conflictos, la pluralidad y la convivencia. Desde ahí se infiere el mismo como constructo curricular y un problema objeto de estudios de las Ciencias Sociales.

En efecto, el trabajo consiste en generar una actitud que asuma tales confrontaciones como posibles escenarios de oportunidades y no como escenarios violentos. La educación para la paz conlleva valores, actitudes, comportamientos y modos de vida basados en la no-violencia y el respeto de los derechos y libertades fundamentales de cada persona. Sin duda, esto es lo que debe tener en cuenta el profesorado en el momento de argumentar la relevancia de educar para la vida adulta. Es así como tales actores plantean el valor de estos elementos curriculares en la educación, articulados a contenidos específicos de las Ciencias Sociales.

Esto responde a «la concepción que exige problematizar el contenido e invitar a los estudiantes a recorrer un proceso parecido al que realizan los historiadores y los científicos sociales» (Giroux, 2006, p. 83), para comprender que las Ciencias Sociales intentan explicar el significado de los conflictos, sus causas y sugerir vías para su solución.

Respecto a los tipos de competencia que deben desarrollar los estudiantes en la enseñanza de las Ciencias Sociales, están relacionadas con la reflexión ante su propio rol como docentes. Los estándares de competencias ciudadanas señalan que estas representan habilidades y conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo; elementos que surgen en los resultados del cuestionario como proceso transversal necesarios en la enseñanza.

Al identificar las principales metodologías, estrategias y recursos usados el profesorado (analizados en la Tabla 2 de este artículo y ubicado en el cuestionario del *Núcleo 3: metodologías, estrategias y recursos de enseñanza de las Ciencias Sociales*) se puede deducir que su pensamiento sobre la representación social de las prácticas de enseñanza se enmarca en enfoques curriculares como el práctico y el crítico. Al parecer, para los profesores, la incorporación de metodologías y estrategias basadas en problemas, preguntas y experiencias de cooperación permite, en los niños y las niñas, acciones de pensamiento y de producción dentro de experiencias de aprendizaje basadas en el desarrollo de competencias para la interpretación, la argumentación, la proposición y las competencias ciudadanas.

3.2. Fase código «in vivo»-axial - «¿Qué dice que hace el profesorado sobre la enseñanza del conflicto colombiano?»

A partir del uso de las entrevistas, en esta fase la investigación se buscó compilar los argumentos expresados por los y las docentes en torno a las prácticas de enseñanza del conflicto, en el marco de las Ciencias Sociales, así como las representaciones sociales recopiladas en una entrevista a profundidad.

Posterior a la presentación de estos resultados por unidades de análisis y categorías más codificadas, se muestra el resultado de esta codificación abierta, a

través de las categorías de mayor recurrencia en la entrevista al usar la teoría fundamentada (Glaser, 1992). Estas unidades han sido extraídas de manera inductiva como resultado de las expresiones que los y las docentes entrevistados manifestaron, vinculadas a las teorías conceptuales preconcebidas y que se perfilan como las categorías centrales (Tabla 4).

Tabla 4. Codificación selectiva sobre lo que dicen el profesorado

Códigos sustantivos abiertos	
Decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto.	La relación de los contenidos en Ciencias Sociales para la enseñanza del conflicto: criterios para su selección.
¿Qué metodologías y/o estrategias didácticas usa para la enseñanza de las Ciencias Sociales?, podría explicar ¿cuál son los criterios de selección para su implementación?	¿Cuál es el criterio que utiliza el profesor para seleccionar contenidos que aporten a la enseñanza del conflicto en el marco de las Ciencias Sociales?
Categoría más codificada	
Uso de estrategias como: el estudio de caso -plasmada en unidades didácticas, el análisis de problemas del contexto, la discusión dirigida, las lecturas, las situaciones cotidianas, las exposiciones dirigidas por los estudiantes, la lluvia de ideas sobre hipótesis posibles y las explicaciones del profesor.	<p>Contenidos históricos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los grupos sociales: familia, escuela y barrio ▪ El Bogotazo ▪ El Frente Nacional ▪ Origen de las guerrillas colombianas ▪ Violencia años 80: El narcoterrorismo ▪ Origen del paramilitarismo y la extrema derecha en Colombia
Efecto de la enseñanza: Desarrollar el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y crítico a partir de la argumentación y la crítica	<p>Contenidos la Cátedra de la Paz</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Resolución pacífica de conflictos ▪ Justicia y Derechos Humanos ▪ Participación política ▪ Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación (Culturas indígenas) ▪ Diversidad y pluralidad ▪ Memoria histórica
	<p>Contenidos la Cátedra en Democracia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mecanismos de Participación ▪ Derechos y deberes de los niños ▪ Las Normas y su relación con la Convivencia
Códigos teóricos	
<p>Las prácticas de enseñanza</p> <p>Formar en prácticas de enseñanza a partir de la sinergia entre los contenidos, las competencias y las estrategias de enseñanza como una decisión didáctica desde una postura crítica de su utilidad y alcance.</p>	

Fuente: elaboración propia.

Sobre los argumentos que el profesorado plantea sobre la importancia de enseñar el conflicto en la escuela, se relaciona con aspectos como la resolución pacífica de conflictos y la prevención del acoso escolar. Las decisiones didácticas para implementar la enseñanza del conflicto fue un aspecto indagado a través de la pregunta «¿cómo usa el maestro las problemáticas del contexto social como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?».

En este sentido, se identificó que enseñar tales enfrentamientos sociales enlistados por los profesores, en tanto problemáticas propias de sus contextos, puede estar relacionado con conceptos como víctimas, memoria y conflicto (Jiménez, 2020a), memoria histórica (Santisteban, 2010) y la historia de los acuerdos de paz, ubicados según los Estándares básicos en el currículum de Ciencias Sociales. Estas experiencias de enseñanza frente a tales confrontaciones de corte bélico asumen nuevos espacios en lo político, social, económico y cultural para el desarrollo de las competencias ciudadanas, entendidas como «el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática» (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p.8).

Al ahondar en los tipos de conflictos que más aquejan sus contextos los profesores lograron codificar solo las problemáticas, dejando de lado la descripción sobre las estrategias de enseñanza aprendizaje que usan para tal conectar la realidad social al currículo (Tabla 5).

Las codificaciones extraídas permiten analizar que, si bien el profesorado es consciente de las problemáticas sociales que existen en su entorno, se quedan cortos frente a la explicación sobre cómo usan estas problemáticas para la enseñanza del conflicto. De esta manera, se evidencia en las unidades extraídas para analizar

Tabla 5. Categorías más codificadas y menos codificadas sobre conflicto social

¿Cómo usa el maestro, las problemáticas del contexto social, como experiencias para la enseñanza-aprendizaje del conflicto?	
Categorías que más codifica Conflicto Social	Categorías que menos codifica Conflicto de Género
Aprovecho las problemáticas de contexto: el suicidio, la pobreza, el desplazamiento, la reinserción del conflicto armado, el desplazamiento, la violencia intrafamiliar, el desempleo y la inseguridad. Generando estrategias de enseñanza para abordar el conflicto del contexto y de la escuela.	El conflicto que más existe en la escuela: cuestión de género, roces entre los niños raizales y los niños que migran de otras ciudades a Chía

Fuente: elaboración propia.

los correspondientes códigos, puesto que ningún profesor plantea las decisiones didácticas que toma para articular los tipos de conflicto enlistados a las estrategias de enseñanza. Esto es a partir de elementos como la preparación de clases o las metodologías a usar en sus prácticas.

3.3. *Fase Codificación selectiva - ¿Qué hace el profesorado? una radiografía a partir de la observación de la planificación y la implementación de las prácticas de enseñanza*

Para este momento de la investigación se recopilieron las propuestas didácticas y los materiales curriculares utilizados por el profesorado para la enseñanza del conflicto. Su intención fue analizar la coherencia entre la planeación de la clase, descifrando las decisiones didácticas que toman para la enseñanza del mismo, así como la implementación de métodos que operacionalicen parte de sus fines en la educación dentro del área. En este artículo se presentan dos de los resultados recolectados en la observación. El primero, la fase pre-activa: la programación encargada de describir el análisis sobre el plan de aula, las unidades didácticas, los libros reglamentarios (estándares y lineamientos curriculares en Ciencias Sociales).

Respecto a la etapa activa, la misma buscó describir lo sucedido en la clase, basados en el actuar del profesorado, recopilado en una lista de chequeo y comparando lo que estaba programado frente a lo que sucedió realmente en todos los aspectos (propósitos, objetivos, contenidos, métodos etc.). Cierra este apartado, la interpretación de esta situación con los resultados de las entrevistas.

En la Tabla 6 se compilaron los resultados de la fase pre-activa, donde se logró contrastar si en estas planeaciones el profesorado declaró los propósitos o las finalidades de la enseñanza del conflicto, sus objetivos de aprendizaje, las competencias a desarrollar, los contenidos programados sobre el tema que desea abordar y su secuencia (unidad didáctica). También, fueron rastreadas las actividades de enseñanza y de aprendizaje, la racionalidad de los métodos y los materiales que utiliza el docente y el alumnado.

Los resultados permiten afirmar que un gran número de profesores siguen optando por usar el libro de texto, como un referente básico en el desarrollo de su práctica profesional. Al parecer este dispositivo de enseñanza está algo extendido y aferrado a las prácticas de enseñanza del profesorado colombiano. Sin duda, el libro de texto establece una zona de confort para no construir las unidades didácticas, sin advertir la cantidad de decisiones que podría/debería haber tomado el docente al dimensionar lo que significa la planeación; no como una exigencia administrativa, por el contrario, como un proceso de toma de decisiones sobre los diferentes elementos que componen el currículo escolar.

Tabla 6. Contratación de los materiales para la enseñanza del conflicto

Tipo de material	Aspectos observados en los materiales por caso	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Plan de aula	Propósitos o las finalidades sobre la enseñanza del conflicto	La contiene sustentada en los estándares	Presenta mapa mental La contiene sustentado en los estándares, lineamientos y DBA	Presenta flujograma No declara	No declara	No declara
	Objetivos de aprendizaje o competencias a desarrollar por el estudiante	Contiene competencias	Contiene objetivos y una competencia de orden cognitivo	Contiene un objetivo	Contiene competencias	No declara
	Contenidos programados (enseñanza del conflicto) y su secuencia u orden en la unidad didáctica	Contiene temas como: El Bogotazo, frente nacional, séptima papeleta y diálogos de paz.	Contiene temas como: Convivencia pacífica y defensa y promoción de los derechos humanos.	Contiene temas como: Derechos humanos, las comunidades, la constitución política y la democracia.	Contiene temas como: convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias.	Contiene temas como migración y la inmigración en los contextos rurales y urbanos.
Unidades didácticas	Las actividades de enseñanza y de aprendizaje que está previsto que haga el alumnado y el docente	La contiene	De orden conceptual	No presentó	Sustituida por el libro texto	No presentó
	La racionalidad de los métodos y estrategias usados para operacionalizar los propósitos de la enseñanza	La contiene "estudio de caso"	La contiene "estudio de caso"	No presentó		No presentó
	Los materiales que utiliza el docente y el alumnado	La contiene	La contiene	No presentó		No presentó
Otros: contratación unidad didáctica para la enseñanza del conflicto (Páginas) - fases	1. Descripción general del conflicto	Implementa todas las fases	Solo usa la fase 1	Solo usa la fase 1 declarada en el plan de aula a modo de flujograma	No se pudo identificar, pues no existe unidad didáctica	No se pudo identificar, pues no existe unidad didáctica
	2. Historia o antecedentes del conflicto					
	3. Contexto del conflicto					
	4. Partes implicadas o protagonistas					
	5. Problemas en juego					
	6. Dinámicas desarrolladas					
	7. Alternativas para solucionar el problema					
	8. Regulación potencial del conflicto					

Fuente: elaboración propia.

Los casos 3, 4 y 5 plantean la enseñanza del conflicto a partir de los contenidos programáticos aislados de la realidad, entendiendo «la historia como el estudio del pasado». En el caso 2, «los que tratan de las causas y de las consecuencias de los hechos, en este caso del Holocausto, ponen el énfasis en el saber, pero descuidan otros objetivos de la enseñanza de la historia». Solo el caso 1 se acerca al profesor sociocrítico, aquel que encausa sus prácticas y «relacionan el pasado con el presente, que presentan el holocausto como un hecho pasado, pero estudian de qué manera influye todavía en nuestras vidas».

En la fase activa, observación y descripción del desarrollo de cada clase, se creó la lista de chequeo que integra los tipos de métodos de enseñanza, separada en dos columnas, cada una de ellas posee ítems a marcar con una X, dado el caso que se identificaran dinámicas de aula que apuntaran a un método individual interactivo o expositivo. Este instrumento surge a partir de las posturas de Quinquer (1997) y la descripción específica de cada método. Frente a la manera como se extrajeron los resultados fue desde la cantidad de dinámicas de aula implementadas por método. Estas serán la suma, por columna, de cada uno y prevalecerá el de mayor valor (Tabla 7).

Tabla 7. Lista de chequeo sobre tipos de prácticas de enseñanza

RISARALDA-PEREIRA ZONA RURAL Lic. en Tecnología Educativa			
Tipos de métodos de enseñanza implementados OBJETIVO: Identificar los tipos de métodos para la enseñanza del Conflicto que implementa el profesorado de básica primaria			
Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el Método Expositivo		Dinámica de aula del estudiante y el profesor en el método Método Interactivo	
Se sienta y escucha	X	Se mueve y experimenta	
El aprendiz es un receptor del conocimiento	X	El aprendiz es un iniciador del proceso	
Se espera lo mismo de cada uno		Cada uno posee saberes previos y es particular	X
El aprendizaje se orienta al producto	X	El estudiante orienta el proceso y el producto	
El profesor "dice cosas" y el estudiante no replica		El estudiante construye significados de lo aprendido	X
La interacción con el conocimiento es basada en el papel y el lápiz.	X	Enriquecido por la tecnología y el contexto	
El libro texto es la herramienta didáctica por excelencia	X	Las Unidades Didácticas articuladas a experiencias de contexto y uso de TIC permiten aprender en contexto.	X SIN TIC
Se brindan indicaciones explícitas que se acogen si preguntar	X	Diálogo de saberes y preguntas	X
Sumiso	X	Soluciona problemas	
Las respuestas son lo principal en el aprendizaje	X	Las preguntas son lo principal en el aprendizaje	
Sistema cerrado al contexto	X	Sistema abierto al contexto	
La ubicación del aula permanecen siempre igual	X	La ubicación en el aula cambia constantemente privilegiando el trabajo en equipo	
Saben hechos, datos, fechas		Hace preguntas	X
Hay un modo correcto de hacer las cosas: como las enseña el profesor	X	Hay múltiples modos de solucionarlo	

Fuente: elaboración propia.

A partir de ahí fue posible observar una fragmentación sobre las prácticas de enseñanza que implementa el profesor dejando de lado los fines, objetivos, metodologías y competencias a los que podrían apuntar estos procesos. De igual manera, el desarrollo del pensamiento crítico, dado que no existe una metodología que posibilite técnicas de enseñanza grupales en el marco de las dinámicas sociales.

En la práctica observada, prevalecen las dinámicas inductivas y se dejan de lado los métodos y las técnicas de enseñanza de corte interactivo. Según Quinquer (1997), este tipo de técnicas permiten el intercambio de puntos de vista, la participación abierta y flexible, la cooperación y la construcción colectiva de conocimientos. Esto se pudo recolectar al observar las clases de los profesores participantes en la investigación utilizando para ello una lista de chequeo con ítems extraídos de las teorías.

Generalmente, la mayoría de los docentes acude *al método expositivo* como protagonista del proceso educativo, cuyo objetivo central es la comunicación de conocimientos para el aprendizaje desde emisiones verbales y las posturas pasivas de recepción en los estudiantes. En los métodos expositivos predomina la voz del docente quien conduce el sentido de la información y la pone al servicio de su propia argumentación. El aprendizaje que tiende a privilegiarse en este método es auditivo y memorístico, desde la imagen arquetípica del maestro que impone el poder con su conocimiento.

En las diferentes propuestas de adaptación o aplicación de los planteamientos de la teoría crítica al mundo de la educación, es necesario que el profesorado identifique que, más allá del uso de técnicas de enseñanza, para el desarrollo del pensamiento crítico debe enfocarse en el diseño de un currículo que aborde los problemas sociales, la deliberación, las relaciones horizontales entre las personas que forman parte de la institución educativa (Giroux, 2006; Young, 1993). Desde estos resultados, se encuentra que solo dos de los cinco profesores observados expresan la importancia de articular los problemas sociales como base para la enseñanza del conflicto.

4. DISCUSIÓN

4.1. *¿Cuáles son los aportes y las conclusiones de esta investigación sobre la enseñanza del conflicto colombiano en los maestros de Ciencias Sociales?*

La representación social del profesorado de Básica Primaria sobre la enseñanza del conflicto colombiano constituye un aspecto clave que se ha tenido en cuenta en el marco de esta investigación. A partir de esta intención, se buscó descifrar dicha representación desde lo revelado en la recolección de datos emergentes. Posterior al análisis, se presenta en la Figura 2 sobre la configuración de

Figura 2. Codificación teórica sobre la enseñanza del conflicto colombiano: triangulación de instrumentos



Fuente: elaboración propia.

los códigos teóricos, mediante el modelo de análisis aplicado desde la teoría fundamentada. Los resultados de la codificación hicieron parte de la discusión de la tesis doctoral que dio origen al presente artículo.

La figura presenta las codificaciones sobre la enseñanza del conflicto colombiano que se han extraído de los datos obtenidos, fase a fase para identificar dichas representaciones. La representación social del profesorado concreta aspectos propios de la didáctica de las Ciencias Sociales, como la finalidad de la enseñanza del conflicto y la clasificación de los contenidos programáticos elegidos por los docentes. Estos aspectos se conectan con las problemáticas de contexto y las decisiones didácticas que implementan para la preparación o diseño de la clase y, también, al momento de plantear estrategias de enseñanza.

El análisis de estos elementos permite descifrar el tipo de currículo y, por ende, la finalidad de la enseñanza del conflicto en el que se enmarca el profesorado, a partir de las posturas de Moscovici (1998), donde se define que «en el estudio, del cómo y del porqué la gente comparte conocimiento y construye su realidad común, de cómo ellos transforman ideas en prácticas —un mundo del poder de las ideas— es un problema específico de la psicología social» (Moscovici, 1998, p. 2). Así, el acto de representación hace parte del pensamiento y, por medio de este, el sujeto se relaciona y comprende los objetos que hacen parte de su contexto.

Al hablar de las representaciones es importante reconocer dos procesos fundamentales: objetivación y el anclaje. El primero expresa el elemento social de las

representaciones, es decir, la materialización de significados como formas visibles y atribuibles a las personas. como un modo de conocer. Esto permite afirmar que la representación social del conflicto tiende a una objetivación producto, únicamente, de la percepción del contexto y su experiencia derivada de un saber cultural, sin ningún tipo de rigor científico que surja, ya sea de su formación en la Licenciatura en Ciencias Sociales o de la solvencia frente al manejo y conceptualización del pensamiento histórico.

En cuanto al anclaje sobre el valor que tiene la enseñanza del conflicto colombiano para el profesorado es representada desde la percepción de los conflictos inmersos en su contexto y que enmarcan su realidad, sea local o nacional. De este modo, los docentes afirman que, en medio del debate sobre lo que la escuela debe asumir y reflexionar, el interés está relacionado con el conflicto escolar, conflicto cotidiano y conflicto social. La Figura 5 resume el mapeo extraído de esta investigación sobre las representaciones sociales que posee el profesorado para enseñar conflicto social.

Figura 3. Representación social sobre el conflicto colombiano en el profesorado



Fuente: elaboración propia.

Este resultado sostiene algunas de las posturas de Moscovici (1985), centrado en que la mayoría de las personas acuden a esos saberes de la cultura, a las creencias y a aquellos conocimientos de sentido común. Estos saberes coexisten con las explicaciones científicas difundidas por la escuela, los medios de comunicación y las conversaciones formales o informales para explicar ciertos hechos que constituyen el escenario cotidiano de los agentes sociales.

Finalmente, sobre las prácticas para la enseñanza del conflicto, los resultados se respaldan en las posturas de Bruner (1997), quien señala las dificultades que se presentan para reconocer su nicho didáctico, así como su implementación a partir del mundo de la opinión, la argumentación y la explicación de este fenómeno mediante el conocimiento informal. Entre tanto, hace énfasis en los errores que puede presentar el profesorado cuando promueve prácticas de su enseñanza exclusivamente informales, haciendo un llamado para que incluya en sus prácticas un pensamiento científico fundamentado en hechos históricos.

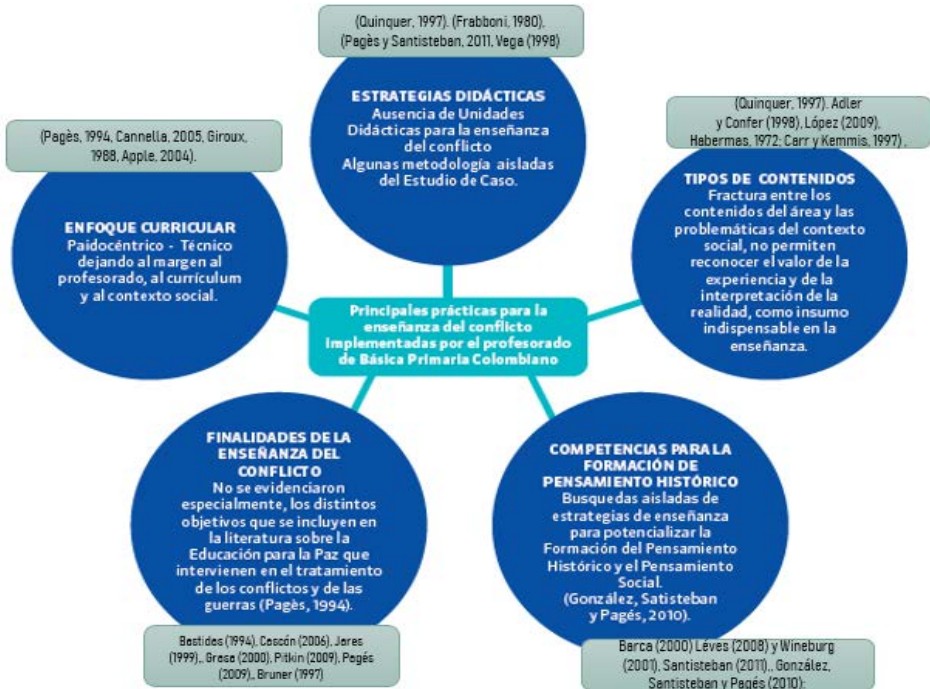
Esta afirmación se sustenta en la escasa construcción de las unidades didácticas para la enseñanza del conflicto. No se encontraron evidencias sobre la articulación de los tipos de contenido, competencias, estrategias didácticas, finalidades de la enseñanza y metodologías que permiten experimentar el alcance de un enfoque curricular clasificado por Pagès (1994) como técnico, práctico o emancipatorio. Por esta razón,

las representaciones sociales de objetivación de la enseñanza de este son resultado de un saber incipiente e informal en el profesorado que omite la reflexión sobre su enseñanza en la escuela.

Esta tendencia ha repercutido en la manera cómo actúan los ciudadanos de hoy y en la configuración de una cultura colombiana con largos lastres de violencia basada, en patrones de relaciones que conducen a romper más los lazos sociales y morales. En la Figura 4 se exponen las formas de enseñanza más relevantes del profesorado colombiano.

En consecuencia, se evidencia gran debilidad de las estrategias de enseñanza del conflicto a través de la ausencia de las unidades didácticas que dejan de construir los profesores, delegando el saber científico de su construcción a los editores de los libros que las sustituyen en el aula. De manera alterna, se observa una fractura entre los contenidos curriculares que no permite al estudiante reestructurar su imagen del mundo y reconocer las problemáticas de su contexto. Entonces, es posible inferir que el profesor no considera la historia como una herramienta de análisis y aprendizaje, situando el ejercicio pedagógico en el plano de la empatía y la contextualización (Santisteban, 2009).

De esta manera, se hace necesario socavar diferentes modelos didácticos y procesos de enseñanza a favor de la conciencia histórica y temporal, configurada desde las relaciones establecidas entre sus respectivas categorías: pasado, presente y futuro (Tutiaux-Guillon, 2003; Pagès, 2003; Santisteban y Pagès, 2008). En defini-

Figura 4. Prácticas de enseñanza más relevantes del profesorado colombiano

Fuente: elaboración propia.

tiva, el asunto está en permitirle al individuo aprender experiencias que lo lleven a ser un ciudadano capaz de tomar decisiones crítico-creativas, centradas en competencias como la empatía social y transformación de problemáticas de contexto.

Una alternativa posible que permita identificar caminos para la formación en la enseñanza del conflicto es reconocer la propuesta de unidad didáctica hecha por Pagès (1997), donde se incorpora el modelo de estudio de conflictos desarrollado desde la Educación para la Paz propuesto por Wehr (citado por Fisas, 2005). A partir de ahí, Grasa (1991) propone una guía cartográfica que considera los siguientes elementos: descripción general del conflicto, historia o antecedentes, contexto, partes implicadas o protagonistas, problemas en juego, dinámicas desarrolladas, alternativas para solucionar el problema y regulación potencial del mismo.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En J. C. Abric (coord.), *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 53-74). México: Ediciones Coyoacán.
- Adler, S. (2008). *The education of social studies teacher*. En S. Levstik & A. Tyson (eds.), *Handbook of research in social studies education* (pp. 329-350). New York: Taylor and Francis.
- Adler, S. & Goodman, J. (1983). What is social studies? Student teacher perspectives. *Presentation to the National Council for the Social Studies* (San Francisco, CA). Recuperado el 20 de abril de 2020 de <https://eric.ed.gov/?id=ED240033>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Audigier, F. (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental en Francia: temas, métodos y preguntas. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 1, pp. 3-16.
- Avery, P. (2010). Investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la educación del profesor. En R. Ávila y P. Domínguez, *Metodología en investigación en didácticas de las Ciencias Sociales* (pp. 337-355). Zaragoza: Institución Fernando El Católico.
- Dukes, F. (1999). Structural Forces in Conflict and Conflict Resolution in Democratic Society. En H. Won Jeong (ed.), *Conflict Resolution: Dynamics, Process and Structure* (pp. 155-172). Brookfield: Ashgate. <https://doi.org/10.4324/9780429444142-7>
- Bravo, L. (2002). *La formación inicial del profesorado de secundaria en didácticas de las ciencias sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso* (tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Capella, J. (2004). Políticas educativas. *Educación*, 13(25), pp. 7-41. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/10565>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1997). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

- Coser, L. (1972). *The Functions of Social Conflict*. New York: Free Press.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista Paz y Conflictos*, 2, pp. 60-81.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Evans, M. (2006). Characterizations of citizenship education pedagogy in Canada and international of citizenship. *Teaching and Learning*, 2(4), pp. 40-54.
- Evans, R. W. (1994): Educational Ideologies and the Teaching of History. En G. Leinhardt, I. L. Beck y C. Stainton (eds.), *Teaching and learning in History* (pp. 171-207). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisas, V. (1987). *Introducció a l'estudi de la pau i dels conflictes*. Barcelona. Fundació Jaume.
- Fisas V. (2005) Abordar el Conflicto: la negociación y la mediación. *Revista Futuros*, 10(3). <http://www.revistafuturos>. <http://www.uninorte.edu.co/web/dialogos-de-paz-en-la-habana-y/entradas-de-blog/-/blogs/abordar-el-conflicto:-la-negociacion-y-la-mediacion->
- Galtung, J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Quimera.
- González, G. (2012). *La formación inicial del profesorado de Ciencias Sociales y la Educación para la Ciudadanía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza* (tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía: pedagogía crítica de la época*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. California: Sociology Press.
- Jara, M. (2010). *Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia* (tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Jiménez-Becerra, I. (2015). Pedagogía de la creatividad viable: un camino para potencializar el pensamiento crítico. *Opción*, 31(2), pp. 632-653. <https://www.redalyc.org/pdf/310/31045568035.pdf>
- Jiménez, I. (2018). *Representación Social del Conflicto Colombiano en Profesores de Básica Primaria* (tesis de doctorado). Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jiménez, I. (2020) *El Triángulo Lógico: Una ecuación didáctica emergente para aprender metodología de la investigación*. Chía: Universidad de La Sabana.
- Jiménez, I. (2020). Modelo didáctico tecnosocial: una experiencia de educación para la ciudadanía con jóvenes universitarios desde el estudio de los conflictos sociales. *El Futuro del Pasado*, 11, pp. 637-658. <https://doi.org/10.14516/fdp.2020.011.021>.
- Jiménez, I.; Segovia, Y. (2020) Modelos de integración didáctica con mediación TIC: algunos retos de innovación en las prácticas de enseñanza. *Culture and Education*, 32(3), pp. 399-440. <https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1785140>
- Jodelet, D. (2013). La representación social: Fenómenos, Conceptos y Teoría. En S. Moscovici (ed.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Krause, M. (2003). The Transformation of Social Representations of Chronic Disease in a Self-Help Group. *Journal of Health Psychology*, 8(5), pp. 599-615. <https://doi.org/10.1177/13591053030085010>
- Lederach, J. (2007). *La Imaginación moral. El arte y alma de la construcción de paz*. Bilbao: Bakeaz
- Lewin, K. (1988). Acción-investigación y problemas de las minorías. *Revista de Psicología Social*, 3(2), pp. 229-240. <https://doi.org/10.1080/02134748.1988.10821586>
- Llobet, V. (2005). *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes. Entre la vulnerabilidad y la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Mitchell, J. (1969). The Concept and Use of Social Networks. En J. Mitchell (ed.), *Social networks in urban situations* (pp. 1-50). Manchester: Manchester University Press.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- Moscovici, S. (1985). *Psicología social I: influencia y cambios de actitudes, individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (1998). The history and actuality of social representations. En U. Flick (ed.), *The Psychology of the Social* (pp. 209-247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pagès, J. (1997). Los conflictos en las sociedades rurales: el conflicto Remensa (s. XV) y el conflicto de Chiapas (1994). En P. Benejam y J. Pagés, *Ciencias sociales, contenidos, actividades y recursos* (pp. 415-480). Barcelona: Praxis.
- Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: el currículo y la didáctica de las Ciencias Sociales. *Revista Pensamiento Educativo*, 30, pp. 255-269.
- Pagés, J., y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza De Las Ciencias Sociales*, 6, pp. 3-19.
- Quinquer, D. (2002). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En P. Benejam y J. Pagés, (coords.), *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria* (pp. 97-122). Barcelona: Horsori.
- Redorta, J. (2004). *Cómo analizar los conflictos. la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, T. (2007). Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales. En T. Rodríguez y M. García (Coords.), *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. (pp. 157-190). Guadalajara: Editorial CUCSH-UdeG.
- Rodríguez, A. (2016). La educación y la construcción de paz. Magisterio. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-educacion-y-la-construccion-de-la-paz>
- Ross, E. W. (2006). *The social studies curriculum*. New York: SUNY Press.

- Salinas, M., e Isaza, L. (2003). *Para educar en el valor de la justicia. Representaciones sociales en el marco de la escuela*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Santisteban, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric. Estudis de cas en formació inicial de mestres de primària en didàctica de les Ciències Socials* (tesis de doctorado). Barcelona: Univeritat Autònoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2009). Cómo trabajar en la clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, pp.12-15.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. Ávila, R. López, R. y E. Fernández (eds.), *Las competencias profesionales para la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-367). Bilbao: AUPDCS.
- Schellenberg, J. (1982). *The science of conflict*. Oxford: Oxford University Press.
- Shaver, J. (2001). La epistemología y la educación de los docentes de las Ciencias Sociales. En E. Arrondo, *La formación docente en el profesorado de historia: ámbito en conflicto* (pp. 41-61). Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Ciudad de México: Paidós.
- Tutiaux-Guillon, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia: objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 2, pp. 27-36.
- Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching & teacher education: an international journal of research and studies*, 18(6), pp. 687-698. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00028-8)
- Virta, A. (2009). Learning to teach history in culturally diverse classrooms. *Intercultural Education*, 20(4), pp. 285-297. <https://doi.org/10.1080/14675980903351920>

- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), pp. 311-327. <https://doi.org/10.1002/pits.20472>
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología*. Barcelona: Ariel.
- Yela, M. (1994). La enseñanza de la psicología en España. *Papeles del colegio*, 90, pp. 39-48.
- Wagner, W. y Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común*. España: Anthropos.



CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA GUERRA CIVIL Y SU TRATAMIENTO EN LAS AULAS*

Knowledge about the Civil War and its Use in the Classroom among Trainee Teachers

Ursula Luna

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

ursula.luna@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0003-1742-6035>

Janire Castrillo

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

janire.castrillo@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0002-8128-9090>

Iratxe Gillate

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

iratxe.gillate@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0001-6449-1804>

Alex Ibañez-Etxeberria

Universidad del País Vasco UPV/EHU. España

alex.ibanez@ehu.eus | <https://orcid.org/0000-0001-9378-9714>

Fecha de recepción: 02/08/2021

Fecha de aceptación: 25/11/2021

Acceso anticipado: 04/03/2022

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo analizar los conocimientos que tiene el profesorado en formación de la Universidad del País Vasco sobre la guerra civil, y su posible uso en la etapa de primaria para el trabajo de temas y actitudes concretos. La metodología ha estado basada en un cuestionario de cuatro ítems, dirigido a identificar los personajes y acontecimientos que los y las futuros

* Grupos de investigación GIPyPAC (IT1193-19, PPG 17/68) y Sociedad Poder y Cultura (XIV-XVIII) (IT896-16) de la Universidad del País Vasco UPV/EHU.

docentes conocen sobre la guerra, y a las temáticas y actitudes que piensan que podrían trabajarse en las aulas. Han participado 312 alumnos, cuyas respuestas han sido agrupadas en distintas categorías y a la postre cuantificadas. Los resultados indican que el alumnado reproduce los conocimientos adquiridos durante su etapa educativa anterior, esbozando un discurso basado en el desarrollo lineal de sucesos y acontecimientos bélicos, del que son protagonistas sobre todo personajes de índole política y militar. En conclusión, cabe hablar de la ausencia del tratamiento de la guerra civil desde una perspectiva crítica, y a partir de la memoria de colectivos silenciados u olvidados, lo que supone que el alumnado desconoce los posibles usos que pueden darse a un tema conflictivo como este en el aula y su potencialidad para trabajar la competencia cívica y ciudadana, la reflexión y la perspectiva crítica de la historia.

Palabras clave: Formación docente; Guerra civil; Educación Primaria; Competencia ciudadana.

Abstract: The aim of this study is to analyse the knowledge that trainee teachers at the University of the Basque Country have about characters and events of the civil war, and their possible use in Elementary Education to work on specific topics and attitudes. The study was carried out with 312 students, based on a questionnaire of four items. A high lack of knowledge has been found. On the one hand, the participants reproduce the knowledge acquired during their previous educational stage, in which the teaching of history was based on a straightforward narration of wartime happenings, with political and military figures as the main characters. The absence of a treatment of the civil war from a critical perspective, which integrates the memory of silenced or forgotten groups, means that students are not aware of the possible uses of a conflictive topic such as the civil war in the classroom. As a result, they are unaware of its potential for working on civic and citizenship skills, reflection, and a critical perspective on history. It is therefore advisable to include historical memory in compulsory education, as well as in the initial teacher training, in order to facilitate a change of perspective in the teaching of the civil war and its consequences in the present.

Keywords: Teacher training; Civil war; Elementary School; Civic competence.

Sumario: 1. Introducción; 2. Enseñar y aprender la guerra civil; 3. Método; 3.1. Participantes; 3.2. Instrumento de recogida y tratamiento de datos; 4. Resultados; 5. Discusión; 6. Conclusiones; 7. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

La memoria sobre determinados hechos del pasado constituye el patrimonio compuesto por el conjunto de las vivencias de aquellos colectivos que las sociedades que los han acogido han considerado dignos de ser recordados. No es hasta estas últimas décadas cuando han comenzado a patrimonializarse las memorias de los vencidos en las guerras y otras minorías, que hasta entonces habían sido relegadas a un plano secundario, e incluso olvidadas u ocultadas (Acosta y Quintero,

2008). Esas memorias emergentes, han comenzado a erigirse como un instrumento de determinados colectivos para ofrecer otras visiones de su identidad y del pasado, que trascienden los «relatos oficiales» (Llorente *et al.*, 2016).

En este trabajo, partimos de la premisa de que la enseñanza aprendizaje de los temas socialmente conflictivos o candentes, además de ser válidos para reparar a las víctimas y su memoria, presentan un notable potencial para el desarrollo de la competencia ciudadana. Por ello, su presencia es conveniente en la enseñanza obligatoria y, en consecuencia, el tratamiento de temas conflictivos debe trabajarse también en los grados de formación de futuros docentes. Partiendo de esta base, este trabajo tiene como objetivo principal identificar los conocimientos de los que dispone el alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco UPV/EHU sobre la guerra civil española, e indagar en las representaciones que posee acerca de su potencial didáctico. Sobre este, planteamos los siguientes objetivos específicos: Detectar los personajes y acontecimientos que el futuro profesorado relaciona de manera prioritaria con el devenir de la guerra civil. Examinar las temáticas de dicho ámbito que consideran adecuadas para llevar al aula y las actitudes que piensan que pueden trabajarse con ellas.

2. ENSEÑAR Y APRENDER LA GUERRA CIVIL

Los estudios sobre la memoria —y los distintos tipos de memoria— han sido elementos clave en la conceptualización de la historia más reciente y la percepción del pasado en diversos países (Tint, 2010). Desde el periodo de entreguerras, Halbwachs (1995) planteó la idea de memoria colectiva y Benjamín (1938, citado por Cuesta, 2014) destacó la necesidad de reconciliar la historia y la memoria en pos de la recuperación de la historia de los reprimidos. Tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial, Alemania se presentó como eje principal en las investigaciones en torno al Holocausto y su memoria, en los que se tuvo que dar respuesta a posiciones muy distintas frente a los sucesos acontecidos y sus consecuencias (Figlio, 2017). Este tratamiento de las memorias como nuevas miradas a lo sucedido, y su influencia en la reconfiguración de la historia de los países afectados por distintos conflictos, generó procesos identitarios muy diferentes a nivel internacional, destacándose las acciones desarrolladas a partir de la década de los 80 (Olick y Robbins, 1998), en las que figuras como Yerushalmi o Pierre Nora destacaron por sus propuestas en torno a la concepción de memoria (González y Pagès, 2014). La llamada historia oficial tuvo que reedificarse a partir de la memoria colectiva, ofreciendo un punto de vista crítico sobre lo sucedido y perfilando nuevos espacios de reflexión común, convirtiéndose nuestro presente en «el tiempo de la memoria» (Aróstegui, 2004). Desde el conflicto entre Palestina e Israel (Nets-Zehngut, 2013), hasta el *apartheid* en Sudáfrica (Cunningham, 1999), o la represión política en Sudamérica

(Jelin y Lorenz, 2004), son muchos los países en los que se ha planteado la necesidad de volver a revisar la historia del pasado, presente y futuro de la ciudadanía implicada en dichos conflictos.

En el contexto español, fueron las asociaciones para la recuperación de la memoria histórica, relacionada con la guerra civil y la transición, quienes comenzaron el proceso de reconocimiento de la represión sufrida por el bando perdedor (Gálvez, 2006; Gutiérrez, 2007). Ciertamente, no fue hasta el año 2007 cuando, con la promulgación de la llamada Ley de Memoria Histórica (Ley Orgánica 52/2007), el Estado español comenzó a dar pasos para la revisión de la represión perpetrada y sufrida.

Desde entonces, de manera progresiva, se han ido desarrollado acciones reparativas en pos de la verdad y la reconciliación, entre los que destaca el trabajo desarrollado en torno a lugares de memoria y museos (Arrieta Urtizberea, 2016), así como las acciones de educación patrimonial en espacios patrimonializados que han sido clave para la valoración y difusión de estos patrimonios (Hernández-Cardona y Rojo, 2012), como en el caso de la Batalla del Ebro (Roigé, 2016) o el Cinturón de Hierro de Bizkaia (Herrero y Ayán, 2016). Otro de los grandes trabajos que se está realizando en distintas partes de España ha sido el de la recuperación de testimonios de civiles, que ofrecen una visión alternativa a lo que supuso la guerra. Entre ellos, y dentro del ámbito final de este estudio, son destacables en el País Vasco el Proyecto Ahotsak¹, la actividad del Instituto Gogora² del Gobierno Vasco o la línea de trabajo desarrollada por la Sociedad de Estudios Aranzadi en torno a la memoria histórica³.

Con todo, si bien se ha desenrocado relativamente la memoria pública heredada del franquismo, las interpretaciones alternativas sobre la guerra y la dictadura no se han asumido aún con la debida contundencia en España⁴. Especialmente, si se comparan las políticas institucionales sobre derechos humanos implementadas en el país, con las de distintos países latinoamericanos que han pasado por procesos traumáticos similares (Izquierdo, 2018). En muchos casos, la mitificación de sucesos o la simplificación de lo sucedido han sido consecuencia del escaso trabajo realizado en torno a la historia reciente.

Abordar la memoria en las aulas es una cuestión de compromiso democrático, puesto que sirve para contar las «otras historias» que han sido ignoradas hasta

¹ Ahotsak.com.com - Archivo Oral Vasco. <https://ahotsak.eus/spanish/>

² Gogora. Instituto de la Memoria, la Convivencia y los Derechos Humanos. <https://www.gogora.euskadi.eus/aa82-home/es/>

³ Sociedad de ciencias Aranzadi. Memoria Histórica. <https://www.aranzadi.eus/antropologia-fisica/memoria-historica>

⁴ A fecha de hoy, nos encontramos en un proceso de involución del reconocimiento por una parte de la sociedad del golpe de Estado de 1936 como tal.

tiempos recientes y hacer una labor de reparación respecto a las víctimas de distinta tipología (Delgado-Algarra, 2019), además de promoverse el análisis de los intereses políticos e ideológicos que llevan implícitos (Delgado-Algarra y Estepa, 2014). Trabajar los temas conflictivos o candentes pueden servir para educar históricamente en una ciudadanía no violenta, crítica, democrática (López-Facal y Santidrián, 2011), comprometida y competente con el pasado (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017), que sea capaz de tomar decisiones en una sociedad como la nuestra (Fernández Muñoz *et al.*, 2018). Además, incluir la perspectiva de la «historia con memoria» que propone Cuesta (2014), constituye «un instrumento de conocimiento de la injusticia pasada proyectada sobre el presente y que se puede evitar en el futuro» (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2016, p. 84). Del mismo modo, es necesario poder establecer vínculos emocionales con las víctimas de la barbarie en cuestión, contribuyendo a no olvidar las atrocidades cometidas en guerras y otros contextos de violencia (Estepa y Martín, 2018) y trabajando la empatía, elemento clave en el pensamiento histórico (Molina y Salmerón, 2020).

En el caso de la guerra civil española, hace años ya que se ha constatado la importancia de incluir el tema en el aula (Valls, 2007). Sin embargo, en la enseñanza obligatoria se aborda una «memoria mutilada», que perfila la guerra civil como un fenómeno de cariz bélico y político (Morgade, 2017), en el que el relato usual consiste en ofrecer una explicación de las fases de la guerra y las diferentes batallas acaecidas en su transcurso (Díez, 2013). Entre el contenido impartido de modo descontextualizado y estructurado en base al desarrollo cronológico y lineal de la guerra (Arias *et al.*, 2019), se perpetúa la selección de hitos como símbolos de la guerra, como es el caso del bombardeo de Gernika (Roigé, 2016) o la Batalla del Ebro (Hernández-Cardona y Rojo, 2012). No se ahonda en temas de carácter más controvertido (Díez, 2013), ni se presenta como un fenómeno la represión de determinadas facciones de la sociedad, evitando la reflexión sobre los efectos del pasado en nuestro presente (Morgade, 2017).

A esto debemos sumarle la escasa presencia de temas sociales y culturales, así como la falta de inclusión del punto de vista de colectivos como las mujeres o los niños (Anguita Ortega, 2018). En efecto, en España, no se problematiza el recuerdo de su pasado reciente. Es corriente focalizar en una «república catastrófica», origen de una guerra fratricida y causante de una dictadura que restableció el orden social y modernizó la economía, y a cuyas víctimas cuesta aún reconocer como tales en distintos programas educativos (Izquierdo, 2018). Por ello, como señala Díez (2013), es necesario «replantear la historia desde la perspectiva de los perdedores, de los grupos oprimidos, de los represaliados, de los olvidados» (p. 405).

Las investigaciones realizadas sobre la presencia de la memoria en los libros de texto españoles refuerzan esta idea, ya que han denotado también amplias carencias, siendo infrecuente encontrar referencias a las personas que aún siguen desaparecidas, al hallazgo de fosas comunes y a la existencia de asociaciones para la recu-

peración de la memoria (Sánchez-Lafuente, 2008). Se presentan los acontecimientos como «hechos cerrados», en los que no existe un espacio para la reflexión y el debate (Bel y Colomer, 2017), lo que supone la aceptación del alumnado como «receptor acrítico de conocimientos acabados» (Maestro, 2002, p. 33). Ese enfoque restrictivo es uno de los motivos que ha llevado a plantear el uso de recursos didácticos alternativos, como el uso de fuentes históricas (Payà, 2013); recursos literarios y cinematográficos (Ibars y López, 2006; López Serrano, 2019); o también tecnológicos, como redes sociales (Eiroa, 2020) o *apps* (Castrillo *et al.*, 2021; Gillate *et al.*, 2020).

Ciertamente, las investigaciones que recientemente han indagado en los conocimientos que posee el alumnado español con relación a la guerra civil al terminar la etapa de educación secundaria evidencian amplias lagunas y preocupantes errores. Ello pone de manifiesto una escasa alfabetización política del alumnado y la falta de fomento de la reflexión en torno a las repercusiones de ese periodo histórico en la sociedad actual (Arias *et al.*, 2019). También debemos destacar el enfoque expositivo y memorístico en el que se sigue basando la enseñanza de la historia (Ibagón y Miralles, 2019); una metodología acentuada por la formación de los docentes, el planteamiento del currículum (Duarte Piña, 2018) y, en parte, por el diseño de los exámenes de acceso a la universidad (Saíz y Fuster, 2014). Así, como ya destacan en su trabajo Fernández Muñoz *et al.* (2018), el alumnado se debate entre saber historia, formarse como ciudadanos o aprobar la selectividad. Una enseñanza de la historia que, por contra, debería plantearse desde un punto de vista crítico, como una «historia problematizada» (Sánchez-Agustí *et al.*, 2019, p. 251).

Tampoco debemos olvidar que los conocimientos adquiridos sobre cualquier temática no solo tienen su origen en el ámbito académico. Los medios de comunicación y las redes sociales tienen una gran influencia en la creación del imaginario colectivo y son generadores de opinión, estableciendo así lo que Martínez Rodríguez (2014) llama «memoria mediática». Existen numerosos ejemplos de películas basadas en hechos de la guerra civil, series sobre personajes como Clara Campoamor y biopics basados en las vidas de Juan Carlos I o Alfonso Suárez. También la música ha sido una fuente de información y reflexión en las últimas décadas, en las que se han conmemorado a las víctimas de la guerra o se han criticado procesos políticos y bélicos del pasado unidos a la guerra, la dictadura y la transición, siendo en muchas ocasiones hechos conflictivos de gran repercusión en la sociedad.

Por todo ello, varios autores han subrayado la importancia de que los futuros docentes reciban una formación (Pagès, 2019) y aprendan a integrar los temas conflictivos y su valor patrimonial en las aulas (Castrillo *et al.*, 2021; Delgado-Algarra y Estepa, 2016; Domínguez-Almansa y López-Facal, 2016; 2017; López-Facal y Santidrián, 2011). Sin embargo, diversas investigaciones realizadas con profesorado en formación han señalado que el alumnado no se siente suficientemente capacitado para incluir contenidos de competencia ciudadana en sus propuestas didácticas (Molina *et al.*, 2013) o para incluir temas de la historia pasada (Sonlleba y Sanz,

2019), debido a las carencias en su formación universitaria. Otros también han mostrado el desconocimiento sobre el uso que puede tener el tratar temas conflictivos como la guerra civil en el aula (Domínguez-Almanza y López-Facal, 2017)

Ante esta situación, son varios los trabajos en los que se han desarrollado propuestas educativas para el tratamiento de la guerra civil en distintas etapas educativas. Ejemplo de ello son la satisfacción y la percepción del aprendizaje mostradas por estudiantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Barcelona, tras haber realizado una visita al entorno de la Batalla del Ebro (Rojo *et al.*, 2014). Otra propuesta desarrollada en la Universidad de Huelva en que se trató el Valle de los Caídos en el Máster de formación del profesorado resultó óptima para suscitar el debate en el aula (Estepa y Delgado-Algarra, 2021). También el trabajo realizado tanto con alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Santiago de Compostela, como su posterior implementación en un contexto real con estudiantes de primaria, mostró la valoración favorable sobre el uso del patrimonio en conflicto como elemento para desarrollar el tratamiento de las emociones y la reflexión crítica del pasado. Sin embargo, destacaron la dificultad de introducir el tema en el aula por la complejidad de su contenido y por las situaciones de tensión que puedan generar, sobre todo, en las familias del alumnado (Domínguez-Almanza y López-Facal, 2017).

3. MÉTODO

En esta investigación, aplicamos un modelo de investigación cualitativa, basada en una codificación y categorización de los datos (Flick, 2015), cuyas frecuencias cuantificamos presentando los resultados con el método estadístico descriptivo.

3.1. *Participantes*

La muestra se conforma de 312 participantes del Grado de Educación Primaria de la Universidad del País Vasco UPV/EHU. 151 (48,4 %) pertenecen al campus de Bizkaia, 108 (34,6 %) al de Gipuzkoa y 53 (17 %) al de Álava. Se trata de una muestra intencional en la que los participantes están cursando el tercer curso de dicho grado, matriculados en la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales II y realizan los estudios de manera presencial.

3.2. *Instrumento de recogida y tratamiento de datos*

Para la recogida de datos se ha creado un cuestionario auto-aplicado que consta de 4 ítems de respuesta abierta sobre el conocimiento acerca de la guerra civil y su tratamiento en el aula (Tabla 1).

TABLA 1. Ítems del cuestionario sobre la guerra civil

N.º	Ítem
1	Escribe tres personajes de la guerra civil española
2	Escribe tres acontecimientos de la guerra civil española
3	Escribe tres conceptos (temas) que llevarías al aula para trabajar la guerra civil española
4	Escribe tres actitudes que pueden trabajarse al abordar en la escuela la guerra civil española

Fuente: Autores.

La recogida de datos se ha realizado durante el curso 2020-2021, desde septiembre hasta mayo. Los datos del cuestionario se han recogido en una tabla de Excel creada a partir de las respuestas

Tras la obtención de las respuestas totales, se ha procedido a diseñar la ficha de codificación. Se han establecido las categorías específicas para cada ítem que engloban las respuestas ofrecidas por los participantes (Tabla 2). En el primer ítem, *Personajes*, se han establecido 13 categorías; en el segundo, *Acontecimientos*, 9; en el tercero, *Temas para llevar al aula*, 14; y en el cuarto, *Actitudes para llevar al aula*, 13.

TABLA 2. Categorías establecidas para las respuestas de cada ítem

ÍTEM	CATEGORÍAS
1. Personajes	1- Reyes 2- Dictadores 3- Militares bando republicano 4- Militares bando sublevado 5- Políticos (izq.) 6- Políticos (dcha.) 7- Cargos policiales 8- Personajes de la cultura 9- Dictadores internacionales 10- Personajes relacionados con sucesos vascos 11- Sindicalistas, anarquistas 12- Personajes civiles 13- Fuera de contexto
2. Acontecimientos	1- Inicio de la guerra 2- Acontecimientos bélicos 3- Políticos 4- Culturales 5- Relacionados con la violencia 6- Sociales 7- Económicos 8- Temas generales 9- Fuera de contexto
3. Temas para llevar al aula	1- Desarrollo de la guerra 2- Acontecimientos concretos 3- Política 4- Social 5- Cultura-educación 6- Economía 7- Emociones/sentimientos 8- Muertes asesinatos 9- Contexto internacional 10- Personajes 11- Relación con la sociedad/historia actual 12- Conceptos generales 13- Relacionados con contenidos de CCSS 14- Fuera de contexto
4. Actitudes para trabajar en el aula	1- Emociones/sentimientos 2- Ciudadanía 3- Empatía 4- Reflexión 5- Actitud crítica 6- Concienciación/sensibilización 7- Interés 8- Comprensión del presente 9- Posicionamiento ideológico 10- Lucha 11- Actitudes positivas 12- No son actitudes, son actividades 13- No son actitudes, son conceptos

Fuente: Autores.

En cuanto a las reglas de análisis y los códigos de clasificación (Cáceres, 2003), hemos establecido como pauta recoger solo las tres primeras respuestas ofrecidas por cada participante en cada ítem. De manera que, si un participante ha ofrecido más de tres respuestas, solo se han seleccionado las tres primeras. En el caso de que se hayan ofrecido menos de tres respuestas, las ausencias se han incluido en la categoría NS/NC.

Además, cuando en las respuestas se ha repetido la misma idea, se ha recogido como una sola respuesta (por ejemplo, si se ha respondido «dos bandos» y «dos grupos»). En la categoría de acontecimientos solo se han recogido aquellas respuestas que responden a un suceso concreto, y las que muestran solo el nombre de un lugar se han categorizado como NS/NC (por ejemplo, cuando el alumnado ha respondido «Covadonga» o «Madrid»), por el hecho de que no están indicando cuál es el acontecimiento concreto que recuerdan.

Se han agrupado las respuestas que no responden directamente a la pregunta del cuestionario en categorías genéricas. Por ejemplo, en los ítems 1, 2 y 3, encontramos menciones de personajes, acontecimientos y temas al margen de lo que se está preguntando, que hemos incluido en la categoría «Fuera de contexto». En el ítem 4 algunos participantes han confundido conceptos y actividades con las actitudes que pueden trabajarse en el aula. En este caso, se han creado sendas categorías: una llamada «No son actitudes, son actividades», y otra «No son actitudes, son conceptos». En este último ítem, también hemos creado una categoría llamada «Emociones/sentimientos» que, aunque no responde de manera directa a una actitud, hemos considerado como tal, ya que la guerra y su memoria pueden trabajarse también desde esa perspectiva.

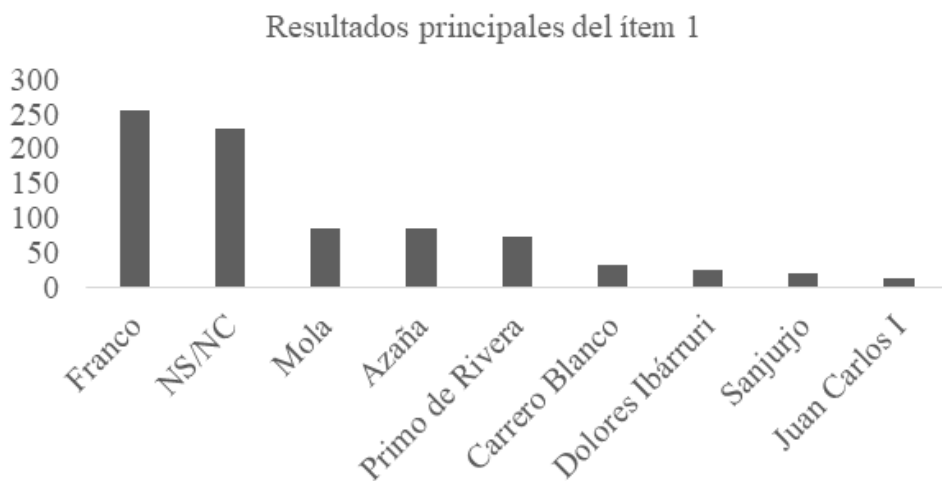
Esto ha permitido realizar un análisis de los datos de cada ítem en dos niveles. Primero, se han cuantificado las respuestas totales de cada ítem, identificando los términos más nombrados y de frecuencia mayor de diez. En segundo lugar, se clasifican las respuestas de cada ítem en las categorías arriba establecidas y se cuantifican sus frecuencias, identificando las que tienen mayor o menor presencia.

Para la realización de estos análisis de frecuencias se ha utilizado el programa *IBM SPSS Statistics 26* y el método estadístico descriptivo.

4. RESULTADOS

En el ítem 1, donde se pregunta al alumnado sobre los personajes de la guerra civil que conocen (Gráfico 1), encontramos en primer lugar, como personaje más nombrado, a Francisco Franco, con una frecuencia de 256 (27.4 %). En segundo lugar, con una frecuencia de 229 (24.5 %), no se ha contestado a la pregunta o se ha respondido que se desconoce. Con una notable diferencia en cuanto al número de respuestas, se menciona a Emilio Mola ($n = 85$; 9.8 %), Manuel Azaña ($n = 84$;

GRÁFICO 1. Resultados principales del ítem 1 «Escribe tres personajes de la guerra civil española»



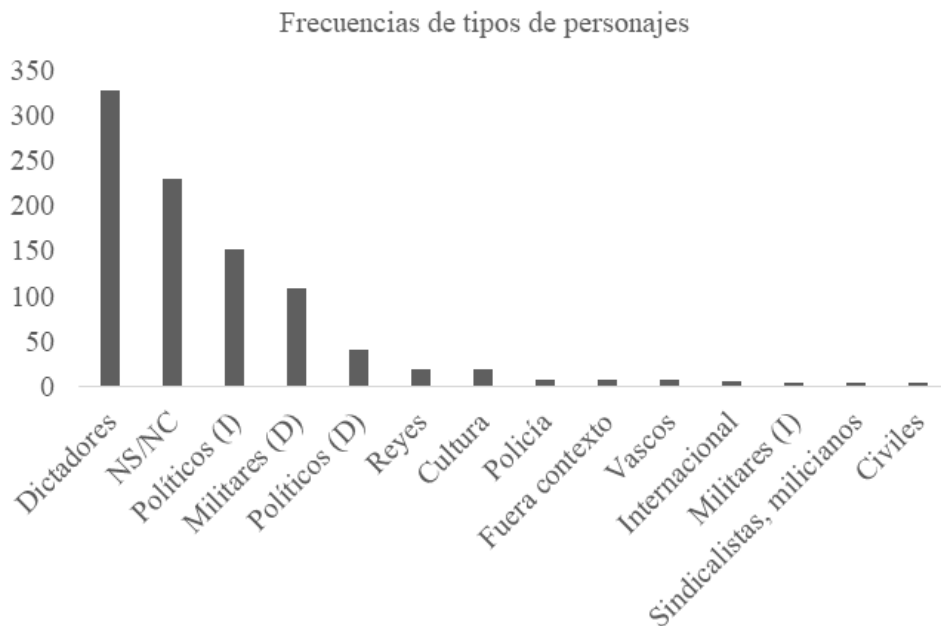
Fuente: Autores.

9 %) y Primo de Rivera ($n = 72$; 7.7 %). Por último, podemos destacar la presencia de Carrero Blanco, con 33 respuestas (3,5 %), Dolores Ibárruri con 25 (2.7 %), General Sanjurjo con 19 (2 %) y Juan Carlos I con 12 (1.3 %).

Los tipos de personajes más nombrados (Gráfico 2), han sido los relativos a la categoría dictadores, que ha obtenido un 35 % de las respuestas ($n = 328$). El segundo puesto lo ocupa NS/NC con 229 respuestas (24.5 %). En tercer lugar, encontramos a políticos de ideología izquierdista, mencionados 151 veces (16.1 %). Los militares relacionados con el golpe de Estado del 36 ocupan el cuarto puesto ($n = 109$; 11.6 %), seguidos de los políticos de partidos de derecha ($n = 40$; 4.3 %). Después, encontramos a reyes ($n = 21$; 2 %), entre los que figuran Juan Carlos I, Alfonso XIII o Felipe VI, y a personajes relacionados con la cultura ($n = 21$; 2 %) como Lorca, Unamuno o Machado. Los personajes fuera de contexto, como Cánovas del Castillo o Carlomagno, han sido mencionados en 8 ocasiones (0.9 %), con el mismo número de menciones ($n = 8$; 0.9 %) encontramos a personajes del contexto vasco, como José Antonio Aguirre o Alejandro Goicoechea, y a cargos policiales ($n = 8$; 0.9 %) como Melitón Manzanas. Por último, se nombra a personajes internacionales, como Hitler o Mussolini, en 5 respuestas (0.5 %); a militares de ideología izquierdista en 4 (0.4 %), a sindicalistas y milicianas en otras 4 (0.4 %); y a civiles como Agapita Iturralde en otras 4 ocasiones (0.4 %).

En el ítem 2, donde se pregunta al alumnado sobre los acontecimientos que conocen de la guerra civil (Gráfico 3), la respuesta mayoritaria corresponde a NS/NC

GRÁFICO 2. Tipos de personajes más nombrados en las respuestas al ítem 1 «Escribe tres personajes de la guerra civil española»



Fuente: Autores.

(n = 261; 27.9 %). Después, los más citados son el bombardeo de Gernika (n = 159; 17 %) y el golpe de Estado (n = 141; 15.1 %). El asesinato de Lorca obtiene un total de 63 menciones (6.7 %), seguido de la rotura del Cinturón de Hierro o la toma de Bizkaia (n = 30; 3.2 %), la Batalla de Ebro (n = 27; 2.9 %), el franquismo (n = 23; 2.5 %), el asesinato de Primo de Rivera (n = 22; 2.6 %), la Batalla del Jarama (n = 17; 1.8 %) y la guerra como acontecimiento en sí mismo (n = 17; 1.8 %). Por último, se mencionan la toma de Madrid (n = 11; 1.2 %), los fusilamientos y asesinatos de manera genérica (n = 11; 1.2 %) y la II República (n = 10; 1.1 %).

Analizados los acontecimientos a partir de las categorías establecidas (Gráfico 4), podemos observar que los sucesos bélicos ocupan el primer puesto (n = 268; 28.6 %), seguidos de 261 respuestas (27.9 %) de la categoría de NS/NC. Ocupan el tercer lugar, las respuestas agrupadas en la categoría Inicio de la guerra, con 142 (15.2 %) casos, tras lo cual encontramos acontecimientos relacionados con la violencia (n = 104; 11.1 %). Son menos numerosas las respuestas agrupadas en la categoría de acontecimientos relacionados con la política (n = 54; 5.8 %) y aquellos categorizados como «generales» (n = 43; 4.6 %), como pueden ser catástrofe, gente en guerra o lucha entre bandos. Después encontramos la categoría de temas sociales (n = 31; 3.3 %), en el que se mencionan la censura, las huelgas o las migraciones,

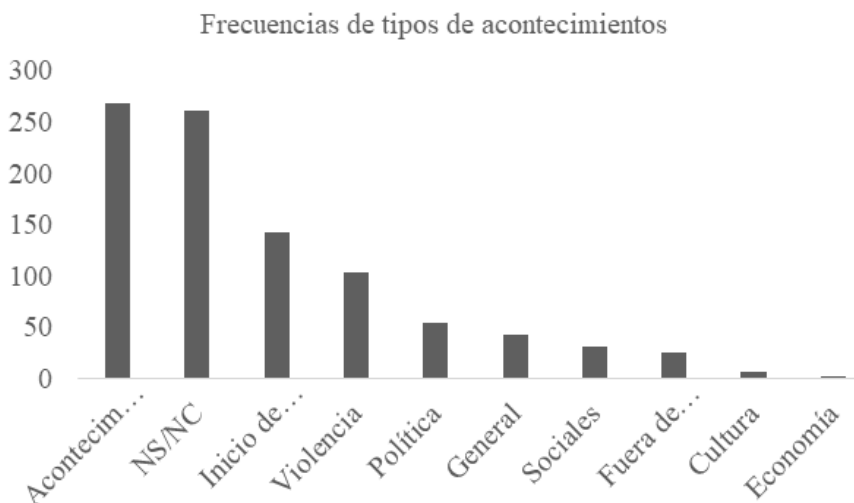
GRÁFICO 3. Resultados principales del ítem 2 «Escribe tres acontecimientos de la guerra civil española»



Fuente: Autores.

seguida de la categoría de acontecimientos que se encuentra fuera del contexto sobre el que se pregunta (n = 25; 2.7 %), como las guerras carlistas o la Conferencia de Múnich. Los acontecimientos culturales (n = 6; 0.6 %) y económicos (n = 2; 0.2 %) ocupan los últimos puestos.

GRÁFICO 4. Tipos de acontecimientos más nombrados en las respuestas al ítem 2 «Escribe tres acontecimientos de la guerra civil española»



Fuente: Autores.

En el ítem tres, donde se pregunta sobre tres conceptos o temas que podrían trabajarse en el aula (Gráfico 5), observamos que las respuestas están más diversificadas que en los anteriores ítems. En primer lugar, un 14.5 % (n = 136) del total de las respuestas han sido NS/NC. Tras ellas, la propuesta de trabajar las consecuencias de la guerra se menciona en 61 ocasiones (6,5 %), seguido de la dictadura (n = 56; 6 %), las causas de la guerra (n = 54; 5.8 %) y la República (n = 43; 4,6 %). Después, se menciona el golpe de Estado (n = 38; 4.1 %), la guerra como concepto (n = 31; 3.3 %), el bombardeo de Gernika (n = 27; 2.9 %), el desarrollo de la guerra y su datación (n = 27; 2.9%), los bandos (n = 26; 2.8 %), el franquismo (n = 25; 2.7 %), el fascismo y nazismo (n = 24; 2,6 %), y también las distintas ideologías (n = 23; 2.5 %). Con frecuencias menores a 20, encontramos otros 9 temas, entre los que figuran el papel de las mujeres (n = 16; 1.7 %), la represión (n = 13; 1.4 %) o la pobreza (n = 12; 1.3 %).

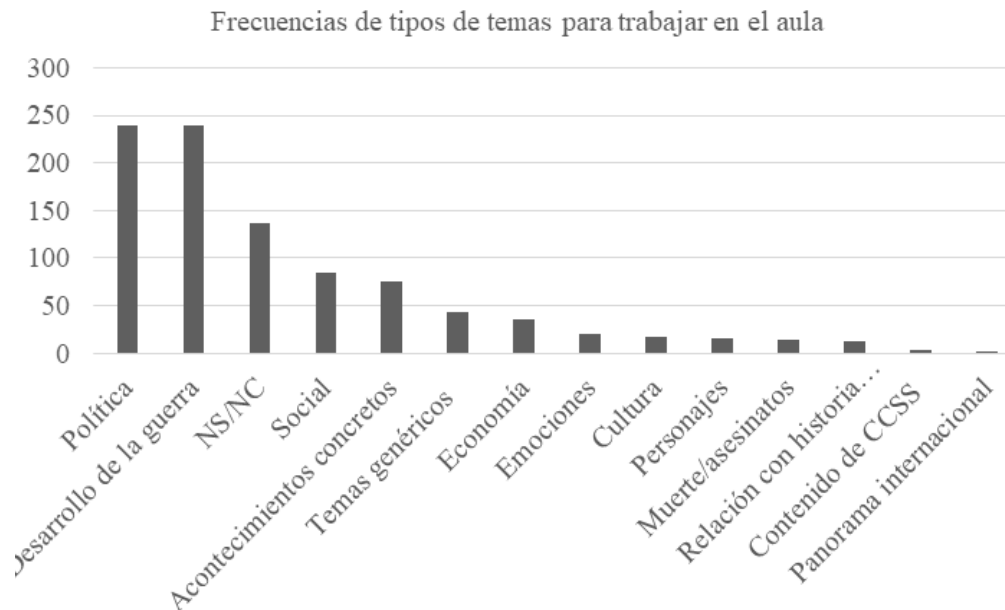
En la categorización de los temas para trabajar en el aula (Gráfico 6), advertimos, en primer lugar, la presencia de temas del ámbito político (n = 239; 25.5 %) o relacionados con el desarrollo histórico de la guerra (n = 239; 25.5 %). El segundo lugar lo ocupa la categoría NS/NC con 136 respuestas (14.5 %). Las temáticas sociales se proponen en 84 ocasiones (9 %), seguido de acontecimientos o hechos concretos (n = 75; 8 %) y del ámbito económico (n = 35; 3.7 %). Tras ellos, las emociones o los sentimientos se presentan como posible tema a tratar en 21 respuestas (2.3 %), la cultura en 17 (1.8 %), seguido de personajes (n = 15; 1.6 %), y muertes y

GRÁFICO 5. Resultados principales del ítem 3 «Escribe tres conceptos (temas) que llevarías al aula para trabajar la guerra civil española»



Fuente: Autores

GRÁFICO 6. Tipos de temas más nombrados en las respuestas al ítem 3 «Escribe tres conceptos (temas) que llevarías al aula para trabajar la guerra civil española»

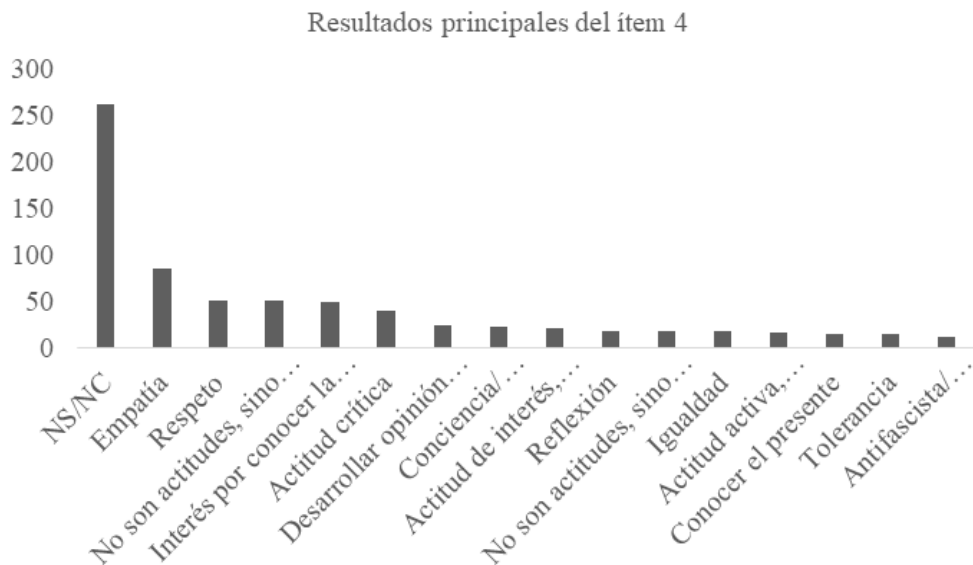


Fuente: Autores.

asesinatos (n = 14; 1.5 %). Después, se nombran los temas que relacionan la guerra con la sociedad o historia actual (n = 12; 1.4 %), tras lo cual encontramos contenidos específicos de CC. SS. (n = 4; 0,4%) y temas que muestran el panorama internacional de la época (n = 2; 0.2 %).

Por último, en el ítem 4, donde se plantea a los participantes qué tipo de actitudes podrían trabajarse en el aula (Gráfico 7), destaca la alta frecuencia de NS/NC (n = 261; 27.9 %). La empatía se menciona en 85 ocasiones en total (9,1 %), seguido del respeto (n = 52; 5,6 %), las respuestas que proponen conceptos y no actitudes (n = 51; 5,4 %), el interés por conocer la historia y/o el pasado (n = 50; 5,3 %) y la actitud crítica (n = 41; 4,4 %). Después, encontramos la actitud de desarrollar una opinión propia o posicionarse ideológicamente (n = 25; 2,7 %), de conciencia o sensibilización (n = 24; 2,6 %), de interés o conocimiento (n = 22; 2,4 %), de reflexión (n = 19; 2 %) e igualdad (n = 19; 2 %). Junto con estas últimas actitudes, observamos que se confunden las actividades con las actitudes en 19 casos (2 %). Por último, también podemos destacar la actitud activa y participativa (n = 17; 1,8 %), de interés por conocer la influencia de la guerra en el presente (n = 16; 1,7 %), la actitud tolerante (n = 15; 1,6 %) y el posicionamiento antifascista y antifranquista (n = 13; 1,4 %).

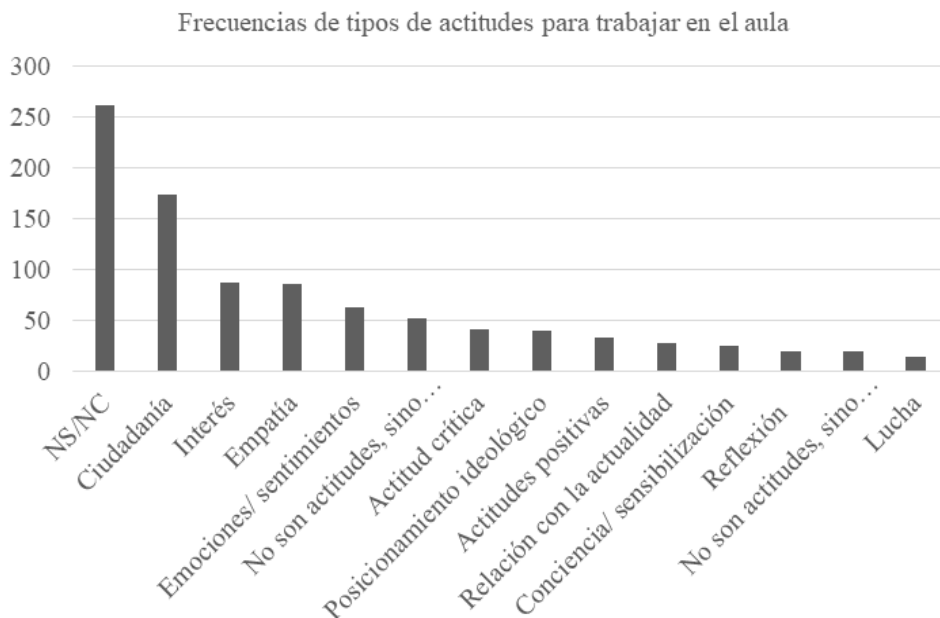
GRÁFICO 7. Resultados principales del ítem 4 «Escribe tres actitudes que pueden trabajarse al trabajar en la escuela la guerra civil española»



Fuente: Autores.

En cuanto a los tipos de actitudes más nombrados en el ítem 4 (Gráfico 8), la respuesta NS/NC ocupa el 27,9 % (n = 261) de las respuestas totales. En cuanto a los grupos temáticos de actitudes que se plantean trabajar, destacamos la actitud ciudadana (n = 173; 18.5 %). En un tercer puesto se plantean actitudes relacionadas con el interés (n = 87; 9.3 %), seguido de la empatía (n = 85; 9.1 %). Después, encontramos el grupo de emociones y/o sentimientos (n = 63; 6.7 %), las respuestas que mencionan conceptos y no actitudes (n = 51; 5.4 %), la actitud crítica (n = 41; 4.4 %), de posicionamiento ideológico (n = 40; 4.3 %) y actitudes positivas (n = 32; 3.4 %). Tras ellas se encuentran las actitudes que proponen relacionar la guerra con la sociedad actual (n = 27; 2.9 %), la de concienciación y/o sensibilización (n = 24; 2.6 %), de reflexión (n = 19; 2 %), las respuestas que proponen actividades, en vez de actitudes (n = 19; 2 %), y, por último, actitudes relacionadas con la lucha (n = 14; 1.5 %).

GRÁFICO 8. Tipos de actitudes más nombradas en las respuestas al ítem 4 «Escribe tres que pueden trabajarse al trabajar en la escuela la guerra civil española»



Fuente: Autores

5. DISCUSIÓN

Los datos obtenidos muestran una tendencia global que debe destacarse en primer lugar. Es llamativo que las respuestas NS/NC ocupan el primer puesto de frecuencias totales, exceptuando el ítem 1 en el que ocupa un segundo puesto, con una diferencia muy escasa en frecuencias respecto a la respuesta más nombrada. Esto demuestra que, tal y como destacan Arias *et al.* (2019), existe una falta de alfabetización enorme en la historia de la guerra civil en el alumnado que termina la secundaria y que es, en este caso, el futuro alumnado de los grados de educación.

Los resultados denotan la focalización de la enseñanza de la guerra civil en los hechos bélicos y políticos (Morgade, 2017). Muestra de ello es la alta frecuencia de menciones a dictadores, militares y políticos, sobre los que predomina la presencia inevitable de Francisco Franco. Los tipos de personajes más nombrados tras los dictadores son los políticos, especialmente los de izquierda, como Azaña, que aparece como uno de los más mencionados como parte del gobierno de la República, y los de derechas pierden protagonismo al ser los militares los que ganan peso. Entre

estos últimos, militares como Mola o Sanjurjo son mencionados, unidos al inicio de la guerra con el golpe de Estado.

También la mención de sucesos bélicos o unidos al desarrollo de la guerra, como el golpe de Estado, refuerza la idea del contenido de la guerra civil que se sigue impartiendo en la enseñanza obligatoria, donde se narran hechos de manera lineal (Arias *et al.*, 2019) y que están dirigidos, principalmente en segundo de bachillerato, a la memorización de acontecimientos descontextualizados que permitan aprobar el examen de acceso a la universidad (Fernández Muñoz *et al.*, 2018). El acontecimiento más mencionado es el bombardeo de Gernika, conocido internacionalmente gracias a la obra de Picasso, por haberse convertido en uno de los símbolos principales en el relato de la guerra y, además, por el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, puesto que los participantes pertenecen al País Vasco y el suceso pertenece a la memoria colectiva de la ciudadanía de este territorio (Herrán y Ayén, 2016). También se menciona la rotura del Cinturón de Hierro de Bizkaia, sobre el cual, durante la última década, se ha realizado una importante labor de patrimonialización, lo que muestra la importancia de estos procesos para el conocimiento de hechos históricos por parte de la ciudadanía (Arrieta Urtizberea, 2016). Otros acontecimientos como las batallas de Ebro y el Jarama, la toma de Madrid y otras ciudades o los distintos tipos de gobierno precedentes y posteriores a la guerra son mencionados en mayor número, aunque denotan la repetición de temáticas predominantes en los ítems 1 y 2.

Los temas propuestos para trabajar en el aula también coinciden con esta línea. Las menciones a trabajar las causas, consecuencias, desarrollo y datación de la guerra, la dictadura y la República, el golpe de Estado o ideologías políticas, como el fascismo y el nazismo, coinciden con el contenido de la guerra civil que se sigue impartiendo en la enseñanza obligatoria y que proponen lo sucedido como hechos cerrados (Bel y Colomer, 2017), impartidos desde un enfoque expositivo y aprendidos de manera memorística (Ibagón y Miralles, 2019; Saíz y Fuster, 2014). Del mismo modo, al no trabajarse la guerra civil en los grados de formación de profesorado (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2017), los participantes siguen repitiendo los esquemas e ideas que les fueron transmitidos durante la secundaria y el bachillerato.

Además de las menciones, son destacables las ausencias en las respuestas de los participantes. Continuamos viendo que se desconocen mayoritariamente los personajes del bando de los vencidos o los pertenecientes a minorías, esas «otras historias» que han sido ignoradas (Delgado-Algarra, 2019). Como ejemplo, podemos observar que, aunque los asesinatos y fusilamientos se posicionan como unos de los acontecimientos más nombrados, y los actos violentos se encuentran en el cuarto lugar como tipo de hechos más mencionados, apenas se menciona a las víctimas y no se conocen los nombres de personajes que pertenezcan a estas minorías. Todo ello tiene relación con la ausencia de menciones en los libros de texto y

currículum de enseñanza obligatoria de estas víctimas (Izquierdo, 2018), así como del trabajo que realizan las asociaciones de recuperación de la memoria (Sánchez-Lafuente, 2009).

Pese a ello, entre las propuestas temáticas para trabajar en el aula, destacan la presencia de los temas sociales como la pobreza, el idioma o la represión, que también están unidos a lo político. Sin embargo, no han sido capaces de reconocer personajes unidos a estas temáticas, reforzando la necesidad de recuperar los testimonios de los olvidados (Acosta y Quintero, 2018). Lo mismo sucede con la presencia de la violencia, que sí es destacable tanto en los tipos de acontecimientos, como en las temáticas a incluir en el aula, aunque apenas se menciona a personas que sufrieron la violencia, en línea con el discurso oficial aceptado durante décadas que ha invisibilizado a las víctimas de la represión franquista.

Entre estos colectivos silenciados debemos destacar el papel de las mujeres, que ha sido sistemáticamente ignorado y eliminado del discurso histórico sobre la guerra civil (Anguita Ortega, 2018). Entre las pocas veces en las que se les cita en las respuestas, aparece en dos ocasiones Clara Campoamor, protagonista de una de las últimas series de televisión emitidas, o personajes civiles mencionados en algunas canciones de grupos de música conocidos, como Agapita Iturralde y Catalina Barrena. También se recoge una mención a Juana Francisca y otra a María Ginestá, aunque son, en todo caso, datos residuales. Como sabemos, el peso de la historia política recae en los hechos y sucesos narrados por hombres, donde son ellos quienes tienen el poder político o de mando y son, además, los que narran la historia. Como excepción, debemos destacar a Dolores Ibárruri, siendo un personaje que puede resultar conocido para ciertos participantes por su origen vizcaíno y, por ser una de las figuras que se ha destacado en los últimos años desde los estudios feministas (Gillate *et al.*, 2016).

Desde la perspectiva cultural, es llamativa la presencia de personajes como Lorca o Unamuno. En el caso del primero, aparece su asesinato como uno de los tres primeros acontecimientos más mencionados. Este hecho es muestra del imaginario colectivo que existe en la actualidad sobre la represión del bando sublevado frente a personajes de la cultura. También se ha recogido entre las respuestas como acontecimiento el discurso de Unamuno, y la mención del propio escritor como uno de los personajes unidos a la guerra, lo que puede estar relacionado con la sonada película acerca de la vida y muerte de Unamuno durante la guerra, lo que refuerza la idea del poder que tienen los medios en la conformación del imaginario sobre hechos históricos y la llamada memoria mediática (Martínez Rodríguez, 2014), y, en este caso, la utilización del cine para el conocimiento de este hecho histórico (Ibars y López, 2006; López Serrano, 2019). En ambos casos, este hecho no debería desligarse de haberlos trabajado como autores relevantes de la Generación del 27 en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura durante la secundaria, lo que ofrecería un marco interpretativo al visionado de la ficción mediática.

Unido a la idea de mediatización de la historia debemos destacar la previamente mencionada influencia de los medios de comunicación en la composición del imaginario colectivo. La mención de personajes como Carrero Blanco o Juan Carlos I, relacionados con la guerra civil, puede ser muestra de los vínculos que se han creado en torno a las acciones de la banda terrorista ETA, el fin del franquismo y la posterior instauración de la monarquía. Todos ellos han sido hitos de los que se ha servido el discurso oficializado para la formulación de creencias y la unión de causas y consecuencias en el desarrollo de la historia reciente de España. Muchos de ellos, además, han sido llevados al cine o a docuseries emitidas en televisión, por lo que pueden ser personajes y hechos conocidos por los participantes.

En cuanto a las actitudes que pueden trabajarse en el aula, pese al alto porcentaje de respuestas recogidas en la categoría NS/NC (27,9 %), podemos observar cómo los participantes sí intuyen o conocen la finalidad y usos que el tratamiento de la guerra civil puede tener en el aula, aunque los datos muestren unas frecuencias no demasiado destacables. Las actitudes relacionadas con la competencia ciudadana tienen cierta predominancia sobre el resto de categorías, lo que coincide con la importancia del tratamiento de los valores cívicos en el aula de primaria (Ortiz *et al.*, 2015) y la idoneidad de trabajar temas conflictivos para el desarrollo de esta competencia (López-Facal y Santidrián, 2011). Además, mencionan actitudes de interés por conocer la historia y relacionarla con la comprensión del presente, reforzando la idea del tratamiento de temas conflictivos en el aula para no repetir errores del pasado (Domínguez-Almansa y López-Facal, 2016).

Con unos resultados similares, la propuesta de trabajar la empatía también es destacable, pues es una de las claves del pensamiento histórico (Molina y Salmerón, 2020). Del mismo modo, también las emociones y los sentimientos ocupan un lugar destacado en la tipología de actitudes a trabajar en el aula, reforzando la idea propuesta por Estepa y Martín (2018) de la necesidad de establecer vínculos emocionales con las víctimas, para no olvidarlas. Aunque los datos sean residuales, cabe destacar la mención a la posibilidad de trabajar actitudes de conciencia, de reflexión y de relación del pasado con nuestro presente (Morgade, 2017), lo que es, sin duda, uno de los elementos claves al trabajar la historia con memoria.

Por último, hay que destacar las respuestas que no han sido actitudes sino conceptos generales, lo que muestra el desconocimiento de una parte del alumnado sobre las competencias actitudinales con relación a las ciencias sociales; además otros alumnos han respondido utilizando actividades concretas de aula, frente a la propuesta de tipos de actitudes que pueden trabajarse. Por lo tanto, observamos la necesidad de profundizar en estos aspectos en los programas de formación inicial del profesorado.

6. CONCLUSIONES

Este estudio realizado en el País Vasco sobre el conocimiento que tiene el profesorado en formación sobre la guerra civil española y su posible aplicación en el aula de primaria ha permitido constatar el alto grado de desconocimiento sobre la temática, reforzando la idea de Arias *et al.* (2019) de la escasa alfabetización del alumnado hispano que finaliza la secundaria. Todo apunta a que la enseñanza de la historia desde un enfoque lineal y basado en sucesos bélicos y políticos perdura en las etapas obligatorias de educación, en el que no hay espacio para la reflexión y el debate (Bel y Colomer, 2017), debido en cierta medida a la necesidad de memorizar (Ibagón y Miralles, 2019) de cara a aprobar el examen de acceso a la universidad. Ello supone un recuerdo de personajes y acontecimientos, ligados sobre todo a la historia de batallas y cambios de gobierno, donde los mandatarios, militares, políticos y dictadores predominan sobre otros personajes del ámbito social.

Ante ello, se concluye la necesidad de realizar cambios en la enseñanza de la historia, integrando una perspectiva más social y alejada de la narración de hechos militares. Existe, sin lugar a dudas, una necesidad de dar protagonismo a los grupos invisibilizados (Acosta y Quintero, 2008; Díez, 2013), como los de las mujeres u otras minorías (Anguita Ortega, 2018) y a las víctimas de la represión franquista (Izquierdo, 2018), que pueden trabajarse mediante la recuperación de historias y sucesos asociados a éstos gracias a los testimonios, sin duda una de las fuentes más destacables en este proceso.

Además de los contenidos, la formación del futuro profesorado presenta importantes lagunas en torno a la posible aplicación de temas conflictivos en el aula, y la oportunidad de trabajar la competencia ciudadana (Molina *et al.*, 2013). Ello implica, además, el desconocimiento de las actitudes que el tratamiento de temas conflictivos como la guerra civil pueden llevar implícitos. Es decir, no conocen el «para qué», ni el «cómo», y ello sugiere la conveniencia de apostar por un cambio también en los grados de educación y, sobre todo, en las materias de ciencias sociales en las que se trabaje la memoria histórica y los temas conflictivos. Además, en pocas ocasiones se toma en consideración la «memoria mediática» (Martínez Rodríguez, 2014) que es generadora de conocimientos y opinión en ese mismo alumnado, por lo que debería plantearse cuál es el origen de estos conocimientos y cómo pueden utilizarse para acercar la historia al alumnado de los grados de educación.

Trabajar la memoria de la guerra civil en España, donde apenas se hace —o no se hace bien—, es una cuestión de compromiso democrático (Delgado-Algarra, 2019). Tal y como ya apunta Izquierdo (2018), aún no se han asumido las interpretaciones alternativas sobre la guerra en España, al contrario que otros países que han sufrido sucesos similares. Por ello, y en vista de los resultados, es necesaria la construcción de un relato didáctico que integre también la perspectiva de quienes perdieron la guerra y sufrieron la represión, como vía para la reparación de las víctimas,

y formar una ciudadanía más crítica. Debe ser una prioridad formar a futuros docentes que aprendan a trabajar una «historia problematizada» (Sánchez-Agustí, *et al.*, 2019) desde la contramemoria crítica (Cuesta, 2007). Mostrar la importancia del tratamiento de la guerra civil en el aula de primaria, ofrecer las herramientas y recursos necesarios para ello, y que, en consecuencia, el futuro alumnado sea capaz de desarrollar actitudes de ciudadanía, empatía y reflexión crítica que les ayude a conocer el pasado, comprender el presente y cambiar así el futuro.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguita Ortega, A. (2008). La presencia de la Guerra Civil Española en el currículo educativo del Bachillerato andaluz. *IJNE: International Journal of New Education*, 2, pp. 77-94.

Acosta, G. y Quintero, V. (2008). Memoria, cultura y patrimonio. En G. Acosta., A. Del Río y J. M. Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 124-136). Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Arias, L., Egea, A., Sánchez, R., Domínguez, J., García F. J. y Miralles P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), pp. 461-478. <https://doi.org/10.5209/RCED.57625>

Aróstegui, J. (2004). *La historia vivida: sobre la historia del presente*. Alianza.

Arrieta Urtizberea. I. (2016). Recordar y olvidar: emprendedores y lugares de memoria. En I. Arrieta Urtizberea, (ed.), *Lugares de memoria traumática: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 11-22). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial.

Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2017). Guerra Civil y franquismo en los libros de texto actuales de Educación Primaria: análisis de contenido y orientación didáctica en el marco de la LOMCE. *Cabás: Revista del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios en materia educativ*, 17, pp. 1-17.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternative metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), pp. 53-82.

- Castrillo, J., Gillate, I., Luna, U. e Ibañez-Etxebarria, A. (2021). Developing social and civic competence via apps: the role of historical memory in the initial teacher training. En C. J. Gómez Carrasco, P. Miralles Martínez y R. López Facal (eds.), *Handbook of research on teacher education in history and geography* (pp. 367-389). Peter Lang.
- Cuesta, R. (2007). La enseñanza de la historia como contramemoria crítica. En S. Leoné Puncel y F. Mendiola Gonzalo (coords). *Voces e imágenes en la historia: fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica: Actas del Congreso Internacional de Historia «Fuentes Orales y Visuales», Iruñea-Pamplona, septiembre, 2005*. Universidad Pública de Navarra.
- Cuesta, R. (2014). Genealogía y cambio conceptual. Educación, historia y memoria. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(1). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n23.2014>
- Cunningham, M. (1999). Saying sorry: The politics of apology. *Political Quarterly*, 70(3), pp. 285-285. <https://doi.org/10.1111/1467-923X.00231>
- Delgado-Algarra, E. J. (2019). Compromiso democrático, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia. *Revista PH Instituto del Patrimonio Histórico*, 96, pp. 222-224. <https://doi.org/10.33349/2019.96.4303>
- Delgado-Algarra E. J. y Estepa, J. (2014). El Patrimonio como huella de la memoria histórica: análisis didáctico de dos monumentos en España y Japón. *Clio. History and History teaching*, 40, pp. 1-10.
- Delgado-Algarra E. J. y Estepa Giménez, J. (2016). Ciudadanía y memoria histórica en la enseñanza de la historia: análisis de la metodología didáctica en un estudio de caso en ESO. *Revista de investigación educativa*, 32(2), pp. 521-534. <https://doi.org/10.6018/rie.34.2.224891>
- Díez, E. J. (2013). La memoria histórica en los libros de texto escolares. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, pp. 23-41. <https://doi.org/10.7203/dces.27.2373>
- Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2016). Memoria histórica, patrimonio y formación del profesorado de educación primaria. En S. Molina, N. Lloch y T. Martínez (eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 71-86). Trea.

- Domínguez-Almansa, A. y López-Facal, R. (2017). Formación de maestros y educación patrimonial. *Estudios pedagógicos*, 43(4), pp. 49-68. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000400003>
- Duarte Piña, O. (2018). La enseñanza de la Historia en el bachillerato y su devenir innovador. *Investigación en la Escuela*, 96, pp. 67-79. <https://doi.org/10.12795/IE.2018.i96.05>
- Fernández Muñoz, B., Criado, A., Lechuga, S., Osuna, J. L. y de los Reyes, J. L. (2018). Saber Historia, formar ciudadanos o aprobar la selectividad: una investigación sobre la enseñanza de la historia reciente de España en 2.º de Bachillerato. En D. Verdú, C. Guerrero y J. L. Villa (coord.), *Pensamiento histórico y competencias sociales y cívicas en Ciencias Sociales* (pp. 123-134). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Figlio, K. (2017). *Remembering as reparation: Psychoanalysis and historical memory* (Studies in the psychosocial). Palgrave Macmillan.
- Eiroa, M. (2020). Memoria e historia en redes sociales: nuevos soportes de resistencia al olvido de la Guerra Civil española y el Franquismo. *Historia y memoria*, 21, pp. 71-108. <https://doi.org/10.19053/20275137.n21.2020.9659>
- Estepa, J. y Martín, M. (2018). Competencia en conciencia y expresiones culturales y educación histórica. Patrimonios en conflicto y pensamiento crítico. En C. J. Gómez Carrasco y P. Miralles (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias. Métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 75-86). Octaedro.
- Estepa, J. y Delgado-Algarra, E. J. (2021). Educación ciudadana, patrimonio y memoria en la enseñanza de la historia: estudio de caso e investigación-acción en la formación inicial del profesorado de secundaria. *REIDICS. Revista de Investigación En Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 8, pp. 172-189. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.172>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Gálvez, S. (2006). El proceso de la recuperación de la 'memoria histórica' en España: Una aproximación a los movimientos sociales por la memoria. *International Journal of Iberian Studies*, 19(1), pp. 25-51. <https://doi.org/10.1386/ijis.19.1.25/1>

- Gillate, I., Ibañez-Etxeberria, A., Molero, B. y Vicent, N. (2016). Visibilizando la historia de las mujeres a través del patrimonio en contextos informales: el Museo de la Minería del País Vasco. En S. Molina, N. Llonch, y T. Martínez. (eds.), *Identidad, ciudadanía y patrimonio. Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 167-186). Trea.
- Gillate, I., Luna, U., Castrillo, J. e Ibañez-Etxeberria, A. (2020). Historical Memory in Heritage Education Apps: A Resource for Building Social and Civic Competence. En E. J. Delgado-Algarra y J. M. Cuenca-López (Coords.), *Handbook of Research of Citizenship and Heritage Education* (pp. 285-310). IGI-Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch014>
- González, M. P. y Pagés, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria*, 9, pp. 275-311. <https://doi.org/10.19053/20275137.2941>
- Gutiérrez, J. L. (2007). La Memoria de la Historia reciente española. El reconocimiento de un viaje de la esperanza a la derrota. En G. Acosta, A. del Río y J. M. Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica. Una perspectiva desde las Ciencias Sociales* (pp. 33-44). Centro de Estudios Andaluces/Junta de Andalucía.
- Halbwachs, M. (1995). Memoria histórica y memoria colectiva. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 69, pp. 209-222. <https://doi.org/10.2307/40183784>
- Hernández-Cardona, X. y Rojo, M. (2012). Arqueología y didáctica del conflicto: el caso de la guerra civil española. *Revista de Didácticas Específicas*, 6, pp. 159-176.
- Herrero Acosta, X y Ayán Vila, X. M. (2016). De las trincheras al museo: sobre el reciente proceso de patrimonialización de la Guerra Civil española en Euskadi. En I. Arrieta Urtizberea (ed.), *Lugares de memoria traumática: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 99-122). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial.
- Ibagón, N. J. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y espacio*, 15(53), pp. 9-18. <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8777>

- Ibars, R. y López, I. (2006). Historia y cine. *Clío: History and History Teaching*, 32. Izquierdo Martín, J. (2018). Recuerdo sobre fondo gris. Democracia y memoria herida en España. *Confluente*, 10(2), pp. 105-126. <https://doi.org/10.6092/issn.2036-0967/8884>
- Jelin, E. y Lorenz, F. G. (2004). *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI.
- Ley Orgánica 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 la dictadura. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 310, de 27 de diciembre de 2007, <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-22296-consolidado.pdf>
- Llorente, A., Gillate, I, Ibáñez-Etxeberria, A. y Vicent, N. (2012). Patrimonio industrial y programas intergeneracionales: el caso del Museum Cementos Rezola. En O. Fontal, P. Ballesteros y M. Domingo (coords.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial: Estado de la cuestión y perspectivas de futuro*. Comunicaciones (pp. 229-237). IPCE-OEPE.
- López-Facal, R. y Santidrián, V. M. (2011). Los «conflictos sociales candentes» en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 69, pp. 8-20.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 4, pp. 167-179.
- López Serrano, M. J. (2019). El cine como propuesta pedagógica en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 327-341. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.012>
- Maestro, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 16, pp. 3-33.
- Martínez Rodríguez, R. (2014). Profesores entre la historia y la memoria. Un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 13, pp. 41-48. <https://doi.org/10.1344/ECCSS2014.13.4>
- Molina, S., Miralles, P. y Ortuño, J. (2013). Concepciones de los futuros maestros de Educación Primaria sobre formación cívica y ciudadana. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 31(1), pp. 105-126.

- Molina, S. y Salmerón, A. (2020). La empatía como elemento para la adquisición del pensamiento histórico en alumnos de bachillerato. Un estudio de caso centrado en la Guerra Civil española y el franquismo. *Panta Rei: revista de ciencia y didáctica de la historia* 14(1), pp. 129-153. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444761>
- Morgade, I. (2017). «Tras las huellas del maestro»: Una propuesta didáctica para el tratamiento de la represión de la memoria en el aula. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 32(1), pp. 3-23. <https://doi.org/10.7203/dces.32.8207>
- Nets-Zehngut, R. (2013). Palestinians and Israelis collaborate in addressing the historical narratives of their conflict. *Quest: Issues in Contemporary Jewish History*, 5, pp. 232-252.
- Olick, J. F. & Robbins, J. (1998). Social memory studies: From «Collective Memory» to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. *Annual Review of Sociology*, 24, pp. 105-140. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.105>
- Ortiz, E., Izquierdo, T. y Miralles, P. (2015). Los valores cívicos en los textos del Grado de Educación Primaria. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 18, pp. 61-78. <https://doi.org/10.18172/con.num18>
- Payà, A. (2013). Spaanse kinderen. Los niños españoles exiliados en Bélgica durante la guerra civil. Experiencia pedagógica e historias de vida. *El Futuro del Pasado*, 4, pp. 191-205. <https://doi.org/10.14201/fdp.24753>
- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS*, 5, pp. 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Roigé, X. (2016). De monumentos de piedra a patrimonio inmaterial: estrategias políticas, museológicas y museográficas de presentación de la memoria. En I. Arrieta Urtizberea (ed.), *Lugares de memoria traumática: representaciones museográficas de conflictos políticos y armados* (pp. 23-48). Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea, Argitalpen Zerbitzua = Servicio Editorial.
- Rojo, M. C., Cardona G., Romero, M., Feliu, M., Jiménez, L., Íñiguez, D. y Hernández-Cardona, F. X. (2014). Patrimonio, conflicto y relevancia histórica. Una

experiencia formando a los futuros profesionales de la educación. *Clío. History and teaching*, 40.

Saíz, J. y Fuster, C. (2014). Memorizar historia sin aprender pensamiento histórico: las PAU de Historia de España. *Investigación en la escuela*, 84, pp. 47-58.

Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>

Sánchez-Lafuente, J. (2008). ¿Qué tratamiento se da a la II República, a la Guerra Civil y al Franquismo en los libros de texto de historia de 4º de ESO? En G. Acosta, A. Del Río y J. M.ª Valcuende (coords.), *La recuperación de la memoria histórica: una perspectiva transversal desde las ciencias sociales* (pp. 195-202). Centro de Estudios Andaluces.

Sonlleve Velasco, M. y Sanz Simón, C. (2019). «Vivir la infancia en tiempos de guerra». Un proyecto de innovación con fuentes orales en el ámbito universitario. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 393-436. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.015>

Tint, B. (2010). History, Memory, and Intractable Conflict. *Conflict Resolution Quarterly*, 27(3), pp. 239-256. <https://doi.org/10.1002/crq.258>

Valls, R. (2007). La Guerra Civil española y la dictadura franquista: las dificultades del tratamiento escolar de un tema potencialmente conflictivo. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 6, pp. 61-74.



IBERIA: UN JUEGO DE ROL PARA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTIGUA SIGNIFICATIVA E INNOVADORA

Iberia: A Role-Playing Game for an Innovative Teaching of Ancient History

Víctor Sánchez Domínguez

Universidad de Sevilla. España

vsanchez1@us.es | <https://orcid.org/0000-0003-1628-2914>

Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas

Universidad de Sevilla. España

alfossorio@us.es | <https://orcid.org/0000-0002-9450-0369>

Anthony Álvarez Melero

Universidad de Sevilla. España

aalvamel@us.es | <https://orcid.org/0000-0002-3788-2567>

Fecha de recepción: 13/10/2021

Fecha de aceptación: 15/02/2022

Acceso anticipado 08/03/2022

Resumen: Esta aportación refleja los resultados de la investigación realizada durante el curso 2018/19 en relación con la introducción juegos de rol en la didáctica de la Historia Antigua en Educación superior.

Ante la problemática detectada en diferentes titulaciones con respecto al nuevo alumnado y adaptándonos a las exigencias del aprendizaje competencial, se ha diseñado como alternativa metodológica un juego de rol de contenido histórico, Iberia. Este juego se ha aplicado en diferentes grupos y se ha evaluado su impacto en el alumnado como recurso didáctico a la hora de enseñar Historia Antigua en general y de la península ibérica en particular.

Durante el curso 2018/19 ha realizado una prueba piloto del juego diseñado con nueve grupos de entre 30 y 60 alumnos y se han tomado tres de ellos como muestra, siendo encuestados sobre la actividad por medio de un cuestionario elaborado por el equipo docente.

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A. y Álvarez Melero, A. (2022). *Iberia: un juego de rol para una didáctica de la Historia Antigua significativa e innovadora. El Futuro del Pasado*, 13, pp. 641-669. <https://doi.org/10.14201/fdp.27394>

Los resultados obtenidos de la prueba piloto por medio de la observación directa y la elaboración y uso de un cuestionario plantean una clara aceptación del recurso para las clases prácticas, acercando al alumno a temas concretos como son los procesos económicos y sociales propios de la Historia Antigua de la península ibérica, y ha provocado una mejoría en la comprensión de estos por parte del alumnado.

Palabras clave: Historia Antigua; juego de rol; educación superior; gamificación; innovación educativa.

Abstract: This contribution reflects the results of the research carried out during the 2018/19 academic year in relation to the introduction of role-playing games in the didactics of Ancient History in Higher Education.

Given the problems detected in different degrees with respect to new students and adapting to the demands of competency learning, a role-playing game with historical content, Iberia, has been designed as a methodological alternative. This game has been applied in different groups and its impact on students has been evaluated as a didactic resource when teaching Ancient History in general and the Iberian Peninsula in particular.

During the 2018/19 academic year, a pilot test of the designed game has been carried out with nine groups of between 30 and 60 students and three of them have been taken as a sample, being surveyed about the activity through a questionnaire prepared by the teaching team.

The results obtained from the pilot test through direct observation and the elaboration and use of a questionnaire raise a clear acceptance of the resource for practical classes, bringing the student closer to specific topics such as the economic and social processes of Ancient History of the Iberian Peninsula, and has led to an improvement in the understanding of these by students.

Keywords: Ancient history; role playing; Higher Education; gamification; educational innovations.

Sumario: 1. Introducción; 2. Planteamientos teóricos, nuevas metodologías docentes en educación superior; 2.1. El reto del EEES y la didáctica de la Historia Antigua; 2.2. El LARP definición y potencial didáctico; 3. Metodología; 3.1. Objetivos; 3.2. Contexto y muestra; 3.3. Diseño del recurso; 3.4. Diseño del cuestionario; 4. Resultados y discusión; 5. Reflexiones finales; 6. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Esta aportación se centra en el análisis del potencial de los juegos de rol, concretamente de los juegos de rol en vivo o LARP (Live Action Role-Playing) como recurso didáctico para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia Antigua para los alumnos de diferentes titulaciones. En ella presentamos el diseño y resultado de una parte del proyecto de innovación docente *De la teoría a la práctica: gamificación y juegos de rol en las clases de historia*, concretamente la

centrada en el objetivo de introducir y utilizar el LARP como recurso didáctico, así como investigar su impacto en el alumnado¹. Esta investigación, que busca evaluar el impacto de la innovación docente, se encuadra dentro de un proyecto más amplio centrado en fomentar el uso de las nuevas metodologías activas en la educación superior y tiene como fin último mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la didáctica de las Ciencias Sociales en general y de la Historia Antigua de manera concreta.

Así pues, esta investigación entronca con una serie de estudios en los que los autores vienen participando en los últimos años dedicados al análisis de las dificultades en la didáctica de los procesos históricos y más concretamente de la didáctica de la Historia Antigua en la educación superior y los nuevos retos que de ellos surgen (Sánchez Domínguez, Álvarez-Ossorio, Alarcón, y Lozano, 2018 y Sánchez Domínguez, Álvarez-Ossorio y Lozano, 2019). A través de investigaciones realizadas en diferentes proyectos de innovación docente hemos constatado la necesidad de modificar tanto las dinámicas de clase como los recursos empleados en una búsqueda por adaptarnos al nuevo alumnado que llega a la universidad.

Esta aportación recoge en primer lugar una disertación sobre los retos derivados del nuevo marco Europeo de Educación Superior (EEES) y cómo ha afectado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de los nuevos títulos, centrándonos muy especialmente en la problemática de la didáctica de la Historia y concretamente de la Historia Antigua, un área de conocimiento que se aleja o aproxima al alumnado de manera desigual debido a su preespecialidad en diferentes canales de comunicación actual. Es por esta razón que buscamos su adaptación a metodologías más próximas al alumnado, que permitan un mejor desarrollo competencial.

Tras esta disertación se presentará el concepto del LARP y Edu-LARP como metodología activa, su vinculación con la gamificación y el aprendizaje basado en juegos, para plantearlo como alternativa metodológica que complemente los modelos expositivos tradicionales, aprovechando las nuevas secuenciaciones en los títulos, así como la obligatoriedad de sistemas de prácticas.

Una vez expuesta la teoría que sustenta este proyecto, se pasará a presentar el diseño y aplicación del juego *Iberia* en una prueba piloto con el alumnado de la asignatura Fundamentos de Historia, añadiendo además el diseño de un cuestionario a modo de instrumento de investigación educativa que recabe los datos de las percepciones del alumnado.

¹ La financiación de los proyectos ha corrido a cargo del II y III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS, NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. *El reto del EEES y la didáctica de la Historia Antigua*

Los propios planteamientos del sistema universitario y su adaptación al nuevo marco Europeo de Educación Superior (EEES) apuntaban ya, en el momento de implantación de los nuevos planes de estudios, hacia la necesidad de una reconversión del proceso de enseñanza aprendizaje centrándose más en el alumno y en su desarrollo competencial. Diferentes autores como Alfaro Rocher (2005), Benito y Cruz (2005), De Miguel (2006), Cárdenas (2015) y Vázquez García (2015) recalcaron en su momento la necesidad que existía de desarrollar este proceso de cambio, y muchos aprovecharon para hablar de la necesidad de incorporar nuevas metodologías docentes en las que el papel del profesor fuera modificado. Recientemente Jiménez *et al.* (2020) expresaban cuán importante eran estas metodologías y junto a autores como Calvo y Mingorance (2009) o Palomares (2011) apuestan por su aplicación recalcando el papel que desempeñaban en el desarrollo de las competencias del alumnado. Este planteamiento de Jiménez *et al.* (2020) retoma las líneas y el análisis de De Miguel (2005) sobre los métodos de enseñanza en la educación superior y su organización, centrándose en el grado de participación del alumnado y la necesidad de incorporar el concepto de enseñanza activa a la docencia universitaria, uno de los problemas que queremos abordar.

Para nosotros es necesario que el alumno tome la guía de su propio proceso de aprendizaje, una visión que comparte algunos puntos con las corrientes que abogan por dar protagonismo a los estudiantes y a la metodología frente al profesor y los contenidos en la educación superior (de Alba-Fernández y Porlán, 2017; de Alba-Fernández *et al.*, 2020). Si bien desde nuestra experiencia vemos que los contenidos son muy necesarios y se deben trabajar, entendemos que es necesario incorporar nuevas estrategias que faciliten su proceso de aprendizaje. Queremos apostar por esta nueva realidad potenciando el desarrollo y la incorporación de nuevas metodologías de enseñanza mucho más activas.

Esta tendencia basada en la incorporación de metodologías activas no es ajena a la didáctica de la Historia, ni a la didáctica de la Historia Antigua en educación superior. Tampoco es exclusiva de nuestros proyectos como se aprecia en diferentes ejemplos como el de Cardete centrado en el aprendizaje cooperativo y el uso de plataformas digitales (Cardete, 2011), el de San Bernardino basado en el aprendizaje por resolución de problemas (San Bernardino, 2019) o experiencias como las de Alarcón (2016) basadas en el aprendizaje crítico, estas dos últimas potenciadas por el programa FIDOP que la Universidad de Sevilla utiliza para crear ciclos de mejora en la docencia Universitaria involucrando a profesorado de diferentes departamentos y áreas en el desarrollo de proyectos de innovación docente de manera periódica.

Es en este escenario de cambio y adaptación en el que se encuadran nuestros proyectos de innovación para la docencia de la asignatura sobre la que hemos trabajado, «Fundamentos de Historia, Historia de España». Esta asignatura se incorporó al plan de estudios en los grados de educación en diferentes universidades dentro de las titulaciones de Grado y Doble Grado en Educación primaria. Desde su origen se han detectado diferentes problemáticas derivadas del propio alumnado en cuanto a su nivel de conocimientos iniciales, así como sus aspiraciones y motivación; de los contenidos, en cuanto a su grado de complejidad, vinculación con conocimientos previos y extensión; así como en su didáctica, en relación a la perduración de sistemas docentes expositivos, los recursos utilizados y el impacto que producen en los alumnos e incluso con respecto a los niveles de exigencia (Sánchez Domínguez, Álvarez-Ossorio y Lozano, 2019, pp. 348-351). Estos problemas que detectamos se plantean como una realidad extendida, así Alarcón habla del desinterés del alumnado frente a la historia (2016, pp. 886-887), Espinel Soares (2007) plantea nuestras mismas tesis sobre el distanciamiento del alumno y la necesidad de modificar la enseñanza de la Historia en general y la Historia Antigua en particular para conseguir un aprendizaje significativo. Es este autor quien demuestra que es posible conseguir este tipo de aprendizaje, pues, tras un estudio cualitativo, aprecia en sus conclusiones que la Historia Antigua no está tan alejada de nuestro alumnado universitario (Espinel Soares, 2007, pp. 152-153). Es más, el estudio de Ruiz López (2020), realizado en una muestra muy similar a la nuestra, apoya el planteamiento basado en que el alumno tiene una visión propia de la Historia Antigua, lejana a los contenidos que explicamos y extraída principalmente de la cultura popular por medio del cine, la televisión y el contacto con el patrimonio local. En nuestra opinión, esto hace que tengan una visión sesgada de los contenidos y unas expectativas diferentes a lo que encuentran en el aula, pues, como recuerda Cardete (2011, pp. 143-144), mientras que la historiografía de nuestra área de conocimiento ha sufrido fuertes cambios en las últimas décadas, nuestra metodología docente sigue basándose en el aprendizaje memorístico.

Debido a todo esto, y dentro de este nuevo escenario y tras analizar contenidos y recursos, se ha procedido a realizar diferentes proyectos de innovación en los que, centrándonos en el alumno, le hemos proporcionado nuevos materiales (Sánchez Domínguez, Álvarez-Ossorio, Alarcón, y Lozano, 2018), nuevos recursos y hemos introducido nuevas metodologías docentes que buscan facilitar la didáctica de la Historia Antigua (Álvarez-Melero, Álvarez-Ossorio, Cidoncha, y Sánchez Domínguez, 2018).

El LARP se plantearía por tanto como uno de estos nuevos recursos didácticos, y se enmarcaría en una metodología docente de Aprendizaje Basado en Juegos y dentro de la definición de *Serious Game*, entendiendo que el LARP no es un juego de roles como un psico-drama o una improvisación común, sino que viene asociado a un conjunto de reglas que permiten la interacción en la vida real de personajes ficticios a partir de la interpretación de los participantes de esta actividad. Pero antes de continuar sería necesario aclarar qué es el LARP y su importancia como recurso educativo.

2.2. El LARP definición y potencial didáctico

Sara Lyne Bowman (2010) definió el LARP como:

a form of game play in which participants physically embody characters within a fictional scenario for extended periods of time. Designers can set larps in any time, place, or genre. Characters range from strongly similar to the player's primary identity to completely distinct (2010, citado en Bowman y Standiford, 2015, p. 4).

Así, autores como Peterson y Vanek hablan de diferentes niveles de LARP y lo asocian al psico-drama desarrollado por Moreno a principios de siglo xx o a los ejercicios de improvisación propios del teatro (Peterson y Vanek, 2016). Torstein argumenta que este juego se encontraría dentro de las categorías de las *paidia* definidos por Caillois con un fuerte componente de mímica, un alto grado de libertad y pocas reglas (Torstein, 2005). No obstante, y aunque guarden relación, como se aprecia en los diferentes trabajos que abordan los orígenes del LARP desde una perspectiva amplia (Tychsen *et al.*, 2006, pp. 256-285; Mochocki, 2013), existe un consenso por parte de los autores en vincular el LARP a los juegos de rol, de donde surgirían y tomarían sus reglas. Como plantea Maragliano, la diferencia entre el LARP y el juego de rol de tablero radicaría en que mientras en este último el jugador interpreta a un caballero que busca un tesoro a través de la imaginación o un tablero, pongamos ese ejemplo, en el LARP, el jugador intenta ir disfrazado de caballero y busca el tesoro en un bosque o espacio real (Maragliano, 2019, párr. 3).

Autores como Tychsen, Hitchens y Brolund plantean que el LARP es una variante de los juegos de rol y exponen cómo comparte todos los elementos de los juegos de tablero con ligeros cambios para adaptarlos a un escenario de juego real (Tychsen *et al.*, 2006, pp. 254-255). Las propias siglas LARP, extraídas de Live Action Role-Playing, se traducen al castellano como rol en vivo, una modalidad dentro de los juegos de rol en la que los participantes interpretan a sus personajes en un entorno real, entendiendo real por físico y no completamente imaginario. Así, la definición de Amézquita-Castañeda & Moreno-Ramos (2001) sobre qué es un juego de rol podría aplicarse al concepto de LARP partiendo de la distinción antes hecha, encontrándonos con que es:

[...] un proceso interactivo en un marco de cuantificación cuya finalidad es la narración. El objetivo de un juego de rol es contar una historia en la que los personajes adoptados por los jugadores son los héroes. El juego es interactivo porque las decisiones del jugador conducen la historia y el final varía dependiendo de lo que harán los jugadores. (p. 34).

Como afirma Rangel Jiménez, los juegos de rol (tanto de mesa como LARP) tratan de construir «una narrativa en y desde la mente de los jugadores» (2015, p. 3390). Mackay (2001) los define como un sistema de creación de historias episódicas y participativas que, incorporando reglas, permite a un grupo de jugadores y un director de juego determinar cómo se resuelven las interacciones entre los personajes que interpretan. Craig y Eladhari (2005) llegan a plantear una gran familia de juegos de rol y hablan de juegos de rol de mesa o tablero y juegos de rol en vivo, en los que los jugadores se disfrazan e interpretan sus personajes en la vida real, juegos de rol en plataforma virtual del tipo RPG, multijugadores en RPG y juegos de rol trans-reales y Roda (2015, pp. 193-195), tras unir los RPG y los MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game), habla del juego de rol por escrito.

Estas características de juego reglado, juego inmersivo, interpretativo, etc., hacen a autores como Antonio Roda decir que «el juego de rol se muestra como una herramienta que sobre todo permite desarrollar las capacidades de lectura, interacción social, escritura e imaginación», una herramienta para crear historias (2010, p. 200).

Este planteamiento no ha pasado desapercibido para los profesores de Historia, y así, el uso de los juegos de rol tradicionales como estrategias de aprendizaje ya había sido trabajado por compañeros como Carbó y Pérez Miranda (2010) y desde nuestro equipo se está estudiando la vinculación de estos juegos con metodologías de Gamificación y Aprendizaje Basado en Juegos (Sánchez Domínguez, 2018). Sin embargo, las limitaciones de los RPG de mesa tradicional e incluso de los digitales nos empujaron claramente a abordar la posibilidad de implementar el LARP para la didáctica de nuestra asignatura de Historia. Un salto que entronca con toda una corriente de pensamiento que habla del Edu-LARP (Bowman, 2010; Mochocki, 2013; Maragliano, 2019 o Lacanienta, 2020).

Así, a la concepción de esta estrategia, su carácter lúdico y su vinculación con el concepto de Juego, tan fundamental en la educación para autores como Vygotsky (1982), Dewey (1997) o Huizinga (2000), se le une la acción y participación activa que fomenta conceptos como el aprendizaje significativo y sienta las bases para un claro constructivismo social en el que los participantes van adquiriendo unas ideas previas de la realidad interpretada que son incrementadas con la interacción y estimulación provocada por otros individuos.

Dentro de la dinámica de mejorar la motivación y el aprendizaje de nuestra materia, entendimos que la incorporación de esta metodología docente utilizada en diferentes áreas como la psicología y las ciencias políticas sería especialmente útil. No debemos olvidar que, desde esta perspectiva, el juego de roles, una de las variantes anteriores de este concepto de LARP, ha sido útil como elemento de desarrollo personal, psicológico y pedagógico.

Este planteamiento tan globalizador del LARP proviene de su propio origen como evolución de los juegos de tablero o de rol en papel, como ya han estudia-

do diferentes autores (Tychsen *et al.*, 2006; Mochocki, 2013; Sánchez Domínguez, 2019). Así, se podría decir que el LARP buscó dinamizar y amplificar las experiencias obtenidas en estos juegos, que tenían limitaciones en cuanto al número de participantes, para crear un nuevo sistema de juego donde la dependencia de elementos narrativos personalizada por la figura del director de juego quedaba reducida a su mínima expresión al fortalecer el sistema de reglas y dotar de más autonomía en la interpretación a los participantes.

El alumnado, como ya hemos explicado, se encuentra perdido y desmotivado en el estudio de unos contenidos de Historia Antigua que, primero, distan de su formación por la separación en el currículum de las diferentes etapas educativas en la que se abordan; segundo, debido a la poca aplicabilidad que les encuentran, ya que aún desconocen la profundidad de los conocimientos profesionales que puede requerir la didáctica de la historia en la etapa de primaria, y en tercer lugar la ratio de alumnos por clase es elevada teniendo en los grupos reducidos una constante de en torno a 25-30 alumnos.

Por tanto, queríamos una metodología de inmersión que fomentara el aprendizaje significativo en diferentes ámbitos y que se pudiera utilizar con grandes grupos, para lo cual entendimos que un LARP adaptado a nuestros contenidos con un sistema de reglas dinámico que potenciara la participación era lo más idóneo.

El principal reto que supone el diseño de un LARP deriva del propio sistema de reglas, el cual debe ser por un lado simple para que sea memorizado por los participantes, pero a la vez debe cubrir las diferentes posibilidades que surjan de la interacción de los mismos. Además, los participantes en LARP suelen tener una experiencia previa con sistemas similares de RPG, están acostumbrados a la interpretación y a la imaginación de contextos ficticios, elementos fundamentales de este tipo de experiencias.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se ha realizado por medio del diseño y aplicación de una propuesta de innovación basada en el LARP como recurso educativo. Tras presentar la problemática del alumnado y el concepto de LARP como recurso, se planteó diseñar y probar la propuesta que presentamos en diferentes grupos de la asignatura de «Fundamentos de Historia: Historia de España» en los Grados y Dobles Grados de Educación Primaria analizando sus reacciones en las diferentes sesiones y seleccionando una muestra a de la que se recabó información por medio de un cuestionario al término de la actividad. Esta investigación permitiría en un futuro mejorar y extender el uso del recurso diseñado a otras asignaturas que compartieran los contenidos de Historia Antigua e Historia Antigua de la península ibérica.

Así, para la realización de la investigación se llevaron a cabo diferentes fases:

1. En primer lugar, en el transcurso de los primeros meses curso 2018-19 se recabó información sobre el LARP, sus ventajas e inconvenientes y se contactó con una empresa especializada en el diseño de eventos de LARP con la que trabajar conjuntamente en el diseño del recurso.
2. En segundo lugar, tras un proceso de revisión en los meses de diciembre y enero, se prepararon los materiales y se diseñaron los cuestionarios para llevar a cabo el experimento de aplicación.
3. En tercer lugar, durante los meses de febrero y marzo se aplicó el recurso en diferentes grupos, tomando nota de los comportamientos de los alumnos en cada una de las tres sesiones de las que se componía el recurso.
4. En cuarto lugar se pasaron los cuestionarios por medio de la plataforma Google Forms y se analizaron.

3.1. *Objetivos*

De esta manera, los objetivos que nos hemos marcado con este proyecto tienen una vertiente múltiple incluyendo elementos investigativos y de innovación, orientados tanto hacia el alumnado que cursa esta y otras asignaturas como al grupo de docentes que imparten la asignatura en sus diferentes grupos y su posibilidad de extrapolar la metodología a otros grupos docentes y asignaturas similares.

En relación con los alumnos los objetivos principales que se marcaba el proyecto de innovación docente eran:

- Desarrollar sus capacidades de análisis sobre los contenidos, así como ser capaces de establecer un debate sobre estos.

Para ello era necesario que el alumno identificara los puntos claves, las informaciones más relevantes para la enseñanza y, por tanto, la herramienta debía presentar de manera clara contenidos esenciales de la materia.

- Generar una metodología docente que ayudara a superar el marco tradicional que presentan las asignaturas de Historia Antigua.

Aunque este objetivo se puede dirigir tanto a los docentes como a los discentes debemos recordar que las percepciones del alumnado apuntan a que las clases son excesivamente teóricas, presentan sobreabundancia de textos y apenas tienen en cuenta el elemento práctico de la docencia, a pesar de que los planes de estudio de los Grados determinan que prácticamente un tercio de la docencia debe ser de carácter práctico.

- Fomentar la evaluación continua por los propios alumnos con la vista a la exposición de los resultados de su trabajo mediante las herramientas que se les facilita.

Una constante en todos los proyectos de este equipo ha sido el modificar el sistema de evaluación buscando un mayor protagonismo del alumnado por medio de la actividad diseñada con un sistema de autoevaluación que entronque con los objetivos antes expuestos. Debemos aclarar cómo estos objetivos metodológicos se centran en el desarrollo de un nuevo método participativo de prácticas en el ámbito del conocimiento del Mundo Antiguo.

- Permitir a los alumnos ejercitar habilidades fundamentales para el ulterior desarrollo de su vida académica y profesional generando siempre una atmósfera de pluralidad y tolerancia, así como fomentar el desarrollo de la capacidad crítica entre el alumnado.

Todo esto se enmarca en los objetivos que han venido reiterándose en todos los proyectos y se centra en la necesidad de dar sentido a los contenidos propios de Historia y vincularlos con el desarrollo profesional de una manera no memorística sino activa, que pueda ser utilizada en entornos reales al desarrollar el espíritu crítico.

- Introducir una mecánica alternativa para la enseñanza de la Historia Antigua, basada en la gamificación y el juego de rol, y probarla mediante la combinación de nuevas y «tradicionales» formas de evaluación.

Este último objetivo de nuevo tiene una doble vertiente formativa tanto para los discentes que cursan la asignatura y que les permite aprender nuevas metodologías docentes que fomenten el aprendizaje significativo de los contenidos propios de la Historia Antigua y a la vez para los docentes, quienes, a través de este proyecto, realizan un proceso de autoformación didáctica al experimentar la enseñanza por medio de nuevas metodologías docentes.

3.2. Contexto y muestra

Como se aprecia en los objetivos, estos no se circunscribían en un primer momento solo a la asignatura de Fundamentos, sino que englobaban un conjunto más amplio de asignaturas dependientes del Dpto. de Historia Antigua. Sin embargo, el grupo de docentes implicados en los proyectos y las características de esta asignatura la hacían especialmente idónea para nuestra propuesta.

En primer lugar, nos encontramos que la totalidad del profesorado que impartiría los contenidos propios de Historia Antigua dentro de esta asignatura esta-

ban inscritos en el proyecto de innovación docente, siendo el núcleo un grupo de docentes que había impartido la asignatura desde su implantación y que ya tenía experiencia en proyectos de innovación educativa en el seno de esta misma asignatura.

En segundo lugar, nos enfrentamos a un alumnado con características muy especiales:

Una de ellas fue la edad media, de veinte a veintidós años; hecho que implicaba que el alumnado estuviera cursando una asignatura de segundo curso y presentara al menos un año ya de experiencia en la universidad. Esta experiencia previa, no existente en otras asignaturas del proyecto vinculadas a los primeros años del grado en Historia, llevaba aparejada una experiencia con diferentes metodologías docentes en educación superior.

Vinculada con esta característica, nos encontramos con que los alumnos que compondrían la muestra tendrían además una formación didáctica previa carente en el alumnado de los grados de Historia, Geografía e Historia o Arqueología. Su paso por una facultad de Ciencias de la Educación en la que se abordan a diario los problemas derivados del proceso de enseñanza y aprendizaje haría que la muestra pudiera afrontar las cuestiones didácticas de nuestra investigación de manera directa y sin necesidad de adaptaciones.

En tercer lugar, la muestra era numerosa y tenía cierta variabilidad, ya que se incorporaron los grupos del centro principal, así como otro perteneciente al centro adscrito. En el centro principal teníamos una estimación de 9 grupos de entre 40 y 70 alumnos y entre 45-55 en el centro adscrito. Esto nos permitió poder tener diferentes grupos, generando grupos de control y permitiéndonos tener acceso a un elevado número de discentes a los que encuestar sobre la experiencia.

3.3. *Diseño del recurso*

Como ya se ha comentado con anterioridad para el diseño del recurso nos pusimos en contacto con una empresa profesional de diseños de actividades de tipo LARP (Alter Ego) que diseña cenas *larpificadas* en las que mezcla concepto de LARP, juegos y gastronomía para grupos variables de entre 10 a 50 personas. Concretamente al inicio del proyecto estaba en el proceso de testeo de cenas de empresas para alto número de comensales, lo que aunó nuestros intereses al buscar un recurso que sirviera para grupos de desdoble de prácticas de entre 20 y 50 personas.

La participación de su director y diseñador principal Marcos López nos abrió un nuevo abanico de posibilidades ya que rápidamente entendió las particularidades del alumnado y nuestros objetivos didácticos, y así pudo implementar un sistema donde además de regular las interacciones interpretativas de los participantes, incorporaba un juego de gestión de recursos y de acciones interpersona-

les que potenciaban la jugabilidad, a la vez que introducía conceptos económicos, sociales y políticos que eran difíciles de interpretar sin unos conceptos previos pero que, con el nuevo sistema, se aprendían a usar de manera sencilla y dinámica (Figura 1).

Así pues, organizamos grupos de trabajo entre los profesores que impartían la asignatura y con el objetivo de diseñar los materiales de contenido histórico que componían la narrativa principal del juego, así como personajes de carácter histórico o pseudo-histórico. Para el diseño de personajes se intentó que tuvieran un alto grado de veracidad y un trasfondo histórico que estuviera vinculado al temario que planteábamos gamificar, para este proyecto, concretamente la llegada de Roma a la península ibérica. Planteamos la creación de tres grandes escenas o actos que abordaran tanto la realidad indígena, el elemento púnico y helenístico, así como el romano. De esta manera, se crearon tres eventos multitudinarios con sus propias narrativas y se organizaron en torno a tres sesiones de clase: una reunión entre embajadores de los diferentes pueblos para tratar el tratado del Ebro del 226 a. C., una asamblea de pueblos íberos para debatir sobre si ayudar o no a Sagunto, sitiada por Aníbal Barca (219 a. C.) y una asamblea indígena previa a la revuelta del 197 a. C.

En la imagen que adjuntamos más abajo se puede observar cómo se crearon diferentes facciones para los jugadores: romanos, cartagineses, griegos, íberos, turdetanos, celtíberos y celtas, con características y objetivos propios. Dentro de las mismas diseñamos un total de diez personajes por facción con sus historias e interrelaciones personales entre miembros de la misma facción y con los de otras a fin de potenciar la interacción entre participantes. En total, el diseño final del juego permitía su uso con grupos de entre 21 y 70 jugadores en que todos pudieran relacionarse, fueran de la facción que fueran (Figura 2).

Además, el diseñador, Marcos López, generó todo un sistema de gestión de recursos por medio de intercambio de cartas entre personajes que implementó elementos de gamificación al diseño del LARP. Así, a diferencia de un juego de rol convencional (en vivo o en mesa), en este juego había un sistema de puntos vinculado a conseguir cartas, a ejecutar acciones especiales por medio de cartas que repartían los profesores, infiltrados en el juego al hacer uso de las identidades de los personajes que hubieran quedado vacantes (Figura 3). Se generaron tablas de puntuación a modos de rankings y los participantes podían, hasta cierta medida, modificar los hechos históricos (Figura 2). Para que los participantes se pudieran preparar para cada sesión se les facilitaron textos explicativos redactados por el equipo docente, así como resúmenes de la situación geopolítica de cada momento. Además, se diseñaron parlamentos discursivos para que ciertos personajes los recitaran en ciertos momentos de cada acto a fin de mostrar el desarrollo de acontecimientos históricos y vincularlos aún más con la actividad.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD:

La presente actividad se basa en un cambio en las dinámicas de clase dentro de la asignatura de Fundamentos de Historia en el grado de Educación Primaria para la consecución de un aprendizaje significativo. Se basa en tres sesiones de juego en la que los jugadores interpretarán un rol determinado y ajustado a la realidad política, económica y cultural de la época en cuestión.

Su objetivo es que se obtengan las ventajas de un aprendizaje inmersivo para que el alumno adquiera conocimientos concretos sobre la historia y la vida cotidiana en las culturas que convivieron en la península ibérica entre los siglos IV-II a.C.

METODOLOGÍA:

Se centra en la representación de escenas concretas para que el alumno interiorice los conocimientos del temario. Constan de tres sesiones de setenta minutos de juego efectivo, más una de explicación de la metodología, de 10 minutos. Cada escena tiene una serie de eventos que son activados por una escala de tiempo en la que los alumnos que interpreten a las personalidades históricas llevarán a cabo parlamentos o escenificarán acontecimientos importantes para dinamizar a unos usuarios poco acostumbrados a los juegos de rol.

ESCENAS E HITOS HISTÓRICOS REPRESENTADOS:

- La firma del tratado del Ebro
- Las negociaciones con respecto a la situación de Sagunto
- Las condiciones de paz tras la victoria de la 2ª guerra púnica

SINERGIAS DE JUEGO:

Para facilitar la inmersión y potenciar los factores de jugabilidad y competición, se indicará a los participantes que su objetivo es acumular la mayor cantidad de "Puntos de Victoria" posibles durante cada una de las sesiones de juego (aunque no exista una recompensa para el que más puntos haya acumulado, ya que se supone que el premio colectivo es la sincretización de los conocimientos) en un Ranking público que irá siendo actualizado por el Director del Juego (Nombre dado al docente encargado de dirigir la actividad, en adelante "D.J") según avance el juego y se sucedan las distintas sesiones.

¿COMO SE JUEGA?

Durante las tres sesiones de juego de esta experiencia, cada jugador interpretará un personaje que representa a uno de los notables de su pueblo y pertenece a una de las facciones políticas de la península. A través del intercambio de cartas de recursos (que representan el acceso a los mismos por parte de los jugadores como notables de su pueblo) con otros jugadores y en base a sus objetivos secretos y personales de cada facción, su objetivo será acumular la mayor cantidad de puntos de victoria posible.

OBJETIVOS DE LOS JUGADORES:

El juego se basa en la negociación e intercambio de recursos para conseguir la mayor cantidad de puntos de victoria (P.V) al finalizar cada sesión. Los P.V se consiguen al obtener recursos de otras facciones, los cuales, en ciertas combinaciones (dependiendo de los objetivos personales de cada jugador), pueden tener un bono y siendo votado como mejor interpretación o caracterización por el resto de jugadores.

MATERIALES ACONSEJABLES NO INCLUIDOS EN EL PACK:

- Celo transparente y bolígrafos.
- Hilo musical temático.
- Piezas de Atrezzo.

Figura 1. Instrucciones de Juego Iberia

¿CÓMO SE JUEGA?: DURANTE ESTA EXPERIENCIA, CADA JUGADOR INTERPRETARÁ UN PERSONAJE QUE REPRESENTA A UN NOTABLE DE SU PUEBLO Y PERTENECE A UNA FACCIÓN POLÍTICA DE IBERIA. PARA FACILITAR LA IDENTIFICACIÓN DE LOS MISMOS, CADA UNO PORTARÁ UN IDENTIFICADOR EN EL PECHO Y ESTARÁ DOTADO DE UNAS CARTAS QUE REPRESENTAN RECURSOS A SU ALCANCE Y SU OBJETIVO PERSONAL A CUMPLIR.

INTERPRETAR AL PERSONAJE: CADA PARTICIPANTE DEBE INTENTAR EXPRESARSE COMO SU PERSONAJE EN TODO MOMENTO. PARA FACILITAR LA INTERACCIÓN SE SEGUIRÁ LA "REGLA DEL SÍ": NO SE PUEDEN NEGAR LAS AFIRMACIONES DE UN PERSONAJE A NO SER QUE SEAN INCONGRUENTES O FUERA DE CONTEXTO. ASÍ, UN EMBAJADOR PODRÍA DIRIGIRSE A UN CAUDILLO DICHIENDO "OS SALUDO, SEÑOR, Y FELICITO POR LA BRAVURA DE VUESTROS GUERREROS EN LA ÚLTIMA BATALLA" Y ESTE NO PODRÍA NEGAR ESOS HECHOS, RESPONDIENDO "AGRADECIDO, EMBAJADOR" E INICIANDO ASÍ VUESTRA CONVERSACIÓN. SIN EMBARGO, SI EL INTERLOCUTOR FUESE UN COMERCIANTE, DEBERÍA RESPONDER "VOS SIEMPRE TAN BROMISTA, EMBAJADOR", NEGANDO SU AFIRMACIÓN POR INCONGRUENTE. DEBE INTENTARSE CUIDAR LA EXPRESIÓN. AL INTENTAR CAMBIAR UNA CARTA DE RECURSOS DE "CEREAL" SUENA MEJOR DECIR: "TENGO EXCEDENTES DE GRANO EN MIS TIERRAS Y ESTOY DISPUESTO A LLEGAR A UN ACUERDO" QUE "OYE, TENGO TRIGO ¿QUÉ ME DAS?".

¿CÓMO SE GANA?: EL JUEGO SE BASA EN LA NEGOCIACIÓN E INTERCAMBIO DE RECURSOS PARA CONSEGUIR LA MAYOR CANTIDAD DE PUNTOS DE VICTORIA (P.V) AL FINALIZAR CADA SESIÓN. LOS P.V SE CONSIGUEN AL OBTENER RECURSOS DE OTRAS FACCIÓNES, LOS CUALES, EN CIERTAS COMBINACIONES (DEPENDIENDO DE LOS OBJETIVOS PERSONALES DE CADA JUGADOR), PUEDEN TENER UN BONO Y SIENDO VOTADO COMO MEJOR INTERPRETACIÓN O CARACTERIZACIÓN POR EL RESTO DE JUGADORES. OBTENER CARTAS DE DISTINTAS FACCIÓNES TAMBIÉN ESTÁ BONIFICADO Y DEPENDIENDO DE CADA PERSONAJE, SERÁN MÁS VALIOSAS UNAS QUE OTRAS.

REGLAS DEL JUEGO: SIEMPRE SE SEGUIRÁN ESTAS DIRECTRICES POR NORMA GENERAL.

- 1.- MANTÉN SIEMPRE VISIBLE TU IDENTIFICADOR
- 2.- INTENTA PERMANECER ENCARNANDO A TU PERSONAJE EL MÁXIMO TIEMPO POSIBLE.
- 3.- DEJA EL MÓVIL APAGADO O EN SILENCIO.
- 4.- LOS PERSONAJES PUEDEN SER ENCARNADOS POR HOMBRES O MUJERES.
- 5.- TODOS LOS PERSONAJES TIENEN OBJETIVOS PROPIOS: SE CREATIVO PARA CUMPLIRLOS.
- 6.- NO MUESTRES TUS OBJETIVOS Y CUIDA TUS RECURSOS. ¡PUEDEN HABER LADRONES!
- 7.- ESTÁ PROHIBIDO EL CONTACTO FÍSICO ENTRE JUGADORES.
- 8.- ESTÁ PROHIBIDO CORRER POR LAS INSTALACIONES.
- 9.- MANTÉN ESPECIAL ATENCIÓN AL DIRECTOR DE JUEGO (IDENTIFICADOR BLANCO).
- 10.- NO INTERACCIONES CON NADIE QUE NO ESTÉ INVOLUCRADO EN LA ACTIVIDAD.

CARTAS ESPECIALES: ALGUNAS CARTAS NECESITAN UNA ACLARACIÓN ESPECIAL:

- 1) **CULTO:** REPRESENTAN LOS APOYOS PARA SER INVESTIDO COMO MÁXIMO REPRESENTANTE DE UNA DEIDAD. OTORGAN PUNTOS SI AL FINALIZAR LA SESIÓN EL JUGADOR POSEE TODAS LAS CARTAS DE ESE CULTO EN PARTICULAR.
- 2) **MISIÓN:** REPRESENTAN LOS APOYOS PARA SER INVESTIDO COMO MÁXIMO REPRESENTANTE DE UNA DEIDAD. OTORGAN PUNTOS SI AL FINALIZAR LA SESIÓN EL JUGADOR POSEE TODAS LAS CARTAS DE ESA MISIÓN EN PARTICULAR.
- 3) **HABILIDADES:** REPRESENTAN CAPACIDADES ESPECIALES PARA LA CUAL PROBABLEMENTE SEA NECESARIA LA INTERVENCIÓN DEL D.J) Y MARCAR A QUÉ JUGADOR PRETENDES AFECTAR.
- 4) **ORO:** LAS CARTAS DE ORO SON UN COMODÍN A LA HORA DE CONTABILIZAR PUNTOS Y REPRESENTAN UNA EXCELENTE MANERA DE ACUMULAR PUNTOS DE VICTORIA.

PARLAMENTOS: ALGUNOS PERSONAJES ESTÁN DOTADOS DE PARLAMENTOS QUE PLASMAN EL DEVENIR POLÍTICO DEL ESCENARIO. PRESTA ESPECIAL ATENCIÓN A LAS INDICACIONES DEL DIRECTOR DE JUEGO Y A LOS PERSONAJES INVOLUCRADOS EN ELLOS.

Figura 3. Instrucciones II. del Juego Iberia

3.4. Diseño del cuestionario

Para ver las percepciones del alumnado frente al desarrollo de la actividad el profesorado de la asignatura diseñó un cuestionario con 23 ítems en los que se mezclaron diferentes tipos de preguntas, siendo cinco preguntas de dicotómicas, tres de opción múltiple, cinco preguntas organizadas en escalas de Likert de 5 e incorporando nueve preguntas abiertas en las que el alumno pudiera expresar con sus palabras sus percepciones.

Estos ítems se les presentaron en un formulario de Google aleatorizado, aunque se distinguen como se puede observar en la tabla, diferentes categorías (Tabla 1):

Tabla 1

Categoría	Ítem	Tipo de pregunta
Control	¿Has participado en la actividad Iberia?	Dicotómica
	¿En qué centro has realizado la actividad?	Múltiple
Exp. Previa	¿Has participado alguna vez en una actividad de LARP (rol en vivo) o role play masiva?	Dicotómica
	¿Cómo valorarías tu conocimiento sobre la Hispania prerromana antes de la actividad? Valora de 1 a 5, siendo uno muy escaso y 5 muy completo	Likert
Contenido	¿Crees que la actividad Iberia refleja y permite desarrollar los contenidos recogidos en el temario de la asignatura?	Dicotómica
	¿Con qué elementos de la actividad crees haber desarrollado un mayor aprendizaje de los contenidos históricos?	Múltiple
	¿Cómo valorarías tu conocimiento sobre la Hispania prerromana después de la actividad? Valora de 1 a 5, siendo uno muy escaso y 5 muy completo	Likert
	Con respecto a los contenidos trabajados en Iberia, señala los que se han trabajado activamente	Múltiple
	¿Cuáles son los rasgos que más destacarías de tu personaje?	Pregunta abierta
	¿Has aprendido algo de él? (especifica el qué)	Pregunta abierta
	Resume brevemente el acto I	Pregunta abierta
	Resume brevemente el acto II	Pregunta abierta
Resume brevemente el acto III	Pregunta abierta	

Rigor Histórico	¿Crees que todos los personajes de la actividad son personajes históricos?	Dicotómica
	En caso de no creerlo, ¿qué porcentaje de personajes históricos crees que hay?	Pregunta abierta
	¿Qué facción te parece mejor representada desde el punto de vista histórico? (justifica brevemente tu respuesta)	Pregunta abierta
	¿Has visto algún personaje femenino en juego?	Dicotómica
	¿Qué grado de rigor histórico crees que tienen los personajes femeninos? (Valora de 1 a 5, siendo 1 escaso y 5 mucho)	Likert
	¿Cuál crees que es el papel de la mujer en el periodo histórico en que se desarrolla Iberia?	Pregunta abierta
Percepción de la actividad	¿Crees que esta actividad potencia un aprendizaje significativo?	Dicotómica
	De 1 a 5, ¿cómo valorarías la experiencia en relación con criterios de motivación, dinamismo y diversión en el aula siendo 1 poco motivadora, poco dinámica y aburrida y 5 muy motivadora dinámica y divertida?	Likert
	¿Has disfrutado interpretándolo (al personaje)? (Valora de 1 a 5, siendo 1 poco o nada y 5 mucho)	Likert
	¿Cuál ha sido tu personaje favorito?	Pregunta abierta

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, y tras las preguntas de control sobre procedencia y participación en el proyecto, se abordó la experiencia previa del alumnado con un ítem relacionado con la existencia de alguna experiencia previa con el LARP y otro los niveles de conocimientos previos.

La siguiente categoría que abordamos se relacionó con los contenidos aprendidos generándose un ítem que se ocupaba de los tipos de contenidos componen la actividad y otro sobre cómo se trabajan; un ítem en relación con los elementos de la actividad que ayudan al aprendizaje, otro relacionado con los contenidos desarrollados tras la actividad, dos relacionados con lo que ha aprendido del personaje y tres ítems de resumen sobre cada acto.

La siguiente categoría se centró en la valoración de la actividad en cuanto al diseño y rigor histórico, planteando dos ítems sobre: la historicidad de los personajes, uno sobre las facciones, tres sobre la representación femenina y su papel en el desarrollo histórico y otro sobre su propio personaje.

Por último, diseñamos varios ítems sobre el grado de disfrute con la actividad y la interpretación.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La actividad se llevó a cabo en el curso 2018-19 en diferentes grupos (8 de 10) tanto del centro principal como en su centro adscrito. La participación y el impacto mediático fue de gran trascendencia debido a lo novedoso del uso de la metodología docente. Como podemos ver en las fotografías el alumnado se implicó mayoritariamente por medio de la participación en la actividad y el uso de disfraces en algunos casos (Figuras 4 y 5). Se les facilitó información para que, si querían, diseñaran su propio atuendo y se les exhortó a participar en la actividad en la que el propio sistema de puntuación servía como elemento de control.

En la observación del desarrollo de la actividad se percibieron varias cuestiones de gran trascendencia:

En primer lugar, se ha de tener en cuenta que el aula como escenario para el desarrollo del LARP resultó en todos los casos un hándicap a superar debido al mobiliario fijo y la falta de adecuación a una actividad en la que grupos de 20 a 50 personas debían desplazarse y conversar en un espacio cerrado.



Figura 4. Fotografía alumnos disfrazados.



Figura 5. Fotografía alumnos disfrazados.

En segundo lugar, relacionado también con la problemática planteada por el entorno en el que se desarrollaba el juego, hemos de resaltar que el uso de parlamentos para mantener la narrativa e informar a los jugadores de hechos históricos se vio altamente afectado, ya que muchos alumnos no pudieron atender con atención a los monólogos que se expusieron.

En tercer lugar, en relación con el sistema de juego, debemos decir que resultó muy llamativo para el alumnado. El sistema de intercambio de cartas para recolectar recursos fue un elemento altamente dinamizador de la actividad, así como las cartas de intervención repartidas a partir del acto II. Sin embargo, la sencillez de la mecánica terminó por empujar al alumnado a centrarse en la actividad del cambio de cartas en vez de analizarlas y comprender para qué servían o si guardaban relación con las narrativas de los personajes que interpretaban.

Por último, el profesorado se sorprendió del aumento del interés y la participación por parte del alumnado conforme pasaron las tres sesiones, siendo especialmente sorprendente el estupor y la sorpresa de algunos alumnos al conocer el desenlace de los acontecimientos históricos, demostrando el escaso conocimiento que se tenía de un periodo estudiado en la educación obligatoria y que debían recordar.

Además, de la observación en el sistema de prácticas se tomaron tres grupos para realizar un cuestionario diseñado exprofeso para indagar sobre las percepciones de los participantes. De los grupos participantes no todos los alumnos

¿Has participado alguna vez en una actividad de LARP (rol en vivo) o rol play masiva?

92 respuestas

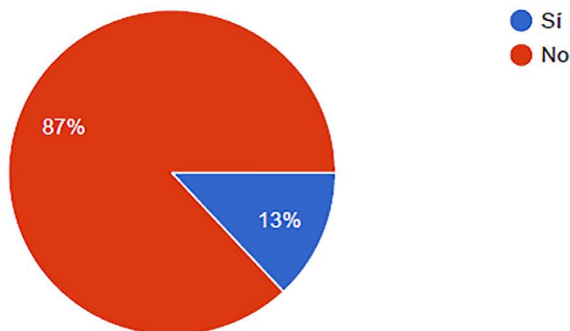


Figura 6. Grafica de experiencia en LARPS. Elaboración propia.

rellenaron el formulario, pero se obtuvo una muestra representativa de 92 encuestados que presentaron respuestas de las que destacamos:

En primer lugar, solo un 13 % de los encuestados había realizado alguna actividad de LARP previamente, lo que confirma la problemática y necesidad de adaptación de nuestro recurso para principiantes (Figura 6).

En segundo lugar, en relación con la valoración de la actividad se analizaron las percepciones del alumnado desde diferentes puntos de vista. Así, en lo referente a la motivación, solo un 18,4 % valoró la actividad como poco motivadora y poco divertida, frente al 53,2 % que la valoró bastante o muy motivadora y divertida y un 28,3 % que mostró una opinión intermedia (Figura 7). Con respecto al grado de disfrute en la interpretación de sus personajes, un 45,1 % disfrutaron mucho o bastante de la actividad, un 29,7 % contestó con una respuesta de grado intermedio y solo un 25 % disfrutó poco o nada con la interpretación de su personaje (Figura 8). Además, en cuanto a la valoración del aprendizaje a nivel de contenidos, y frente a las preguntas de si la actividad reflejaba y permitía desarrollar los contenidos recogidos en el temario de la asignatura y si potenciaba un aprendizaje significativo, el alumnado contestó positivamente a la primera en una relación porcentual de 67,4 % a favor del desarrollo de contenidos propios del temario y un 76,1 % a favor de que la actividad genera un aprendizaje significativo.

En tercer lugar, en relación con los contenidos teóricos trabajados, debemos resaltar que un 73,6 % (45,1 % valoran 1 y 28,6 % valoran en 2 sobre 5) afirmaba tener un conocimiento escaso o nulo de los contenidos que se abordaban en la actividad antes de realizarla (Figura 9) y que tras la misma se aprecia una notable mejora al descender a más de la mitad ese porcentaje (30,4 % de los que 8,7 % valoran en 1 sobre 5 y 21,7 % en 2 sobre 5. Figura 10).

De 1 a 5, ¿cómo valorarías la experiencia en relación con criterios de motivación, dinamismo y diversión en el aula siendo 1 poco motivadora, poco dinámica y aburrida y 5 muy motivadora dinámica y divertida?

92 respuestas

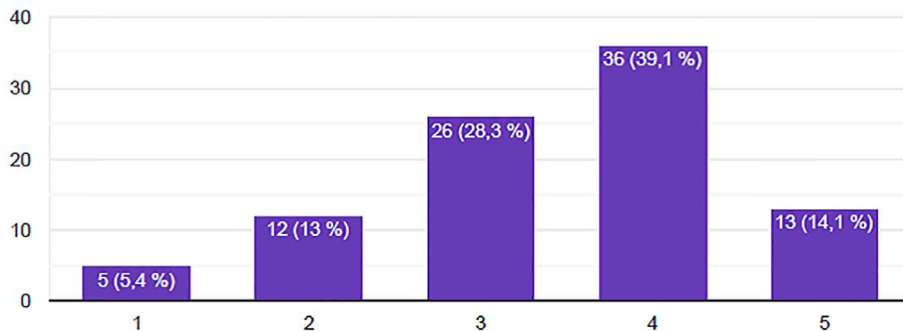


Figura 7. Gráfica de motivación. Elaboración propia.

¿Has disfrutado interpretándolo? (Valora de 1 a 5, siendo 1 poco o nada y 5 mucho)

91 respuestas

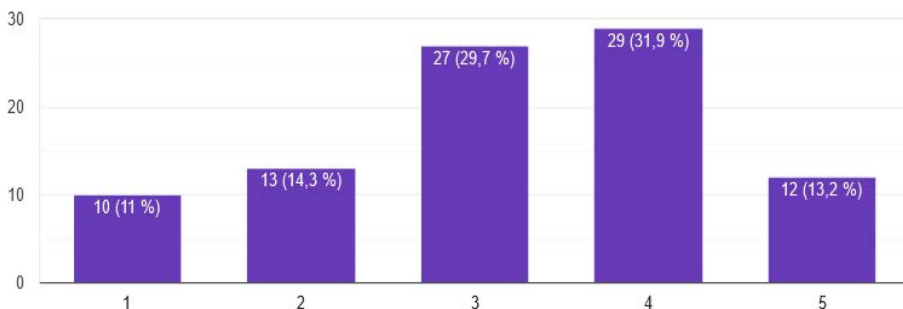


Figura 8. Gráfica Disfrute del personaje. Elaboración propia.

Además, como hemos mencionado, un 67 % entiende que la actividad les ha permitido desarrollar los contenidos del temario de la asignatura, resaltando en otra de las preguntas los elementos políticos y económicos (Figura 11).

¿Cómo valorarías tu conocimiento sobre la Hispania prerromana antes de la actividad? Valora de 1 a 5 siendo uno muy escaso y 5 muy completo

91 respuestas

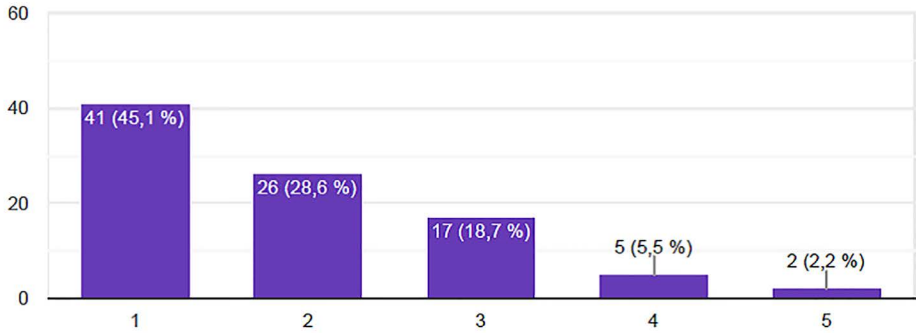


Figura 9. Grafica de conocimientos previos. Elaboración propia.

¿Cómo valorarías tu conocimiento sobre la hispania prerromana despues de la actividad? Valora de 1 a 5 siendo uno muy escaso y 5 muy completo

92 respuestas

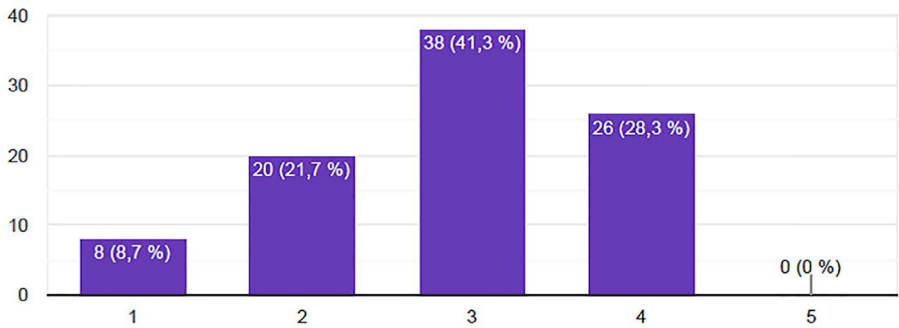


Figura 10. Grafica de contenidos adquiridos. Elaboración propia.

Con respecto a los contenidos trabajados en Iberia, señala los que se han trabajado activamente

90 respuestas

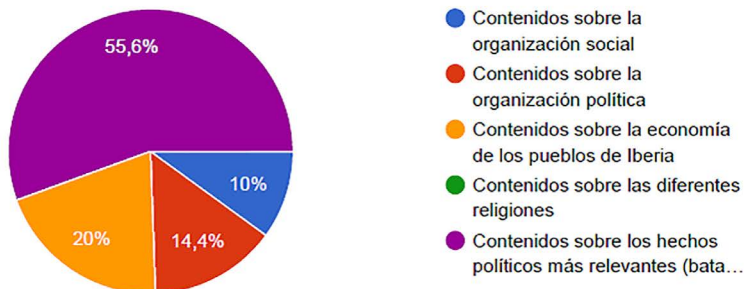


Figura 11. Grafica de contenidos aprendidos. Elaboración propia.

En cuarto lugar, con relación a las preguntas abiertas, hemos detectado una cierta reticencia a la hora de responderlas. En muchas de ellas el número de respuestas recibidas es de un 60-70 % del total, porcentaje que se reduce cuando se solicita los resúmenes de cada sesión. Además, un número elevado de las respuestas recibidas han sido contestadas obviando las instrucciones, reduciendo así la información que aportan. No obstante, se aprecia un elevado interés del alumnado por la actividad: se aprecia que, pese a lo observado en clase, han valorado positivamente las narrativas desarrolladas a través de los parlamentos, aunque critican la polarización del protagonismo, que recae principalmente en las facciones romana y cartaginesa, siendo el mejor reflejo que los personajes más valorados hayan sido Aníbal, Asdrúbal y Escipión.

Por último y como sistema de evaluación final, se incorporaron al examen las preguntas propias de este proyecto, así como de otro proyecto de diseño de materiales lúdicos centrados en la Antigüedad Tardía. En este ejercicio no se apreció un cambio significativo en las evaluaciones con respecto al curso previo, manteniéndose los porcentajes de aprobados y suspensos. Entendemos que esta situación se pudo deber a dos factores: en primer lugar, el uso de un sistema tradicional de preguntas de desarrollo no adaptado a las prácticas, y segundo, la posible creencia del alumnado en que al haberse trabajado el temario en las clases prácticas preguntas de estos temas no entrarían en el examen.

5. REFLEXIONES FINALES

Tras el análisis de los resultados, y a modo de conclusión, quisiéramos valorar de forma muy positiva el diseño y aplicación del recurso didáctico *Iberia*. Así pues, y teniendo en cuenta la novedad del sistema del Edu-LARP, el cual nunca había sido puesto en práctica por el profesorado de la asignatura, así como la falta de preparación previa debido a los plazos propios de los proyectos de innovación, podemos valorar el grado de participación del profesorado y alumnado, así como el proceso de aplicación como muy satisfactorio. El alumnado se ha mostrado muy participativo y ha presentado un aumento de interés por la asignatura. Se podría decir que se ha conseguido crear una actividad inmersiva en la que se han trabajado contenidos propios de la asignatura de manera directa, activa y participativa. De manera general el alumnado ha definido su proceso de aprendizaje como «significativo» y si bien estos resultados han tenido poco impacto en la evaluación final, entendemos que no por ello debemos tomar esta actividad como un fracaso.

Al contrario de lo que pudiera plantearse, nuestro objetivo tras este proyecto es depurar la actividad en los aspectos que más deficiencias haya presentado, como el sistema de evaluación y la trasposición de los contenidos prácticos a un modelo de examen aún centrado en el aprendizaje memorístico.

Entendemos que es necesario potenciar los procesos de reflexión y análisis con respecto a la actividad para potenciar el desarrollo de aprendizaje incorporando sistemas de informes o diarios de prácticas, instrumentos usados muy a menudo por este alumnado en las asignaturas como Prácticum. Otro elemento que revisar será el sistema de juego, que debemos repasar y vincular de manera directa con las narrativas de cada personaje, de forma que el participante deba profundizar algo más en las mismas para entender la evolución del juego.

Así mismo, en relación con los instrumentos utilizados, entendemos que sería necesario su perfeccionamiento en aspectos de validación del cuestionario y significatividad de la muestra. Google Forms es una herramienta que tiene un gran potencial, sin embargo, el desarrollo de los cuestionarios *online* tiene, desde nuestra perspectiva, la problemática de la voluntariedad por parte del participante, que, si bien debemos respetar, en los formatos *online* presentan una problemática doble, tanto técnica, frente a la comprensión y respuesta de las preguntas, como temporal, entendiendo la falta de tiempo dedicado a la participación fuera del horario lectivo.

Todas estas consideraciones se tendrán en cuenta para futuros proyectos, los cuales no han podido plantearse en los dos últimos cursos debido a la problemática derivada de la situación sanitaria actual. Así, no descartamos ampliar el uso de *Iberia* a otras titulaciones e incluso abrirlo al uso en otros centros universitarios o en su defecto generar nuevos recursos de Edu-LARP que permitan acceder al profesorado universitario a una herramienta didáctica, fácil, sencilla que solvete los problemas de motivación y participación en las prácticas de las asignaturas de Historia e Historia Antigua.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón Hernández, C. (2016). Claves para la enseñanza de los Fundamentos de Historia de España en el Grado de Educación Primaria. En R. Porlán y E. Navarro (coords.), *Libro de Actas III Jornadas de Docencia Universitaria* (pp. 886-895). Madrid: Ediciones Morata.
- Alfaro Rocher, I. J. (2005). El Espacio Universitario Europeo: Entre la autonomía, la diversidad y la convergencia. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, pp. 3-15. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/120189/espacio_alfaro_2005.pdf?sequence=1
- Altamirano Martínez J. V. (2016). ¿Esto es un juego? juegos serios y gamificación. Taxonomía y aplicación. Trabajo de Fin de Máster, Universidad Politécnica de Valencia.
- Álvarez, Melero, A., Álvarez-Ossorio, Rivas, A., Cidoncha, Redondo, F., y Sánchez Domínguez, V. (2018). El uso del Kahoot y del Jumble como herramienta de trabajo para la enseñanza para la Historia Antigua y Medieval de España. En M. Rodríguez López y R. Anguita Martínez, (eds.), *Innovaciones en el aprendizaje con tecnologías digitales*, (pp. 97-108). Camas: Egregius.
- Amézquita-Castañeda, I., Moreno-Ramos, M. T. (2001). *La odisea liberadora de los juegos de rol*. Tlaquepaque, Jalisco. México: ITESO, Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación, A. C. (CONEICC).
- Benito, Á. y Cruz, A. (coords.). (2012). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Bowman, S. L., (2010), *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems, and explore identity*. Jefferson, NC: McFarland and Company, Inc.
- Bowman, S. L., y Standiford, A. (2015). Educational larp in the middle school classroom: A mixed method case study. *International Journal of Role-Playing*, 5(1), pp. 4-25. <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2016/12/IJRP-5-Bowman-and-Standiford.pdf>

- Calvo, A. y Mingorance, A. C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 20(2), pp. 319-34. <https://dx.doi.org/10.5209/RCED>
- Carbó García, J. R., y Pérez Miranda, I. (2010). Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), pp. 149-167. <https://doi.org/10.14201/eks.7454>
- Cárdenas, J. F. (2015). La armonización en el Espacio Europeo de Educación Superior: El estado de la cuestión. *Journal of Supranational Policies of Education*, 3, pp. 264-282. <http://hdl.handle.net/10486/667468>
- Cardete del Olmo, M. C. (2011). El uso del Campus Virtual para la enseñanza de la historia antigua a través del aprendizaje cooperativo. En A. Sanz Cabrerizo, J. A., López Orozco y L. Pablo Núñez (eds.), *VI Jornada Campus Virtual UCM: Campus Virtual crece: retos del EEES y oportunidades para la UCM. Universidad Complutense de Madrid* (pp. 143-149). Madrid: Editorial Complutense de Madrid.
- Craig A., L., y Eladhari, M. (2005). *Narrative structure in trans-reality role playing games: integrating story construction from live action, table top and computer-based role-playing games*. Gotland University. DiGRA 2005, Cramergatan.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza.
- De-Alba-Fernández, N. y Porlán, R. (2017). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 37-54). Madrid: Editorial Morata.
- De-Alba-Fernández, N., Navarro-Medina, E., Porlán, R. y Rodríguez-Pérez, N. (2020). La progresión de los modelos docentes universitarios: resultados del primer estudio. En N. De-Alba-Fernández, y R. Porlán (coords.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica* (pp. 191-230). Madrid: Editorial Morata.
- Dewey, J. (1997). *How we think*, New York.

- Espinel Souares, A. (2007). Problemas de enseñanza y aprendizaje de historia universal I (sociedades antiguas). *Revista Docencia Universitaria*, 8(1), pp. 139-154.
- Gómez Carrasco, C. J., Ortuño Molina, J. y Molina Puche, S. (2014) Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI *Revista Tempo e Argumento*, vol. 6. 11. 5-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338131531002>
- Gómez F. (2018 A). Innovación en la didáctica de la Historia: Del manual al libro 2.0. Nuevos modelos de divulgación para nuevas necesidades educativas. En O. Buzón García (ed.), *Innovación y tendencias educativas: un camino hacia las nuevas formas de aprendizaje* (pp. 161-187). Camas: Egregius.
- Gómez-Carrasco, C. J. G., y Miralles-Martínez D, 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>.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. Madrid:Alianza.
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J.J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(1), pp. 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Lee, J. J., y Hammer, J. (2011). Gamification in education: What, how, why bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15(2), 146-151.
- Mackay, D. (2001). *The Fantasy Role-Playing Game: A New Performing Art*. Jefferson. Carolina del Norte.
- Maragliano, A. (2019). Edu-larp Paths in Education: A Pedagogic Research on Ethnic Prejudice and Empathy through Games. En *9th International Conference the Future of Education*. McFarland & Company, Inc. <https://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0009/FP/5814-LGM3956-FP-FOE9.pdf>

- Mochocki, M. (2013). Edu-larp as revision of subject-matter knowledge. *International Journal of Role-Playing*, 4, pp. 55-75. <http://www.ijrp.subcultures.nl/wp-content/issue4/IJRPissue4mochocki.pdf>
- Prieto Navarro, L., Blanco, A., Morales Vallejo, P., & Torre Puente, J. C. (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Estrategias para el profesorado*. Barcelona: Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- Qian, M., y Clark, K. R. (2016). Game-based Learning and 21st century skills: A review of recent research. *Computers in Human Behavior*, 63, pp. 50-58. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.023>
- Rangel Jiménez, M. (2015). Los juegos de rol, herramienta comunicativa generadora de narrativas hiperreales interactivas. (Avance de investigación, estado del arte). En Solís E. Hernández, y R. Domínguez Cortina (coords.), *Historias y aportes sociales de la investigación de la comunicación en México: ¿Cuáles son los acuerdos mínimos del núcleo disciplinario? Memorias XXVII Encuentro Nacional de la AMIC*, Querétaro. http://amic2015.uaq.mx/docs/memorias/GI_11_PDF/GI_11_Los_juegos_de_rol.pdf
- Roda, A. (2010). Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general, *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 11(3), pp. 185-204. <https://doi.org/10.14201/eks.7458>
- Ruiz López I. D. (2020). La imagen de la Historia Antigua en los futuros docentes de Educación Primaria. *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*, (9), pp. 74-88. <https://doi.org/10.30827/unes.v0i9.15966>
- San Bernardino Coronil, J. (2019). La enseñanza y aprendizaje en Historia Antigua de Asia Oriental. En R. Porlán Ariza y E. Navarro-Medina (coords.), *Construyendo nuevas estrategias de innovación docente* (pp. 2572-2598). Sevilla: Secretariado de Formación y Evaluación de la Universidad de Sevilla. <https://doi.org/10.12795/9788447221912.116>
- Sánchez Domínguez V. (2018). Roma un juego de rol para vivenciar la vida en la República y en el Imperio Romano. En A. Torres-Toukoumidis y L. M. Romero Rodríguez (coords.), *Gamificación en Iberoamérica: Experiencias desde la educación y la comunicación* (pp. 349-375). Quito: Abya Yala.

- Sánchez Domínguez V. (2019.) Los juegos de rol y la gamificación un viaje de ida y vuelta. En D. Moya López, (coord.), *Arterias de la sociedad del siglo XXI. las TIC en el mundo como herramienta multidisciplinar: estudios de caso* (pp. 197-220). Camas: Egregius.
- Sánchez Domínguez, V., Álvarez-Ossorio Rivas, A. y Lozano Gómez, F. (2019). Nuevos alumnos, nuevos retos y recursos diferentes: un libro digital para la enseñanza de la Historia Antigua. *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia*, 10, pp. 343-372. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.013>
- Sánchez Domínguez, V., Alvarez-Ossorio Rivas, A., Alarcón Hernández, C. y Lozano Gómez, F. (2017). Innovación en la didáctica de la Historia: Del manual al libro 2.0. Nuevos modelos de divulgación para nuevas necesidades educativas. En O. Buzón García (ed.), *Innovación y Tendencias Educativas: un camino hacia las nuevas formas de aprendizaje* (pp. 161-186). Sevilla: Egregius.
- Torstein, U. (2005). Live Action Role Playing, Teaching through gaming. *Dissecting Larp*, pp. 23-30. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.591.1171&rep=rep1&type=pdf>
- Vanek, A., y Peterson, A. (2016). Live action role-playing (LARP): Insight into an underutilized educational tool. En K. Schrier (ed.), *Learning, Education and Games, Volume Two: Bringing Games into Educational Contexts* (pp. 219-240). ETC Press.
- Vázquez García, Juan A. (2015). Nuevos escenarios y tendencias universitarias. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 13-26. <https://doi.org/10.6018/rie.33.1.211501>
- Vygotsky, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 85, pp. 39-49.



ENSEÑAR DESDE LA EMPATÍA HISTÓRICA Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DURANTE LA PANDEMIA. LA EXPERIENCIA DEL PROFESORADO EN UNA ESCUELA EN CHILE

*Teaching from a Historical Empathy and Citizenship
Education perspective during the COVID 19 Pandemic.
The Experience of Teachers in a Chilean School*

Jesús Marolla Gajardo

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile
jesusmarolla@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0001-6215-0010>

Alexandro Maya Riquelme

Universitat Autònoma de Barcelona. España
alemaaya@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4891-531X>

Marta Salazar Fernández

Universitat Autònoma de Barcelona. España
martamariasalazarf@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3246-3304>

Fecha de recepción: 01/04/2021

Fecha de aceptación: 08/02/2022

Acceso anticipado: 10/03/2022

Resumen: La investigación se enmarca en analizar las concepciones que expresa el profesorado sobre las ventajas y las limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia, además de comprender y contrastar el contenido de los discursos del profesorado de historia y ciencias sociales, sobre la enseñanza de la empatía histórica, la ciudadanía y la participación democrática en tiempos de pandemia. El tipo de estudio se enmarca en el paradigma cualitativo y sigue las estrategias metodológicas del estudio de caso en una escuela de la Región Metropolitana en Chile. Hemos podido

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Marolla Gajardo, J. Maya Riquelme, A. y Salazar Fernández, M. (2022). Enseñar desde la empatía histórica y la educación para la ciudadanía durante la pandemia. La experiencia del profesorado en una escuela en Chile. *El Futuro del Pasado*, 13, pp. 671-704. <https://doi.org/10.14201/fdp.26163>

recoger las concepciones del equipo de docentes pertenecientes al Departamento de Historia de este centro educativo, que atiende a estudiantes con dificultades socioeconómicas y dentro de un contexto de vulnerabilidad social. Se aprecia en los resultados que el contexto de pandemia agudizó las necesidades y dificultades de los estudiantes y sus familias, destacando los problemas de conectividad a las clases virtuales, la falta de motivación y la ausencia de una perspectiva de futuro. Sin embargo, este contexto sanitario ha permitido al profesorado participante incorporar la empatía histórica y temáticas como la enseñanza de la ciudadanía democrática y la participación del estudiantado como una alternativa a un nuevo escenario educativo.

Palabras claves: enseñanza de la historia; empatía histórica; enseñanza de la ciudadanía; motivación escolar; problemas sociales relevantes.

Abstract: This research analyzes the conceptions expressed by teachers about the advantages and limitations of teaching history and social sciences in the context of a pandemic. In addition, it contrasts the content of the narratives of history and social science teachers about the teaching of historical empathy, citizenship and democratic participation pandemic times. The type of study is framed in the qualitative paradigm and follows the methodological strategies of a case study in a school in the Metropolitan Region in Chile. We were able to collect the conceptions of the team of teachers belonging to the Department of History of this educational center, which serves students with socio-economic difficulties and within a context of social vulnerability. The results show that the context of the pandemic exacerbated the needs and difficulties of the students and their families by highlighting the problems of connectivity to virtual classes, the lack of motivation and the absence of a future perspective. However, this healthcare context has allowed participating teachers to incorporate historical empathy and themes such as the teaching of democratic citizenship and student participation as an alternative to a new educational scenario.

Keywords: History education; historical empathy; citizenship teaching; school motivation; relevant social problems.

Sumario: 1. Introducción; 2. Marco teórico; 2.1. Empatía histórica; 2.2. Perspectiva de la educación para la ciudadanía democrática; 2.3. Participación y ciudadanía; 3. Marco metodológico; 3.1. Paradigma del estudio y diseño; 3.2. Participantes; 3.3. Instrumentos y análisis; 3.4. Criterios éticos; 4. Objetivos del estudio; 5. Resultados de la investigación; 5.1. Limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19; 5.1.1. Recursos y conectividad; 5.1.2. Motivación Escolar; 5.1.3. Aspectos emocionales del profesorado; 5.2. Posibilidades y ventajas de enseñar historia y ciencias sociales en tiempos de pandemia; 5.3. Empatía histórica y educación para la ciudadanía; 6. Discusión de los resultados; 7. Conclusiones; 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

El actual contexto sociosanitario ha presentado desafíos y oportunidades para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Bajo esta problemática, llevamos a cabo una investigación de carácter cualitativo a través de un diseño de estudio

de caso. Ello nos ha permitido retratar las concepciones de un equipo de docentes pertenecientes a un centro educativo de la Región Metropolitana de Chile.

Las características contextuales de este Liceo reflejan las condiciones de desigualdad y precariedad presentes en una gran parte de los establecimientos educativos chilenos. La ausencia de recursos digitales, las dificultades para acceder a la red de internet, la precariedad económica de los estudiantes y sus familias, además de su falta de motivación, autonomía y perspectiva de futuro, han representado un desafío para el profesorado que imparte clases de historia en este centro educativo.

La estructura de esta investigación contempla el desarrollo de un marco teórico en donde se presentan los conceptos claves y los referentes que han guiado este trabajo, en torno a la empatía histórica y la enseñanza de la ciudadanía democrática. Posteriormente se explica el marco metodológico que guía esta investigación. A continuación, se realiza una descripción del equipo de docentes participantes en la investigación, presentando los instrumentos utilizados que fueron las entrevistas semiestructuradas y análisis documental. El análisis de datos fue efectuado con la ayuda del software [Atlas.ti](#) 8. Cabe destacar la presencia de los criterios éticos que orientan el presente trabajo. En cuanto a resultados se puede reconocer las dificultades y posibilidades desde la mirada del profesorado. La discusión confronta los resultados de la investigación con los referentes teóricos planteados previamente. Por último, se ofrecen las conclusiones y reflexiones finales de la investigación.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *Empatía histórica*

El trabajo con la empatía histórica se ha abordado desde diferentes perspectivas, como las de Eisenberg y Strayer (1992), Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez (2008), Berti, Baldin y Toneatti (2009) y Etxebarria, (2008), entre otros, afirman que la empatía es fundamental para comprender las diferentes relaciones entre las personas. Las autoras plantean que desde la empatía se pueden entender aspectos como los sentimientos, las decisiones y las acciones de los demás. Así, la empatía significa la comprensión de los marcos de referencia interiores de otras personas, y de esa manera, apropiarse de los sentimientos y las emociones de tales personas como si fueran nuestros (Eisenberg y Strayer, 1992; Etxebarria, 2008; Fernández Pinto *et al.*, 2008).

Goleman (2006), afirma que la empatía aporta herramientas fundamentales para comprender el dolor que pueden vivir otras personas. Por ello, consideramos a Ennis (2015), quien plantea que los primeros años de vida y de formación son esenciales en la construcción de las perspectivas empáticas. Etxebarria (2008), Goleman (2006) y Hoffman (2002) comentan que la promoción de la empatía histórica debe

enfocarse en el tratamiento de los problemas sociales relevantes, en especial, hacia las personas marginadas como las mujeres, los y las oprimidas y marginadas, los y las migrantes, entre otras que han sido invisibilizadas tradicionalmente tanto por la historia como por la sociedad (Marolla, 2019a, 2019b; Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017; Pagès, 2018).

Yuste Munté (2017) plantea que los y las chicas pueden ser empáticas con las historias y las personas que se asemejan a ellas, en contraste a quienes representan mayores diferencias por género, etnia, clase, entre otras características. Para ello se debe posicionar como contenido el tratamiento de problemas sociales relevantes desde las emociones y las experiencias con el fin de desarrollar la sensibilidad y los sentimientos hacia los y las otras (Berti *et al.*, 2009; Eisenberg y Strayer, 1992; Hoffman, 2002). De acuerdo a Bartelds, Savenije y Boxtel, van (2020) y Yuste Munté (2017) coinciden en que, desde la educación, una formación que se construya desde el fomento del autorreconocimiento y la positiva autopercepción de los y las estudiantes, colabora en que se desarrollen mejores modelos empáticos hacia los y las demás.

Hoffman (2002), dice que, de todas maneras, se deben tratar los contenidos con cautela. Es decir, hay que evitar la sobreestimulación de contenidos complejos de trabajar, ya que puede provocar que los y las estudiantes desarrollen sentimientos y acciones de angustia y dolor excesivo. De ahí que, conviene considerar el estudio de Ennis (2015) y Etxebarria (2008) quien dice que mientras más cercanía tengan los contenidos y los protagonistas de dichos contenidos con las vidas de los y las estudiantes, mayor sería el grado de empatía y por tanto, de las emociones expresadas.

Bartelds *et al.* (2020), Segal, Gerdes, Mullins, Wagaman y Androff (2011) y Yuste Munté (2017) coinciden en que la empatía social e histórica debe enfocarse en contenidos y protagonistas que viven experiencias de desigualdad. Esto a fin de que los y las estudiantes sean capaces de emprender acciones ante tales desigualdades sociales. Segal *et al.* (2011) y Wilson y Readence (1993) coinciden en que desde la empatía social se puede desarrollar la conciencia social y la lucha contra las desigualdades. A través del trabajo con los problemas sociales relevantes (Pagès, 2018; Pagès y Santisteban, 2007; Santisteban, 2019a), se pueden posicionar problemas históricos con foco en la diversidad de género, de etnias, cultural, ideológica, entre otras.

Bartelds *et al.* (2020), Berti *et al.* (2009), Crocco y Waite (2007), Ennis (2015) y Segal *et al.* (2011) coinciden en que la empatía histórica y su inclusión debe enfocarse en que los y las estudiantes puedan centrarse en los cambios sociales hacia la justicia social. La ciudadanía y la participación vienen a ser componentes fundamentales en el trabajo desde la empatía histórica a fin de fomentar que los y las estudiantes actúen de manera activa en la sociedad (Kincheloe y McLaren, 1994; Pagès, 2007, 2009; Sant, Pagès, Santisteban, González, y Oller, 2014; Sant y Pagès, 2015; Santisteban, 2019a, 2019b).

Berti *et al.* (2009), Sant y Pagès (2015), Segal *et al.* (2011) y Yuste Munté (2017), comentan que desde la empatía histórica se pueden posicionar perspectivas,

contenidos y procesos para que los y las estudiantes comprendan los posicionamientos y las decisiones de las personas en el pasado. El desarrollo de la empatía histórica en los y las estudiantes al ser trabajado desde la teoría crítica (Domínguez-Castillo, 1993; Giroux, 2018; Kincheloe y McLaren, 1994; Sant *et al.*, 2014; Sant y Pagès, 2015), colabora en el desarrollo de habilidades para la comprensión de las creencias, las concepciones y acciones de personajes pasados y presentes.

Conviene mencionar que, al acceder a la comprensión de las acciones, las creencias y las decisiones de las personas en el pasado desde la empatía histórica, se deben considerar las fuentes con que se trabaja (Bartelds *et al.*, 2020; Jenkins y Martín, 2009). Esto debido a que cada versión que pueden trabajar responde a las interpretaciones que un historiador o historiadora ha desarrollado a partir de sus propios contextos (Fontana, 2002; Jenkins y Martín, 2009; Pagès, 2007, 2009). Además, de que cada interpretación y análisis que realicen los estudiantes estará influenciado por sus contextos, experiencias y emociones (Berti *et al.*, 2009; Eisenberg y Strayer, 1992; Jenkins y Martín, 2009).

Costa y Kallick (2000) y Ennis (2015), afirman que, al trabajar desde la empatía histórica, se relaciona con las habilidades del pensamiento crítico, donde entran en comprensión las complejidades e interpretaciones sobre la otredad y sus contextos a los que responden. No se debe olvidar que la escuela es un agente socializador en la formación de las personas (Apple, 1990; Giroux, 2018; Kincheloe y McLaren, 1994; Pagès, 2018; Santisteban, 2019a, 2019b), donde se debe considerar la otredad desde la empatía, la participación, la ciudadanía, como enfoques que incluyan las acciones de los y las estudiantes en la lucha por la transformación de las desigualdades (Levstik y Barton, 2005; Marolla, 2019b; Santisteban, 2017a; Santisteban, Pagès, González y González, 2020).

2.2. *Perspectiva de la educación para la ciudadanía democrática*

Dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía (EPC) viene a ser un foco fundamental. Consideramos, como planteamos antes, el rol socializador que tiene la escuela en cuanto valores, identidades, acciones y perspectivas de la sociedad. Para la EPC, siguiendo a Veugelers (2011), existen tres tipos de ciudadanía: a) de adaptación; b) individualizadora y; c) democrático-crítica. Tales perspectivas se pueden enfocar en diferentes objetivos pedagógicos, tales como: (a) disciplina, (b) autonomía, (c) implicación social. La ciudadanía de adaptación es una combinación de las perspectivas de disciplina e implicancia social. Por su parte la ciudadanía individualizadora, comprende la perspectiva autónoma y la disciplinar y, por último, una ciudadanía democrático-crítica recoge las perspectivas autónomas y de implicancia social (Pagès, 2009, 2019a; Santisteban, González y Pagès, 2020; Santisteban, González, González y Pagès, 2020; Veugelers, 2011).

Tales modelos presentan importantes variantes. Por un lado, la ciudadanía de adaptación se enfoca en la reproducción de valores y la socialización de los comportamientos. La ciudadanía individualizadora se centra en el fomento del aprendizaje independiente y en el desarrollo del pensamiento crítico (Sant *et al.*, 2014, 2015; Santisteban, 2019b; Santisteban, González, *et al.*, 2020b). La ciudadanía democrático-crítica tiene como propósito el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento crítico desde la discusión, la reflexión y la resolución de problemas (Anguera, González, Hernández, Muzzi, Ortega-Sánchez, Pons, Obiols y Fernández, 2018; Aubert, Fisas, Valls y Duque, 2004; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017; Pagès, 2019a).

Siguiendo a Altamirano y Pagès (2018), Casas Villalta (1999) y Gómez (2008), trabajar desde la EPC, no debería remitirse al estatus legal de las personas, sino que tiene que enfocarse en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico, la resolución de problemas cotidianos y la lucha contra las desigualdades. De ahí que planteen que la EPC no tiene que simplemente enseñar aspectos ligados a las estructuras políticas e institucionales, sino que debería promover la construcción de sujetos soberanos y participativos, con las capacidades para participar en la construcción de un futuro democrático más justo (Fraser, 2019; Santisteban, 2017b; Santisteban, González, *et al.*, 2020).

No obstante, el profesorado ha manifestado en distintas investigaciones (Altamirano y Pagès, 2018; Aubert *et al.*, 2004; Casas Villalta, 1999; Pagès, 2019a, 2019b; Santisteban, 2019b; Santisteban, González, *et al.*, 2020), que en sus programas de formación no son preparados para enseñar desde perspectivas críticas y transformadoras en torno a la EPC. El acento está puesto en el tratamiento de temas tradicionales de la historia, amplios contenidos factuales, protagonistas hombres blancos con poder, y la exclusión de las diversidades (Anguera *et al.*, 2018; Levstik y Barton, 2005; Marolla-Gajardo, 2020; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017; Sant *et al.*, 2014).

Ante lo anterior, existen propuestas como las de (Altamirano y Pagès, 2018; Anguera *et al.*, 2018; Pagès, 2018, 2019a; Sant *et al.*, 2014; Santisteban, González, *et al.*, 2020) por mencionar algunas, que desde la didáctica de las ciencias sociales han propuesto ideas y caminos para incluir perspectivas de EPC, tanto para los programas de formación como para las prácticas del profesorado. Podemos destacar el trabajo de Pagès (2007, 2019b), quien dice que para generar transformaciones, la EPC debería enfocarse en cinco bloques: a) Pluralidad y organización social; 2) Definición de ciudadanía; 3) Sistema político; 4) Cultura Política y; 5) Cultura Cívica.

Siguiendo las definiciones del Consejo de Europa, Santisteban y Pagès (2009), proponen un marco teórico y práctico para el trabajo desde la EPC. Afirman que la educación de los y las chicas debe tener la finalidad de que se transformen en ciudadanos y ciudadanas activas y responsables, y que, de esa manera, puedan contribuir al desarrollo y la justicia de la sociedad en que viven. Por esto, comentan que la EPC debería estar orientada en las clases hacia: a) la cultura política; b) el pensamiento crítico y los valores y; c) la participación activa.

Para Anguera *et al.* (2018), Santisteban, González, *et al.* (2020) y Santisteban y Pagès (2009) hay que asumir que la EPC es un área en desarrollo, y que aún falta trabajar en ella para posicionarla de manera central en las prácticas. Esto se puede deber a que aún los programas de formación y las mismas prácticas del profesorado no conciben su disciplina como un área que debe estar al servicio de la sociedad y de la resolución de sus problemas, sino que se sigue entendiendo a la historia y las ciencias sociales desde una perspectiva memorística y factual (Sant y Pagès, 2015). El cambio debería posicionar a la EPC como un foco de desarrollo de competencias sociales y ciudadanas que aporten a los y las estudiantes a comprender sus realidades, tomar decisiones, participar y luchar por la justicia social.

2.3. Participación y ciudadanía

Definir participación resulta complejo debido a la multiplicidad de estudios que se han realizado al respecto (Pagès, 2009; Sant, Santisteban, y Boixader, 2015; Santisteban, 2019a; Santisteban y Pagès, 2009). La participación, tradicionalmente, es entendida desde ejercer el derecho a voto, militar dentro de un partido político, asistencia a manifestaciones y movilizaciones, apoyar a un determinado candidato o sector político o sencillamente difundir información de carácter político a su entorno (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 2007).

Si consideramos, siguiendo a Bobbio *et al.* (2007), que la participación son todas aquellas acciones que pretenden influir de alguna manera en las decisiones de quienes se encuentran en el poder político, con fines de transformar las estructuras, nos enmarcamos en los planteamientos antes definidos de la EPC (Santisteban, González, *et al.*, 2020; Santisteban y Pagès, 2009).

Bobbio *et al.* (2007), plantean que existen al menos tres formas o niveles de participación política. La primera denominada «*presencia*» es la forma menos intensa y catalogada como marginal entre las formas de participación política, en donde los individuos no realizan ningún tipo de aportación, son más bien receptivos y pasivos. El segundo nivel de «*activación*», donde los individuos realizan una serie de actividades delegadas, como el ser promotores de iniciativas, bajo la figura de proselitismo político, y, por último, se identifica el nivel de «*participación*» entendido como las «situaciones en las cuales el individuo contribuye directa o indirectamente en una situación política» (Bobbio *et al.*, 2007, p. 1137).

Así, podemos plantear que la participación democrática desde las concepciones de la EPC responde más a tendencias que a uniformidades absolutas. Es decir, el ideal democrático le permite a la ciudadanía estar al tanto de los acontecimientos políticos, teniendo entonces la capacidad de poder elegir entre diferentes alternativas que proponen las fuerzas políticas, dejando un margen directo o indirecto para la participación (Pagès, 2009, 2019a; Santisteban y Pagès, 2009).

Para Arnstein (2019), la participación se debe relacionar con la lucha contra las desigualdades de género, etnia, clase, entre otras que actúan de manera opresiva dentro del sistema democrático. Para la autora, no puede haber participación sin redistribución del poder, ya que su contrario implica que quienes actúan no sean incorporados en las lógicas de la democracia. Vallès (2004) dice que la participación debe enfocarse como una acción política que logre la entrada y la validación de las lógicas de acción de las personas que no están insertas en la política tradicional. Para dar cabida a lo anterior, el autor se pregunta ¿Qué factores llevan a algunos sujetos a participar en política, mientras otros se inhiben ante ella? ¿Por qué los que se deciden a actuar seleccionan diferentes modos de participación? ¿Qué justifica la persistencia, la orientación o la intensidad de esta participación? (Vallès, 2004, p. 324).

El autor agrega que existen dos grandes modelos de interpretación para la actividad política «el económico y el sociocultural» haciendo referencia a las actitudes y predisposiciones en cuanto implicación en el proceso político. Aspectos como la edad, el nivel de instrucción, el género, la posición social y profesional de los individuos, además de la condición laboral de los sujetos son fundamentales para analizar los espacios y los vacíos en torno a los procesos de participación social (Vallès, 2004).

El análisis realizado por Vallès (2004) concluye que toda acción individual, por muy minoritaria que sea, se relaciona con los elementos propios del entramado público y el terreno social, convergiendo en lo que denomina «participación comunitaria». Se puede entender que toda acción individual, siempre concluye en un movimiento colectivo de impacto, por muy minoritario que este sea. Por ello, el punto de análisis para nuestro trabajo es «educar en la participación». Desde esta posición se comprende la participación como «la posibilidad de llegar al consenso en la decisión, a la cooperación en la acción y, definitiva, a favorecer el paso de la decisión política a manos del conjunto de la sociedad» (Benejam, 1997, p. 48).

Consideramos lo que plantea Canal, Costa y Santisteban (2012) y Ross (2012), donde la participación se debe entender tanto desde los espacios formales, como aquellos «no formales» o no tradicionales. Los autores plantean un modelo de participación política en donde la ciudadanía pueda en primer lugar, recurrir a la libertad de expresión, de culto, de prensa, etc. Y, en segundo lugar, observar cuando las acciones del «Estado capitalista» se dirigen de modo intencionado a la intimidad personal, posicionándose en contra de los principios de justicia, libertad e igualdad. Aquí se valida y cobra relevancia la participación no tradicional a través de movilizaciones, manifestaciones, peticiones de carácter social, entre otros espacios y formas adoptadas por cada contexto.

De esta manera, González y Santisteban (2016; 2011), afirman que la participación debe ser reconocida como un aspecto central para la construcción y la transformación de la realidad social, en especial, en torno a las desigualdades. Esto coincide con los planteamientos de Sant *et al.* (2015), quienes afirman que la formación del profesorado es fundamental en la enseñanza para la participación ciudadana.

Reconocen que debe haber coherencia entre las finalidades y las prácticas que se realizan, a fin de posicionar problemas sociales relevantes a resolver por parte de los y las estudiantes, y de esa manera, destacar que uno de los caminos válidos para conseguir las transformaciones que apunten hacia la justicia social, es comenzar desde el propio accionar crítico de los y las estudiantes en los marcos de la democracia.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma del estudio y diseño

Para el estudio, consideramos el paradigma de investigación cualitativo y exploratorio (Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra y Alzina, 2004; Cohen, Manion., y Morrison, 2013). Nos conviene tal paradigma ya que nos enfocamos en el trabajo que ha realizado el profesorado, poniendo de relieve los problemas y las acciones llevadas a cabo durante la pandemia COVID-19. Bisquera y Alzina (2004) afirman que desde el paradigma cualitativo se plantea un trabajo holístico, ya que los problemas se comprenden en su conjunto, se plantean las subjetividades como foco para analizar las opiniones, creencias y referencias del profesorado, y además, nos permite situarnos en el campo transformador considerando las problemáticas y dificultades que enfrentan los y las profesoras (Creswell, 2014).

El diseño planteado es el estudio de casos (Simons, 2009; Stake, 2013), ya que nos situamos en un fenómeno y colectivo específico. Siguiendo a Latorre, Arnal, y Del Rincón (1994), los estudios de caso entregan las posibilidades de contrastar los datos que se obtienen. Nos posicionamos en lo que dice Yin (2009), planteando un estudio de caso de tipo exploratorio e interpretativo.

3.2. Participantes

Considerando que el estudio es de tipo exploratorio, y no se han realizado estudios desde los efectos en las prácticas en el contexto de pandemia por COVID-19, los y las participantes son cuatro profesores que conforman el equipo de historia y ciencias sociales de un centro educativo en Santiago de Chile, con un promedio de 10 años de experiencia en prácticas. Tal centro forma parte de una red de escuelas con foco cristiano ubicándose en sectores con altos índices de vulnerabilidad social y económica. Para la elección de los y las profesoras, se siguió la estrategia de muestreo de carácter no probabilístico por conveniencia (Gómez, 2006) y no estratificado (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio 2014; Rodríguez, Gil, y García, 1996), ya que se requería que los y las participantes cumplieran con condiciones adecuadas a los propósitos de la investigación.

3.3. Instrumentos y análisis

Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas semiestructuradas y el análisis documental (Bisquerra y Alzina, 2004; Cohen *et al.*, 2013). Las entrevistas se construyeron siguiendo los criterios planteados por Álvarez-Gayou (2003), Latorre *et al.* (1994) y Rodríguez *et al.* (1996). Las preguntas fueron validadas por expertos a fin de asegurar criterios de factibilidad, claridad, tiempos y posibles problemas. Posteriormente, se aplicaron pruebas piloto a voluntarios. Además, se consideraron los criterios de Kvale (1996) sobre las «dimensiones temáticas», que colaboran en establecer la relación entre las preguntas, los temas y el contexto en que se trabaja, y las «dimensiones dinámicas», que ayudan a plantear preguntas ante las interacciones producidas en el proceso de estudio. El análisis de datos fue efectuado con la ayuda del software [Atlas.ti 8](#).

3.4. Criterios éticos

A todos y todas las participantes se les entregó un consentimiento informado que daba cuenta de los objetivos, las finalidades, la protección de las identidades y de los datos, el resguardo de la información y la integridad de cada participante (Cohen *et al.*, 2013). Además, se incluyeron aspectos como la confidencialidad, la negociación y la accesibilidad (Álvarez-Gayou, 2003). Desde la confidencialidad, nos aseguramos de garantizar la confianza y las condiciones idóneas para el estudio.

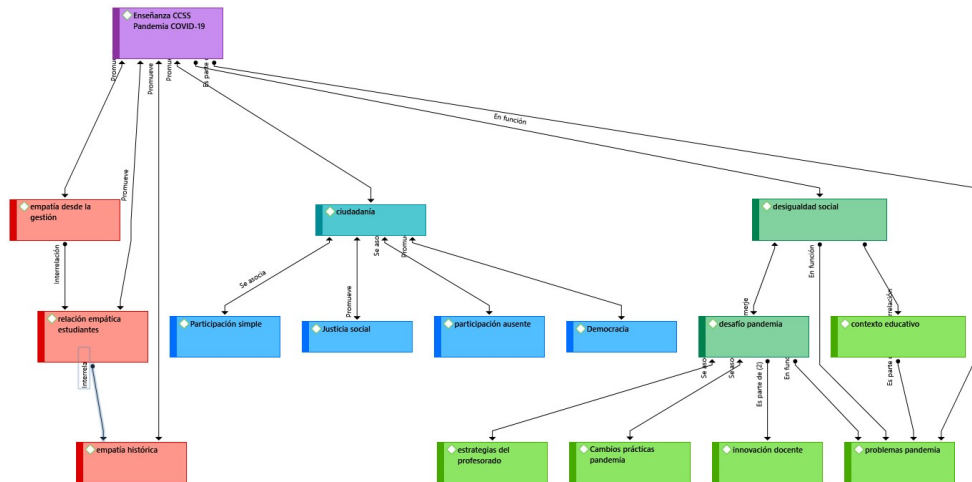
La negociación colabora en poner en conocimiento público los datos, con el fin de que no afecten a las personas. La accesibilidad, aporta con la necesidad de comunicarse con personas ajenas al estudio, dando las opciones de que quienes participan tengan acceso a la información antes de ser publicada. Esto con el objetivo de que puedan expresar correcciones, anotaciones, comentarios u otros que les parezca que podrían afectar su integridad. Se debe mencionar que los nombres de las y los participantes han sido modificados para resguardar el anonimato y la confidencialidad de los datos.

4. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

1.- Analizar las concepciones que expresa el profesorado sobre las ventajas y las limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19.

2.- Comprender y contrastar el contenido de los discursos del profesorado de historia y ciencias sociales, sobre la enseñanza de la empatía histórica, la ciudadanía y la participación democrática en tiempos de pandemia.

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN



Red de conceptos

Fuente: elaboración propia a partir de software [Atlas.ti 8](#).

5.1. Limitaciones de enseñar historia y ciencias sociales en contexto de pandemia COVID-19

Dentro de las dificultades y obstáculos del trabajo docente en este contexto de pandemia, logramos identificar diferentes aristas que han emergido del análisis realizado en torno a los datos. Desde la saturación teórica (Simons, 2009), se pudieron agrupar en distintos temas los comentarios y el contenido de los discursos del profesorado participante. De ahí que presentaremos los resultados y su análisis en temas-categorías que dan cuenta de las concepciones que se están expresando.

5.1.1. Recursos y conectividad

El profesorado participante reconoce que un primer obstáculo al que han debido enfrentarse durante la enseñanza en modalidad virtual es la falta de recursos tecnológicos por parte del estudiantado y sus familias, la falta de computadores o teléfonos inteligentes ha sido una de las primeras limitaciones señaladas:

Los principales problemas que ellos han manifestado, por supuesto, es la conectividad. Tienes un gran porcentaje estudiantes que están muy interesados en su proceso educativo y que tienen esta barrera enorme, su extrema precariedad, no les permite ni siquiera tener un teléfono inteligente. (Claudia, abril 2020).

Esto se relaciona al propio contexto al que pertenecen los y las estudiantes con que trabaja el profesorado. Es decir, de escasos recursos materiales y económicos, donde la prioridad es la subsistencia alimentaria, y en última opción, se encuentra el abastecimiento tecnológico. Como se manifestó antes, los padres, madres y/o tutores de los chicos y chicas, en general, poseen trabajos con salarios bajos, lo que no les permite obtener bienes materiales como los necesarios para la implementación de la enseñanza en modalidad virtual.

Sumado a esto, toda la implementación de virtualidad ha tenido que ser asumida por parte de las familias, donde el gobierno ha estado ausente en las ayudas necesarias para los sectores más vulnerables de la sociedad. Además, se destaca que la ubicación geográfica del centro educativo presenta dificultades estructurales de acceso a la red de internet.

Otro problema que tenemos acá, [...] es el mal acceso a internet, entonces eso también es un tema [...] muchos papás le ponen plata al celular de prepago y ahí tienen un rato internet, bajan las tareas, sacan fotos y las mandan, no tienen internet permanente. (Valeria, abril 2020).

Frente a estas limitaciones, el profesorado ha debido elaborar clases para ser impartidas y sociabilizadas a través de diferentes redes sociales. Esto debido a que, dentro de la ausencia de recursos materiales y virtuales de las familias, se ha vislumbrado que el uso de las redes sociales es una constante. Aunque implementar procesos de enseñanza a través de redes sociales masivas representa múltiples complejidades, en especial, desde las concepciones del desarrollo de la educación para la ciudadanía, el tiempo y la empatía histórica y los problemas socialmente relevantes, por ejemplo, se ha debido construir por parte del profesorado nuevas estrategias que apunten a la innovación y, a la vez, al tratamiento de contenidos fundamentales.

Yo diría que en mi curso por ejemplo un 60% no tiene computador y un 50% alrededor tiene redes sociales gratis en su celular. Entonces nuestras clases están pensadas para personas que sólo tienen redes sociales. (Claudia, abril 2020).

Por lo anterior, es que se destaca la carencia de recursos tecnológicos; esta situación no solo tiene un impacto en la conectividad del estudiantado, sino que se relaciona con el estado emocional que puede ser visualizados por el equipo de profesores. Aquí, el profesorado participante hace énfasis en dos espacios que resultarían relevantes: el aislamiento y soledad que ha producido la pandemia, y de manera similar, el recrudecimiento de las desigualdades y la escasez de recursos de las familias debido a la pérdida de las fuentes de trabajo, la reducción de los salarios, las prohibiciones de movilidad, todo sin recibir ayudas o subsidios de las autoridades gubernamentales.

Yo diría que la gran barrera y la gran preocupación de los niños en este momento ha sido la conectividad. No tienen computador, no tienen un teléfono inteligente. Entonces se deprimen, les genera mucha más ansiedad, les genera frustración. Los papás me llaman, < él no quiere dormir, que está comiendo mal >. (Claudia, abril 2020).

5.1.2. *Motivación Escolar*

Un segundo aspecto que el profesorado reconoce como un obstáculo para llevar adelante sus clases, se relaciona con las expectativas personales y la motivación en el proceso de escolarización. No es de extrañar que refieran tales aspectos, los cuales se han visto desfavorecidos debido al proceso de pandemia. Planificar y asistir a procesos de enseñanza y de aprendizaje en un medio donde se difunde el miedo, la enfermedad, los fallecimientos y las restricciones aumentan, provoca que aspectos como la motivación y el sentido de la educación se diluya en muchos momentos.

Para el profesor Martín existen dos problemáticas evidentes: «Una es la motivación que tiene cada estudiante y el otro es la conectividad, el acceso a las clases virtuales». (Martín, abril 2020). Adicionalmente el profesor reconoce diferentes niveles de responsabilidad y compromiso por parte de los padres o apoderados en el proceso educativo de sus hijos: «Los apoderados de [enseñanza] básica son los que se comunican muchas veces con uno, desde sus correos. Y en [enseñanza] media no, al contrario, la participación es muy baja en comparación a la básica entonces, no hay intervención del apoderado». (Martín, abril 2020).

El profesorado coincide que el obstáculo más difícil de superar se relaciona con la motivación de los y las estudiantes en su proceso educativo, quienes han tenido que afrontar las distintas consecuencias sociales y económicas que ha traído la pandemia. Aún más, debido a las pérdidas de trabajos, la escasez de recursos, las nulas ayudas del gobierno, las familias se han enfocado y priorizado otros aspectos que no se relacionan con la educación. Además, la instalación de un sistema educativo desde la virtualidad ha dejado en evidencia un problema que ya se conocía, y que se relaciona con el poco acceso y la desigualdad tecnológica y económica que experimentan distintas familias. De ahí que gran parte de los y las estudiantes no cuenten con los medios básicos (muchos y muchas no cuentan con computadores ni conexiones de internet) para asistir o seguir clases online o realizar trabajos que luego deben ser enviados.

Hay un problema que es más grande, que es la motivación. Que es un problema que estaba presente en los colegios de estas características [...] sobre todo aquellos que trabajan en zonas con más riesgo [...] En el fondo lo que nosotros no hemos logrado es que el estudiante, una vez conocido el material se motive a realizarlo, voluntariamente. (Fabiola, abril 2020).

Esta falta de motivación escolar se manifiesta en el autoconcepto de los chicos y chicas y en sus proyecciones personales de y la visión de futuro que poseen. Es decir, al insertarse en contextos vulnerables, las problemáticas que ha evidenciado la pandemia de COVID-19, solo ha colaborado en reafirmar las ideas sobre sus proyecciones futuras.

Tenemos un montón de estudiantes que dicen: < tía sí ¿para qué? mejor repito, si no voy a aprender nada este año>. Es un comentario, súper común, niños que no le ven futuro a esto, entonces ahí hay un tema emocional que ha estado latente, que hay que acompañar en el fondo y que hay que ver antes de muchas otras cosas. (Fabiola, abril 2020).

Estas percepciones del estudiantado se relacionan con los discursos emanados desde las familias, quienes también han manifestado su postura frente a esta nueva modalidad de enseñanza. En efecto, los procesos educativos y la instalación de mecanismos y herramientas virtuales han quedado relegadas, para las familias, en función de dar prioridad a aspectos sociales y económicos que les permitan sobrellevar el proceso de pandemia.

Entonces... <no tía, vamos a perder el año, no importa> Y entonces, ¿cómo volver a reencantar a esas familias y no obligarlas tampoco?, porque considero que eso también es negativo, estar obligándolos a vivir este proceso que ha sido un poco traumático. (Claudia, abril 2020).

5.1.3. Aspectos emocionales del profesorado

Durante este periodo los y las docentes han debido estar expuestos a diversos factores externos que socavan su desempeño profesional. Problemas de carácter administrativo son una de las dificultades que han logrado identificar durante la pandemia; «Considero que muchos cambios también afectan, debería mantenerse en el tiempo alguna estrategia, de tal manera que el profesor se adapte y también el estudiante. Y ahí es donde yo tengo mi gran crítica». (Martín, abril 2020). Sumado a esto, la profesora Fabiola agrega que: «¿Apuntamos a hacer la cobertura con lo que dijo el MINEDUC, o que sean aprendizajes que sean valiosos para los niños? Yo creo que no hay una respuesta definida, yo creo que cada uno está actuando en base a lo que cree». (Fabiola, abril 2020).

En este nuevo contexto de enseñanza, también se han planteado inquietudes e interrogantes que apuntan hacia la evaluación de los aprendizajes, en donde desde los equipos de gestión se ha pretendido mantener los sistemas y los mecanismos evaluativos y de enseñanza y aprendizaje en una modalidad similar a lo que se

realizaba en la presencialidad: «No ha habido un discurso claro sobre evaluación desde el comienzo y eso también fue dificultando a los estudiantes. Había dos discursos dando vuelta». (Fabiola, abril 2020). Al respecto, la profesora Claudia plantea que:

Yo de pronto pase a ser un «call center» todo el día llamando y recibiendo llamadas, el WhatsApp está bombardeado por mensajes de apoderados que tienen un millón de dudas, porque el Ministerio tampoco nos ha colaborado en esta misión. Han sido súper ambiguos con la información, nos desacreditaron desde el primer día. Entonces los papás preguntan como locos: < ¿cómo vamos a pasar de curso?, todos pasan, todos repiten, ¿qué va a pasar?, ¿cuándo hay vacaciones?> Entonces ha sido frustrante. (Claudia, abril 2020).

Sumado a estas descoordinaciones administrativas es importante relevar la salud mental de los y las profesoras durante este periodo y que podrían tener relación con su desempeño: «Uno siente un mayor agobio que tiene que ver con el ámbito mental. Porque uno tiene demasiadas cosas en la cabeza que tiene que ir dando solución». (Fabiola, abril 2020). Sumado al propio contexto y realidad de cada estudiante con que trabaja. Es decir, las problemáticas no solo se remiten a dudas o preguntas sobre el proceso educativo, sino que se agrega el poder dar contención emocional y buscar ayudas a los diversos problemas económicos que experimentan las familias. La sobrecarga laboral y un nuevo escenario educativo ha generado agobio en su quehacer. Claudia plantea en los siguientes términos: «A veces siento que no puedo, tengo muchas cosas que hacer, entre grabarme, corregir, planificar, crear el material, responderles a mis apoderados, tengo una capacitación al mismo tiempo, entonces no puedo con todo [...]». (Claudia, abril 2020).

5.2. Posibilidades y ventajas de enseñar historia y ciencias sociales en tiempos de pandemia

No obstante, las problemáticas y dificultades relatadas, por el profesorado participante en las entrevistas, comentan que la pandemia ha ofrecido nuevos escenarios de trabajo, generando posibilidades únicas y diferentes al sistema educativo presencial, para las finalidades de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales desde la perspectiva del profesorado.

Al comenzar el periodo de confinamiento domiciliario, la presencialidad de las aulas fue traspasada a la virtualidad. Con este cambio de modalidad, el equipo de docentes del centro educativo comenzó a delinear los ámbitos de acción y la metodología con que enfrentarían el inusual año escolar.

En primera instancia, desde la Fundación a la cual pertenece el centro educativo, se propuso una priorización curricular que fue trabajada con los equipos

directivos y jefes de área de la institución. Posteriormente el Ministerio de Educación de Chile difundió una Priorización Curricular para todos los centros educativos del país, siendo esta publicada en el mes de junio del año 2020. Desde el análisis y comentarios realizados por el profesorado participante, se da cuenta de que ambas priorizaciones obedecen a los lineamientos e ideologías de los grupos dominantes. De ahí que, agregan, muchos contenidos y procesos que eran de interés para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, se marginaran en respuesta a lo que definió el gobierno.

se recortaron muchos las unidades y claro se enseña lo fundamental, pero hay muchas cosas que quedaron fuera, pero para el nivel de respuesta que tienen los chiquillos, tener clases semana por medio en el fondo ha sido lo mejor, entre comillas, porque si tuviera que pasar todo el currículum sería imposible, entonces tiene sus pros y sus contras. (Valeria, abril 2020).

No obstante, resulta interesante destacar que el profesorado en su conjunto ha generado sus propias planificaciones y programaciones, estableciendo aquellos contenidos y procesos que podrían aportar una finalidad ciudadana y de empatía histórica.

Yo siento que nos hemos permitido darnos la libertad de modificar un poco la perspectiva que tenemos con respecto a la asignatura y al contenido que se está viendo. Y siento que las condiciones hoy día, de las ciencias sociales y de la humanidad en general, necesitan este cambio de paradigma con respecto a lo que es la educación y el contenido en sí. (Claudia, abril 2020).

Para la profesora Fabiola esta nueva modalidad de trabajo, le ha permitido observar y considerar otros aspectos para la preparación de sus clases de historia, afirmando que, para ellos como equipo, la pandemia y el desconocimiento sobre cómo proceder en cuanto metodologías educativas les ha entregado espacios de posibilidad para plantear innovación didáctica:

Me siento más libre porque en el fondo se entiende que estamos en un periodo de aprendizaje, todos los docentes, entonces en este momento como que siento que, si el profe se le ocurre algo nuevo es bienvenida la innovación, mientras más innova el profe y averigua más y agrega cosas que cree que pueden ir por aquí por allá, siento que está siendo mejor recibido, que aquel profe que espera que le digan lo que tiene que hacer. (Fabiola, abril 2020).

Otra de las posibilidades que ha observado el equipo de docentes, dice relación a la posibilidad de desarrollar un trabajo interdisciplinario y colaborativo con

docentes de otras áreas, promoviendo el desarrollo de actividades enfocadas en el uso de las fuentes y su análisis, la reflexión sobre las problemáticas sociales y un enfoque para la ciudadanía, demostrando a los estudiantes las finalidades de la historia y las ciencias sociales y sus usos para entender el mundo:

Obviamente trabajando siempre fuentes, pero de una manera muy sencilla y tomamos de hecho las mismas maneras de trabajar las guías que en lenguaje y en ese sentido el trabajo interdisciplinar, ha sido súper importante para trabajar un lenguaje común, para que los niños también sientan que no es tan difícil [...] Quizá este fue el momento para decir <oye, hay que cambiar un poco las cosas> y creo que sin duda hay que seguir trabajando en base a eso. Yo creo que en este momento ya no podemos volver al sistema que había antes, de una clase que fuera completamente expositiva, con contenido que en definitiva a los niños no les importa o no es significativo [...]. (Claudia, abril 2020).

A partir de la información levantada en las entrevistas aplicadas al profesorado, se han detectado algunos espacios y posibilidades de generar innovación didáctica y promover nuevos enfoques para enseñar historia y ciencias sociales en tiempo de pandemia. El nuevo contexto social y educativo, le ha permitido a este grupo de docentes poder generar propuestas que se enmarcan en aspectos como la empatía histórica y la educación para la ciudadanía.

5.3. *Empatía histórica y educación para la ciudadanía*

Un primer aspecto que emerge del profesorado en el escenario de la pandemia COVID-19 es el posicionamiento que ellos y ellas adquieren frente a los lineamientos establecidos por el MINEDUC respecto a la priorización curricular¹ de contenidos. El equipo docente coincide en su postura frente a las orientaciones entregadas y aluden que: «es una priorización que considera lo que es el típico planteamiento de las ciencias sociales basado en el paradigma occidental y europeo» (Fabiola, abril 2020). La docente menciona como ejemplo: «En segundo medio (segundo año de secundaria) se dejó lo típico que tenía que ver con totalitarismo, la crisis del 29, pero sacas populismo que es americano, dejas lo que es europeo. En vez de dejar lo más cercano al estudiante» (Fabiola, abril 2020).

De esa manera, asumen, como se dijo antes, las finalidades que persigue el currículo oficial, enmarcándose en las finalidades sociales para la educación desde

¹ En junio del año 2020 el Ministerio de Educación publicó la «Priorización Curricular» con la finalidad de poder orientar el trabajo de los equipos directivos y docentes para la educación remota y presencial. La priorización curricular es entendida como una herramienta de apoyo curricular y que les permite a los establecimientos educativos elaborar un plan de acuerdo a sus necesidades y contexto particular. La priorización permite entonces diseñar y ajustar de acuerdo a las necesidades: el plan de estudio, los modos de enseñanza y la evaluación (MINEDUC, 2020).

las perspectivas de los grupos dominantes y que se encuentran en el poder. En esta misma línea, Martín se refiere a la priorización en séptimo básico: «nos saltamos 1000 años de historia. Empezamos hablando de la República romana y la siguiente clase fue de la caída del Imperio romano», lo que ha provocado grandes dificultades temporales para las y los estudiantes, quienes han tenido que enfrentarse a rupturas de continuidad y cambio, mucho más abruptas que en un contexto presencial de la enseñanza de la clase de historia.

El docente enfatiza que la priorización «no estaba pensada en la simplificación para el estudiante, estaba pensada en la simplificación para el Ministerio» (Martín, abril 2020). Frente a tal panorama, el equipo docente encargado de impartir las clases de historia y ciencias sociales, adoptaron un posicionamiento curricular que permitió favorecer el desarrollo de competencias como la empatía histórica en el proceso de enseñanza, enmarcando finalidades sociales y ciudadanas como foco del proceso.

Nos dimos ese trabajo nuevamente, volver a priorizar curricularmente, teniendo como objetivo principal que el contenido fuera significativo para el futuro, un contenido que pudiéramos quizás hacer esa crítica o esa reflexión también con nuestro presente, [...] que se pueda hacer en el área de Historia. ¿Cierto? Y, sobre todo, trabajar la empatía histórica. (Claudia, abril 2020).

Por esto, cabe destacar a modo de ejemplo que la profesora Claudia define desde la empatía histórica como fundamento educativo «Pensar más allá de lo académico y del contenido puro y duro, sino también pensar en las necesidades de los chiquillos y cómo hacer que esto que estamos entregando nosotros les sirva para la vida». (Claudia, abril 2020). Enmarcándose en perspectivas que representan un aporte a la lectura del mundo para los y las estudiantes, y de esa manera, contribuyendo al desarrollo de competencias ciudadanas.

Estas relaciones que ha establecido el profesorado han permitido el desarrollo de habilidades como la empatía histórica, siendo una de las grandes posibilidades identificadas a través del transcurso de esta investigación. Estas habilidades, no se enmarcan en los parámetros definidos por las priorizaciones curriculares oficiales. Al contrario, son esfuerzos y posibilidades establecidas desde el propio profesorado, pensando en cómo aportar a la solución de las problemáticas que viven los y las estudiantes, al menos desde la enseñanza de la historia y las ciencias sociales.

Los chiquillos hacen la conexión inmediata, porque el año pasado vivieron un momento histórico con el estallido social y ellos se sienten súper protagonistas del estallido social, entonces logran hacer una conexión con mucha facilidad y también logran conectar mucho con el tema de la situación actual de la pandemia. (Valeria, abril 2020).

Mediante los relatos del profesorado es posible identificar que el desarrollo de la empatía histórica como competencia, ha permitido abordar los contenidos desde una perspectiva no tradicional, generando nuevos espacios para reflexiones, desarrollar el pensamiento crítico en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, y fomentar la participación de la ciudadana como posibilidad de cambio ante los problemas sociales locales que se trabajan.

Para el desarrollo de competencias de empatía histórica, los docentes han abordado sus clases considerando con mayor atención las problemáticas sociales propias del contexto en el que se desenvuelven sus estudiantes, y generando procesos educativos enfocados en sus problemas, sus realidades y las dinámicas que les son cercanas y familiares. Desde ahí, generan la relación entre lo local con lo global, velando por que los y las estudiantes comprendan cómo la enseñanza de la historia y las ciencias sociales pueden contribuir a la comprensión del presente y la proyección hacia el futuro.

[...] hacer que ellos analicen la situación del mundo actual, que hagan una conexión, pero eso lo hemos hecho por una iniciativa propia, [...] lo hemos tratado de vincular con el tema del coronavirus, con el estallido social a través de esas preguntas abiertas que hacemos al cierre de la clase o también en alguna actividad [...]. (Valeria, abril 2020).

Con la finalidad de que sus estudiantes puedan realizar un análisis global de la situación actual, la profesora Valeria ha incorporado y diseñado para sus clases, actividades y preguntas que permitan que sus estudiantes puedan empatizar con el momento histórico que están trabajando. Esta finalidad fue compartida con el equipo de profesores de historia del establecimiento, materializándose en la elaboración y ejecución de una iniciativa llamada «semana de los pueblos originarios». Actividad realizada en horario no lectivo y de carácter voluntario, que tenía como propósito el rescate de la identidad y valorar las aportaciones de los pueblos originarios en la sociedad chilena.

Esto resultó finalmente muy bonito, porque muchos niños que son mapuches y sus familias dijeron: nosotros celebramos el wentre pantru, tengo tales instrumentos en mi casa, se hablar mapudungun y como que se revalidó y salieron cosas muy bonitas, desde la voluntad. En ningún momento nos dijeron como directivos o algún jefe: ¡hagan el día de los pueblos originarios!, no para nada, se nos ocurrió a nosotros y salió súper bonito y te das cuenta de que hay muchas cosas que están quedando de lado y que quedan de lado siempre, no solo ahora que estamos encerrados haciendo clases, sino que quedan afuera siempre. (Valeria, abril 2020).

Durante este periodo de pandemia, el profesorado se ha preocupado por visibilizar una enseñanza de la historia que sobrepase los contenidos políticos que suelen recargar el programa de estudio, enfocándose, como se manifestó antes, en las problemáticas sociales, políticas y económicas que les son cercanas y que viven de manera cotidiana. Así el contexto con sus problemas, pasan a formar parte del proceso educativo, siendo un aspecto fundamental e innovador, por sobre contenidos alejados a sus realidades. En palabras de Valeria:

Tienes que partir de la base de que tienes que enseñarle un contexto histórico, lo que sí es importante es que ese contexto histórico, se pueda enseñar de manera más matizada y no sólo el aspecto político como se ha hecho hasta ahora [...] Que se hable de los problemas sociales que existían en ese momento, más allá de hablar solo de la «cuestión social», que siempre se habla [...] , sino que hablar que en cada momento histórico pasa algo en las sociedades y eso no se habla hasta el momento, se deja, [...] afuera, en los mismos libros del ministerio, los temas sociales vienen como extra, vienen hasta con otro color en las páginas del libro [...]. (Valeria, abril 2020).

Para la profesora Claudia es fundamental conducir los aprendizajes hacia la cotidianidad de los estudiantes lo cual permite establecer preguntas que promuevan la reflexión de los chicos y chicas, y así, ir desarrollando competencias de empatía histórica: «¿Cómo lo vemos nosotros hoy en día?, ¿qué te pasa cuando le estás hablando sobre esta situación? ¿cómo piensan que se sintieron esas personas?» así, la instalación de nuevas perspectivas y procesos de innovación en didáctica de las ciencias sociales promueve que el trabajo tenga un sentido práctico para la comprensión y evaluación de su presente.

Que los niños no se sientan obligados, no se sientan abrumados y vean el contenido como algo mucho más real y no como lo que dice el profesor, sino como algo realmente que es significativo, que lo puedo llevar a mi cotidianidad y lo puedo ver en lo que está pasando ¿Por qué el proceso fue así? (Claudia, abril 2020).

El equipo de profesores entrevistados ha buscado diversas alternativas para lograr la motivación de sus estudiantes. Han realizado actividades formativas que se han centrado en el trabajo desde la empatía histórica y que han abarcado diferentes canales de comunicación para poder llegar al estudiantado. A pesar de los obstáculos que han tenido que sortear, las innovaciones educativas no se han hecho esperar, utilizando redes sociales, plataformas educativas, videos, cápsulas con material educativo, clases en línea, lo que ha permitido la diversificación y socialización de los contenidos del programa de estudio de la asignatura de historia y ciencias sociales.

Dentro del trabajo desarrollado por el profesorado, todos los esfuerzos realizados se podrían enmarcar en las finalidades de la educación para la ciudadanía. En

relación con esta temática y propósito, la profesora Valeria da cuenta que las clases virtuales, comenzaron gracias a las demandas de los y las estudiantes por acceder a una sesión de aprendizaje semanal, ya que la planificación del centro no contemplaba el trabajo virtual con estudiantes de 10 a 12 años, siendo remitidos al trabajo con materiales y recursos enviados a través de diversos medios.

En quinto y sexto básico no se hacían clases virtuales y en algún momento los niños empezaron a pedir < ¡queremos clases virtuales! ¡Queremos que los profes nos hagan clases! > y nos preguntaron ¿quién quiere hacer clases virtuales en quinto y sexto? y yo me ofrecí para hacer y luego también el profesor de inglés. (Valeria, abril 2020).

El profesor Martín afirma que las dinámicas seguidas antes de la pandemia se enmarcaban en perspectivas tradicionales con amplia presencia de contenidos factuales. En efecto, aspectos como la participación y la discusión ante problemas sociales se encontraban ausentes. No obstante, con los cambios provocados que trajo la pandemia a las estructuras educativas en su contexto, ha velado con su equipo posicionar temas y contenidos que puedan aportar al desarrollo de competencias ciudadanas como a la lectura y la comprensión de sus realidades:

Faltan espacios en los colegios donde se pueda aprender a discutir, ser un aula socrática. Faltan espacios. Y con el estallido, siento que se abrió esa ventanita. Para que los chiquillos pudieran al menos, mostrar esa necesidad y desde el punto de vista de los profesores, lo conversamos y tenemos que hacer algo al respecto. Lo que más se veía era la carencia de espacios de debate y que los chiquillos supieran defender sus ideas. (Martín, abril 2020).

Lo anterior es destacable, ya que a pesar de todas las dificultades sociales y económicas que han experimentado las familias, los y las propias estudiantes manifiestan su interés en generar un proceso educativo. En especial, según el profesorado participante, reaccionan de manera favorable a los cambios realizados por el profesorado a las dinámicas educativas al enseñar historia y ciencias sociales. El profesor Martín, por ejemplo, comenta y reconoce en sus estudiantes una nueva disposición como consecuencia de la contingencia política que vivió Chile durante octubre del año 2019.

los chicos siempre estuvieron coartados respecto a los temas políticos como tal, la participación era súper baja, El interés, era nulo y con todas estas situaciones que se dieron desde el año pasado en adelante, desde octubre, vi un despertar absoluto de la conciencia de mis estudiantes. Y claro, la pandemia de una u otra manera lo que hizo fue bajar esos niveles, que estaban siendo súper positivos, lo

que hizo fue bajar los niveles de incidencia en las acciones de los chiquillos. Si bien es cierto, y yo lo he comentado con las colegas también, les digo que, de todas maneras, los chiquillos están aprendiendo ciudadanía in situ, están aprendiendo ciudadanía en su tiempo histórico. (Martín, abril 2020).

6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En relación a la empatía histórica es posible identificar una nueva comprensión de los marcos de referencia en los discursos del profesorado (Eisenberg y Strayer, 1992; Etxebarria, 2008; Fernández-Pinto *et al.*, 2008). Esto ha permitido al equipo docente incorporar en las clases de historia elementos que le permiten la comprensión de los sentimientos, necesidades, decisiones y acciones de la otredad. Considerando las medidas implementadas por el Ministerio de Educación de Chile, la priorización de contenidos no ha sido considerada por el equipo de profesores y profesoras que han participado del estudio, debido a que los contenidos que se incluían continuaban con un énfasis en perspectivas tradicionales y con alta presencia de acontecimientos lejanos a las realidades de los y las estudiantes. Además, la priorización entregada desde el gobierno no incluía espacios para generar innovación ni un trabajo focalizado en las propias problemáticas que viven y han vivido los y las estudiantes, tanto por la pandemia como por la situación socio económica de la que son parte.

Frente a la priorización de contenidos, el equipo de docentes consideró pertinente replantear sus finalidades y objetivos, incorporando elementos contextuales propios del estudiantado y sus familias, dando énfasis a los problemas socialmente relevantes, la empatía histórica y la educación para la ciudadanía. Etxebarria (2008), Goleman (2006) y Hoffman (2002), coinciden con los planteamientos entregados por el profesorado, donde promueven el desarrollo de la empatía histórica que considere los problemas socialmente relevantes y problemáticas invisibilizadas (Anguera *et al.*, 2018; González y Santisteban, 2016; Levstik y Barton, 2005; Marolla, 2019b; Ortega-Sánchez, Marolla y Heras (2020); Santisteban, Pagès, *et al.*, 2020), como un eje para la formación de estudiantes como ciudadanos y ciudadanas activas y críticas. El profesorado participante es consciente que la priorización ministerial ha excluido temáticas históricas cercanas al contexto del estudiantado, dando preferencia a contenidos históricos eurocentristas y enmarcados dentro de aspectos políticos y bélicos tradicionales del currículum, de ahí que plantee una transformación a lo propuesto, enfocado en las propias necesidades de los y las estudiantes en tiempos de pandemia.

Se destaca que, frente a esta propuesta, el equipo de profesores abordó nuevamente la priorización curricular, generando una nueva planificación para las clases de historia, con la finalidad que estas fueran significativas para el estudiantado y

ofreciendo una perspectiva de futuro (Anguera *et al.*, 2018; Pagès, 2019a, 2019b; Santisteban, 2017a). Además de que les permitiera a los y las estudiantes problematizar y reflexionar sobre su tiempo presente, las problemáticas de las que son parte y los distintos caminos que existen para proponer soluciones. Esto se condice con lo que plantean autores como Canal *et al.* (2012), González y Santisteban (2020), Santisteban (2019a) y Santisteban y Pagès (2009), en torno a la importancia de la inclusión del análisis de los problemas sociales relevantes en sus propios contextos y desde sus realidades, todo lo que puede contribuir a la educación para una ciudadanía participativa.

Tanto por el contexto de pandemia, como por el contexto de desigualdad socioeconómica, ha sido fundamental la incorporación de las emociones y del autorreconocimiento con el objetivo de desarrollar la sensibilidad y los sentimientos hacia los y las otras (Bartelds *et al.*, 2020; Berti *et al.*, 2009). En concreto, los docentes han pensado más allá de los aspectos académicos y contenidistas y se han preocupado de pensar en las necesidades emocionales y materiales de sus estudiantes, para así de esta manera entregar una enseñanza que les sea útil para sus vidas (Bartelds *et al.*, 2020; Segal *et al.*, 2011; Yuste Munté, 2017).

El trabajo docente durante la pandemia se ha vinculado con las experiencias personales y colectivas de las cuales han sido protagonistas los y las estudiantes en Chile. Desde el estallido social (octubre 2019) y la llegada de la pandemia, le ha permitido al equipo de profesores hacer que sus estudiantes se conviertan en protagonistas de su presente, entregando herramientas y espacios de reflexión ante las problemáticas del tiempo presente con una proyección al futuro (Santisteban, 1999, 2017a). Entendiendo que sus problemas y dificultades obedecen a un modelo económico que los ha mantenido marginados y excluidos de todos los procesos y cambios sociales, la perspectiva adoptada por el profesorado coincide con que la empatía histórica puede generar una conciencia social, una lucha contra las desigualdades y plantear acciones remediales contra las desigualdades vividas, coincidiendo con los planteamientos de (Etxebarria, 2008; Segal *et al.*, 2011; Wilson y Readence, 1993).

La empatía histórica, además, da la oportunidad de entregar nuevas miradas, contenidos y procesos para que los y las estudiantes comprendan los posicionamientos y las decisiones de las personas en el pasado (Berti *et al.*, 2009; Sant y Pagès, 2015; Segal *et al.*, 2011; Yuste Munté, 2017), a fin de que puedan proyectar tales competencias a los problemas que viven en el presente. Cabe mencionar los planteamientos que surgen desde la teoría crítica, como los de Domínguez-Castillo (1993), Kincheloe y McLaren (1994) y Sant y Pagès (2015) que han planteado la importancia de que aspectos como la empatía histórica y el análisis de los problemas sociales que experimentan los y las estudiantes a fin de educar para una ciudadanía crítica y participativa. Lo anterior, se podría relacionar a las acciones del profesorado como la propuesta didáctica de la «semana de los pueblos originarios». Como se

mencionó, fue una iniciativa autogestionada y de carácter voluntario para las y los estudiantes, generando una gran convocatoria por parte de los chicos y chicas y sus familias. Tal actividad, colaboró en fomentar el compromiso político ante problemas en torno a las etnias y su presencia y ausencia en la sociedad, y a la vez, dando muestras que el trabajo desde la empatía histórica tiene un alcance considerable dentro de la comunidad educativa.

Así, como ha mencionado el profesorado, se le asigna una importancia fundamental a las finalidades que le asignan al desarrollo de habilidades en torno a una Educación para la Ciudadanía Democrática (EPC). Las tareas que ha comentado el profesorado realizar, dicen relación con el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas de la cotidianeidad y la lucha contra las desigualdades, en especial con un foco en el contexto al que pertenecen. De esta manera, la EPC no debe remitirse sólo a la enseñanza de aspectos políticos e institucionales, sino que debe promover la construcción de sujetos y sujetas soberanas y participativas en un trabajo por la construcción de un futuro democrático más justo (Altamirano y Pagès, 2018; Gómez, 2008; González y Santisteban, 2020; Pagès, 2019a; Santisteban, 2019b).

El alcance esta perspectiva se evidencia en las demandas de las y los estudiantes para acceder a clases en línea. En particular estudiantes entre 10 y 12 años, que solicitaron ser considerados por el establecimiento para acceder semanalmente a clases con sus profesores y profesoras. El nivel educativo al que pertenecen estos estudiantes no estaba considerado para recibir clases en línea, sólo se había planificado la entrega de material a través de redes sociales, plataformas virtuales y la entrega de material impreso para trabajar en el hogar.

Una de las necesidades detectadas por el equipo de profesores se relaciona con la falta de espacios para el diálogo y la participación del estudiantado en el centro educativo. Esta necesidad de participación llevó al equipo de docentes a replantearse sus prácticas y generar instancias de diálogo y debate para que los y las estudiantes entregan sus puntos de vista. Estas ideas se enmarcan y se pueden relacionar dentro de los aportes de Sant y Pagès (2015) y Santisteban, González, *et al.* (2020), quienes proponen que la EPC debe desarrollar competencias sociales y ciudadanas en el estudiantado para comprender sus realidades, tomar decisiones, además de participar y luchar por la justicia social.

Un último aspecto a considerar por el profesorado se relaciona con los niveles de participación y enseñanza para la ciudadanía que busca desarrollar el profesorado, en espacios formales, no formales o no tradicionales (Ross, 2012; Santisteban y Pagès, 2009). Siendo este nuevo contexto educativo un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades participativas en el estudiantado. Estas nuevas perspectivas han tenido una buena acogida por parte de los y las estudiantes, que han podido reflexionar y analizar sus realidades y problemas durante los procesos educativos (Altamirano y Pagès, 2018; González y Santisteban, 2020; Santisteban,

2019a, 2019b). Este nuevo enfoque se ha relacionado con las nuevas demandas del estudiantado, quienes han buscado espacios de participación y diálogo para problematizar las circunstancias y el contexto social, económico y sanitario que les ha tocado vivir.

El equipo de profesores reconoce y destaca la necesidad de participar de sus estudiantes en la toma de decisiones de sus contextos. Esto se refleja como una forma práctica de aprender ciudadanía. Es decir, se analizan los problemas, las realidades, el presente complejo a fin de proponer soluciones de mejora desde la participación crítica de ellos y ellas. Este reconocimiento considera que la participación debe ser un aspecto central en la construcción y la transformación de la realidad social en especial en torno a las desigualdades (Arnstein, 2019; Banks, 2008; Castañeda y Santisteban, 2016; Ross, 2012; Veugelers, 2011).

7. CONCLUSIONES

Como se ha planteado hasta ahora, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en el contexto de pandemia por COVID-19, han existido múltiples esfuerzos por parte del profesorado por generar procesos educativos enfocados en áreas como los problemas sociales relevantes, las competencias de empatía histórica, el desarrollo del pensamiento crítico y la educación para una ciudadanía participativa, entre otros. No obstante, considerando el contexto sanitario actual, ha sido una tarea no exenta de complejidades.

Cabe destacar que el contexto en que se inserta el estudio de casos es una escuela con un alto índice de vulnerabilidad, donde la desigualdad socioeconómica es un problema transversal con el que deben lidiar los y las estudiantes y sus familias. De ahí que aspectos como la instalación de la virtualidad educativa no fuera una prioridad para las personas. No obstante, desde el profesorado ha existido un plan de motivación hacia los espacios educativos a fin de entregar herramientas y espacios de reflexión y análisis en torno a las problemáticas que viven.

Lo anterior ha sido posible gracias a, por un lado, el interés que existía por parte de diversos estudiantes, como por las transformaciones efectuadas por el equipo docente a los programas y las planificaciones curriculares. Aunque desde el Ministerio de Educación de Chile se ha entregado un programa curricular de priorización de contenidos, tal planificación desde los propios comentarios del profesorado mantenía y continuaba con las finalidades tradicionales de los currículos. Es decir, un currículo tradicional, androcéntrico y lejano a las realidades de los y las estudiantes, además de representar la transmisión de la ideología de las clases dominantes (Apple, 1990; Giroux, 2018; Kincheloe y McLaren, 1994; Marolla, 2019b; Ortega-Sánchez y Pagès, 2017). Ante esto, es que el profesorado del colegio, en su conjunto, han definido algunas líneas claves que representan una transformación

al trabajo tradicional que han venido desarrollando, y a la vez, significa un aporte para la comprensión y la lectura del mundo y las problemáticas que cada chico y chica experimenta en sus localidades. Tales definiciones se han enmarcado en tres grandes ejes: la inclusión de los problemas socialmente relevantes locales, las competencias de empatía historia y la educación para la ciudadanía crítica. Es necesario mencionar, que estas propuestas han surgido producto del contexto de virtualidad en que se ha desarrollado el año académico.

Desde el trabajo con las competencias de empatía histórica, se puede destacar que el profesorado se ha enfocado en una reflexión en torno a las perspectivas de otredad, en especial, en sus contextos y localidades. La empatía ha contribuido, desde los comentarios del profesorado, a la lectura reflexiva y analítica de los contextos problemáticos en que están insertados, además de las estructuras de desigualdad socioeconómica. Tales espacios, además, les permiten indagar en torno a fenómenos como las diversidades étnicas, de clase como religiosas, entre otras.

Los problemas socialmente relevantes se han enfocado, de esta manera y siguiendo a los comentarios del profesorado, a que los y las estudiantes puedan trabajar desde la historia y las ciencias sociales en la resolución de problemas locales. Esto ha representado una ventaja y un aspecto fundamental en la transformación del currículo que ha realizado el profesorado. Es decir, los chicos y chicas se han sentido motivados al comprender la utilidad de la historia para el análisis de las estructuras de injusticia de las que son parte, tanto por su contexto, como por las dinámicas de la sociedad.

Todo lo anterior, se enmarca en un esfuerzo mayor del profesorado en promover la educación para la ciudadanía crítica de los y las estudiantes. Tanto el desarrollo de las competencias de empatía y de los problemas sociales relevantes, como insumos para el empoderamiento ante las desigualdades, los problemas y las diferentes discriminaciones de las que son parte, además de comprender las propias estructuras sociales que experimenta la comunidad en su conjunto. Esto provoca que los y las alumnas dimensionen las relaciones entre lo local y lo global, como un conjunto de interacciones que actúan en la perpetuación de tales desigualdades.

La educación para la ciudadanía, en efecto, viene a representar la finalidad principal que ha planteado el equipo docente con el trabajo que han realizado en el contexto de pandemia. Desde el profesorado, no se concibe como una cátedra o contenido aparte de ciudadanía, sino que funciona de manera transversal a las tareas y procesos que se desarrollan. De esa manera, los y las profesoras otorgan los espacios que permitan el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre los problemas del presente y las proyecciones de futuro en torno a tales temáticas.

Es posible mencionar, por ejemplo, la actividad de «los pueblos originarios» que ha destacado el profesorado en sus comentarios. En tal ejercicio, entre otras opciones, los y las estudiantes han podido comprender y sentirse constructores de la historia y sus procesos. Así, desde las estrategias y esfuerzos comentados por el

profesorado, se ha podido hacer énfasis en aspectos como el combate contra los prejuicios, los estereotipos, las desigualdades y exclusiones por razones de género, de clase y de etnia.

Por último, destacamos los distintos esfuerzos que ha realizado el profesorado para poder generar transformaciones curriculares, y de esa manera, promover una educación para la ciudadanía crítica y reflexiva en sus estudiantes. El contexto de pandemia COVID-19 ha sido complejo no solo para el contexto en que se desarrolla el estudio, sino que a nivel global ha traído diferentes dificultades. Además, debido al contexto de emergencia sanitaria, aspectos como la desigualdad socioeconómica y la brecha digital en el país, se han acrecentado y radicalizado. De ahí que, para las familias no fuera una prioridad establecer una conexión virtual ante los procesos educativos.

Considerando tales aspectos problemáticos, el profesorado destaca en sus esfuerzos por promover una educación y enseñanza de la historia y las ciencias sociales significativa para los y las estudiantes. La motivación y la conexión, en tales márgenes, ha sido positiva desde los y las chicas. Han podido apreciar que son parte de la construcción de la historia, y, por tanto, desde el empoderamiento ciudadano y crítico, se pueden generar cambios y transformaciones en los marcos de la democracia.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altamirano, M., y Pagès, J. (2018). Pensamiento del profesorado de Historia, Geografía y Ciencias Sociales sobre la formación ciudadana en Chile. *Clio y Asociados*, 26, pp. 24-37. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i26.7232>

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós Ibérica Ediciones.

Anguera, C., González, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega-Sánchez, D., Pons, J. P. i, Obiols, E. S., y Fernández, A. S. (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. En E. López Torres, C. R. García Ruíz y M. Sánchez Agustí, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 403-412). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Apple, M. W. (1990). *Ideology and Curriculum*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203241219>

- Arnstein, S. R. (2019). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Planning Association*, 85(1), pp. 24-34. <https://doi.org/10.1080/01944363.2018.1559388>
- Aubert, A., Fisas, M., Valls, M. R., y Duque, E. (2004). *Dialogar y transformar: Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barceona: Grao.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>
- Bartelds, H., Savenije, G. M., y Boxtel, C. van. (2020). Students' and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education. *Theory & Research in Social Education*, 48(4), pp. 529-551. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1808131>
- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la educación social. En P. Benejam y J. Pagès, *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 33-48). Barcelona: Horsori.
- Berti, A. E., Baldin, I., y Toneatti, L. (2009). Empathy in history. Understanding a past institution (ordeal) in children and young adults when description and rationale are provided. *Contemporary Educational Psychology*, 34(4), pp. 278-288. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.06.002>
- Bisquerra, R., y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Bobbio, N., Matteucci, N., y Pasquino, G. (2007). *Diccionario de Política*. Madrid: Siglo XXI.
- Canal, M., Costa, D., y Santisteban, A. (2012). El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En, N. de Alba Fernández, F. García Pérez y A. Santisteban, *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 527-536). Sevilla: Ediciones Díada-Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Casas Villalta, M. (1999). El concepto de diferenciación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Íber Revista de didáctica de las ciencias sociales*, 6, pp. 1-12.

- Castañeda, M., y Santisteban, A. (2016). Representaciones sociales sobre participación democrática en estudiantes de formación inicial del profesorado a partir de sus experiencias en el movimiento estudiantil. *Fronteras*, 3(1), pp. 35-53.
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2013). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203720967>
- Costa, A., y Kallick, B. (2000). *Activating & Engaging Habits of Mind. A Developmental Series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Crocco, M., y Waite, C. (2007). Education and Marginality: Race and Gender in Higher Education, 1940–1955. *History of Education Quarterly*, 47, pp. 69-91 <https://doi.org/10.1111/j.1748-5959.2007.00075.x>
- Domínguez-Castillo, J. (1993). *Conceptos interpretativos y procedimientos metodológicos en la explicación histórica y sus implicaciones en el aprendizaje de la historia*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ennis, R. H. (2015). Critical Thinking: A Streamlined Conception. En M. Davies y R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-47). Basingstoke: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137378057_2
- Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), pp. 284-298.
- Fontana, J. (2002). *La historia de los hombres: El siglo XX*. Barcelona: Crítica.

- Fraser, N. (2019). La justicia social en la era de las «políticas de identidad»: Redistribución, reconocimiento y participación. *Apuntes de Investigación del CECYP*, 5(2), pp. 17-36.
- Giroux, H. (2018). *Pedagogy And The Politics Of Hope: Theory, Culture, And Schooling: A Critical Reader*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: La nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. México: Planeta Mexicana.
- Gómez, E. (2008). Educación para la ciudadanía: Una aproximación al estado de la cuestión. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 7, pp. 131-140.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas.
- González, G., y Santisteban, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: Entre la tradición y la transformación. *Educación y educadores*, 19(1), pp. 2-15. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>
- González, N., y Santisteban, A. (2011). Cómo enseñar ciencias sociales para favorecer el desarrollo de las competencias básicas. *Aula de innovación educativa*, 198, pp. 41-47.
- González, N., y Santisteban, A. (2020). Alfabetización crítica para interpretar problemas sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 99, pp. 39-45.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-hill.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Jenkins, K., y Martín, J. I. (2009). *Repensar la historia*. Madrid: Siglo XXI.
- Kincheloe, J. L., y McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin; y S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. (pp. 138-157). Los Ángeles: Sage Publications, Inc.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing* (Vol. 5). Los Ángeles: SAGE, Thousand Oaks.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Taller Interactivo: Prácticas y Representaciones de la Nación, Estado y Ciudadanía en el Perú*, 3, pp. 25-40.
- Latorre, A., Arnal, J., y Del Rincón, D. (1994). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Levstik, L. S., y Barton, K. C. (2005). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410613387>
- Marolla, J. (2019a). La ausencia y la discriminación de las mujeres en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), pp. 137-157. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.8>
- Marolla, J. (2019b). La inclusión de las mujeres en las clases de historia: Posibilidades y limitaciones desde las concepciones de los y las estudiantes chilenas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77), pp. 37-59. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-6549>
- Marolla-Gajardo, J. (2020). The Challenge of Women's Inclusion for Novel Teachers. Case Study in a Teacher Educator Public University. *Frontiers in Education*, 5, 91. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00091>
- Ortega-Sánchez, D., Marolla, J., y Heras, D. (2020). Invisibilidades sociales, identidades de género y competencia narrativa en los discursos históricos del alumnado de educación primaria. E. J. Díez Gutiérrez y J. R. Rodríguez Fernández (Eds.), *Educación para el Bien Común: hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente* (pp. 89-103). Barcelona: Octaedro.
- Ortega-Sánchez, D., y Pagès, J. (2017). Las representaciones sociales de los problemas contemporáneos en estudiantes de magisterio de Educación Primaria. *Investigación en la escuela*, 93, pp. 1-16. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i93.01>
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? *Revista Escuela de Historia*, 6(1), pp. 2-15.

- Pagès, J. (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de innovación educativa*, 187, pp. 7-11.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), pp. 53-59.
- Pagès, J. (2019a). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: Retos y posibilidades para el futuro. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, pp. 5-22.
- Pagès, J. (2019b). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, pp. 19-56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2007). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la educación para la ciudadanía. La educación para la ciudadanía en el currículo de la ESO. En A. Santisteban (Ed.), *Educación para la ciudadanía. Guías para Educación Secundaria Obligatoria* (1.ª ed., p. s/p).
- Rifkin, J. (2010). *La Civilización empática: La carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Barcelona: Planeta.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- Ross, E. W. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, pp. 73-86.
- Sant, E., y Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: Qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Revista Educación y Pedagogía*, 27(69-70), pp. 88-99.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., y Boixader, A. (2015). ¿Quién y cómo se construye el «nosotros»? La construcción narrativa del «nosotros catalán» a partir de los acontecimientos del 1714. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 14, pp. 3-17.
- Sant, E., Pagès, J., Santisteban, A., González, N., y Oller, M. (2014). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clio & asociados: La historia enseñada*, 18-19, 166-182. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>

- Santisteban, A. (1999). Aprender el tiempo histórico: Deconstruir para reconstruir. *Historiar: Revista trimestral de historia*, 1, pp. 141-150.
- Santisteban, A. (2017a). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo andino*, 53, pp. 87-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2017b). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Morís, C. R. García Ruiz, *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Santisteban, A. (2019a). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: Estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia*, 10, pp. 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Santisteban, A. (2019b). La práctica de enseñar a enseñar Ciencias Sociales. En M. Joao Hortas, A. Dias D'Almeida y N. de Alba Fernández (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las Ciencias Sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 602-614). Ediciones Escola Superior de Educação.
- Santisteban, A., González, N., y Pagès, J. (2020). Critical Citizenship Education and Heritage Education. En E. J. Delgado Algarra y J. M. Cuenca López (coord.), *Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education* (pp. 26-42). Hershey, PA: IGI Global.
- Santisteban, A., y Pagès, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista de Educación y Pedagogía*, 21(53), pp. 45-60.
- Santisteban, A., Pagès, J., González, N., y González, G. (2020). Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias sociales. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 100, pp. 42-46. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-1978-3.ch002>
- Segal, E., Gerdes, K. E., Mullins, J., Wagaman, M. A., y Androff, D. (2011). Social empathy attitudes: Do latino students have more? *Journal of Human Behavior*

- in the Social Environment*, 21(4), pp. 438-454. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.566445>
- Simons, H. (2009). *Case Study Research in Practice*. Los Angeles: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781446268322>
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 40(2), pp. 2-9. <https://doi.org/10.1177/002248718904000202>
- Stake, R. E. (2013). *Multiple Case Study Analysis*. Nueva York: Guilford Press.
- Vallès, J. (2004). *Ciencia política: Una introducción*. Madrid: Ariel.
- Veugelers, W. (2011). Theory and Practice of Citizenship Education. The Case of Policy, Science and Education in the Netherlands. *Revista de Educación*, 10, pp. 209-224.
- Wilson, E. K., y Readence, J. E. (1993). Preservice Elementary Teachers' Perspectives and Practice of Social Studies: The Influence of Methods Instruction and the Cooperating Teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 26(4), pp. 222-231.
- Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Yuste Munté, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas* [Ph.D. Thesis, Universitat Autònoma de Barcelona]. Universidad Autónoma de Barcelona.

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**.

* 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 cinco o más líneas, se indicarán del mismo modo, pero en párrafo aparte, sangrado y con un cuerpo de letra de 10 puntos.

* Las figuras, fotos y tablas deberán ser presentadas en formato *.jpg con una resolución de 300 píxeles por pulgada, en archivos separados y como un anexo al texto. Los archivos deben nombrarse de acuerdo al orden en el que aparezcan en el texto: figura01.jpg, tabla02.jpg, o gráfico01.jpg.

* Los autores remitirán, junto con sus trabajos, el nombre y apellidos, direcciones de correo electrónico y correo postal, lugar, puesto de trabajo y breve reseña del *Curriculum Vitae* (entre 200 y 300 palabras).

* Los autores no recibirán ninguna compensación económica por los artículos publicados.

* *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* no se hace responsable de las ideas y opiniones de los autores de los trabajos, ni de la ortografía y otras formalidades del escrito.

* *El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia* cuenta con el software **Turnitin 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**.

* The editors and Editorial Board will be the first to evaluate the articles sent for the Monograph and Studies sections, and then they will be assessed by the external reviewers following the already mentioned **Peer review policy**. Decisions will be announced to their authors stating, if necessary, the appropriate amendments within 180 days. Accepted articles will appear on the first issues containing enough pages. Editors reserve their right to publish them.

* All articles must be written Times New Roman font size 12, singled-spaced y with numbered pages.

* References, bibliography and notes will comply with the style standards of the APA (Publication Manual of the American Psychological Association. 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 of-
fice 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](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. Extract-
ed 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](http://www.xxxxxxxxxx). doi: xxxxxxxxxxxx.

Organizations and documents

Last name, A. A. // Organización (Year). *Title*. (Report No. xxx). City: Publisher. Ex-
tracted 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. POPULISMO... ERES TÚ <i>Álvaro Carvajal Castro e Iván Pérez Miranda</i>	11-14
DEMOCRACIAS, POPULISMOS Y DICTADURAS: DEL PASADO AL PRESENTE	
PRESENTACIÓN. EL POPULISMO COMO PROBLEMA HISTÓRICO: ALGUNAS REFLEXIONES <i>Julio Ponce Alberca</i>	17-34
DE LOS TIPOS IDEALES A LAS REALIDADES HISTÓRICAS.	
EL FASCISMO ITALIANO A LA LUZ DE LA TEORÍA IDEACIONAL DEL POPULISMO <i>Iván Llamazares y Jorge Ramos-González</i>	35-60
¿IDEALIZA LA GENTE AL PUEBLO? QUESTIONANDO LA NOCIÓN DE PUEBLO EN LOS ESTUDIOS SOBRE DEMANDA POPULISTA.	
ANÁLISIS DEL CASO FRANCÉS <i>Arturo Rodríguez Sáez</i>	61-100
EL POPULISMO FALANGISTA <i>Miguel Ángel Ruiz Carnicer</i>	101-128
ESTUDIOS	
AMPLIANDO CAMPOS DE ESTUDIO. REVISIÓN SISTEMATIZADA PARA EL IMPULSO ACADÉMICO DEL FEMINISMO ANDALUZ <i>Victoria Chacón Chamorro, Teresa Terrán-Caro y Marian Pérez Bernal</i>	131-163
CUANDO ELLA ES LA SALVADORA: LA ACTUALIZACIÓN FEMINISTA DE MITOS CLÁSICOS Y BÍBLICOS EN DEL COSMOS LAS QUIEREN VÍRGENES, DE ELENA ALDUNATE	
<i>Sara Molpeceres Arnáiz</i>	165-186
FUERZAS EXTERNAS Y AGENCIA INDIVIDUAL EN EL MEDIEVO NÓRDICO: LOS VICIOS HUMANOS Y LAS ACTITUDES HONORABLES COMO HERRAMIENTAS DEL DESTINO	
<i>Mario Martín Pérez</i>	187-213
UNA PRIMERA APROXIMACIÓN A LA TRADICIÓN MÁGICA DE LAS GRUTAS MAGREBÍES A TRAVÉS DE AL-BAKRĪ Y AL-IDRĪSĪ	
<i>Cristina Franco-Vázquez</i>	215-229
HEROICIDAD, SABIDURÍA Y REALEZA EN LA EDAD MÍTICA DE CHINA (I): FUNDAMENTOS DE LA CULTURA Y LA HISTORIA	
<i>Julio López Saco</i>	231-268
LOS TORMENTOS DEL PURGATORIO SEGÚN ALGUNOS TRATADISTAS DOCTRINALES DEL BARROCO ESPAÑOL	
<i>Juan Cosme Sanz Larroca</i>	269-300
ALMADÉN EN LA EDAD MODERNA. SU TRANSFORMACIÓN URBANÍSTICA DE VILLAZGO A VILLA	
<i>María Silvestre Madrid y Emiliano Almansa Rodríguez</i>	301-336
UNA NUEVA LIS: EL NACIMIENTO DE LUIS JOSÉ JAVIER DE BORBÓN, DUQUE DE BORGONA, Y SU REPERCUSIÓN EN LA MONARQUÍA ESPAÑOLA (1751)	
<i>Sergio Belmonte Hernández</i>	337-361
LA IMAGEN DEL MAESTRO ESPAÑOL, ENTRE EL MIEDO Y LA PARODIA (1876-1931)	
<i>Ignacio Gil-Díez Usandizaga</i>	363-392
HÉROES SOBRE RUEDAS. EL TOUR DE FRANCIA VISTO DESDE ESPAÑA DURANTE LAS DÉCADAS DE 1920 Y 1930: FATALISMO, NACIÓN Y MASCULINIDAD	
<i>Alejandro Camino</i>	393-419
EL EXILIO INFANTIL DE LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA EN LA URSS Y MÉXICO. AYUDA INTERNACIONAL, EXPERIENCIAS DE VIDA Y LEGADOS	
<i>Magdalena Garrido Caballero</i>	421-450
LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN RACIAL Y POR LOS DERECHOS CIVILES EN ESTADOS UNIDOS: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LA CANCIÓN-PROTESTA ESTADOUNIDENSE	
<i>Juan Andrés García Martín</i>	451-504
SABINO ARANA NO PARTIÓ DE CERO. MITOS, LEYENDAS Y FANTASÍAS EN LAS FUENTES IDEOLÓGICAS DEL NACIONALISMO VASCO	
<i>Jorge Polo Blanco</i>	505-541
EL PUEBLO TRABAJADOR VASCO. BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN DE UN CONCEPTO Y SUS CONSECUENCIAS ESTRATÉGICAS EN ETA	
<i>Adrián Almeida Díez</i>	543-582
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL CONFLICTO EN EL PROFESORADO COLOMBIANO: ALGUNOS EFECTOS EN SUS DECISIONES DIDÁCTICAS	
<i>Isabel Jiménez Becerra</i>	583-612
CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN INICIAL SOBRE LA GUERRA CIVIL Y SU TRATAMIENTO EN LAS AULAS	
<i>Ursula Luna, Janire Castrillo, Iratxe Gillate y Alex Ibañez-Etxeberria</i>	613-639
IBERIA: UN JUEGO DE ROL PARA UNA DIDÁCTICA DE LA HISTORIA ANTIGUA SIGNIFICATIVA E INNOVADORA	
<i>Victor Sánchez Domínguez, Alfonso Álvarez-Ossorio Rivas y Anthony Álvarez Melero</i>	641-669
ENSEÑAR DESDE LA EMPATÍA HISTÓRICA Y LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA DURANTE LA PANDEMIA. LA EXPERIENCIA DEL PROFESORADO EN UNA ESCUELA EN CHILE	
<i>Jesús Marolla Gajardo, Alexandro Maya Riquelme y Marta Salazar Fernández</i>	671-704