Adrià Llacuna y Helena Saavedra-Mitjans (coords.)

EXPERIENCIA E HISTORIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

HISTORIA PENSADA, HISTORIA ENSEÑADA Y MEMORIA HISTÓRICA

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea

Volumen 1

DHMC

Adrià Llacuna y Helena Saavedra-Mitjans (coords.)

EXPERIENCIA E HISTORIA EN LA CONTEMPORANEIDAD
HISTORIA PENSADA, HISTORIA ENSEÑADA Y MEMORIA HISTÓRICA

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea

Volumen 1

Departament d'Història Moderna i Contemporània
de la Universitat Autònoma de Barcelona
2017

Experiencia e Historia en la contemporaneidad

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en História Contemporánea

Volumen 1

Comite organizador

Joel Sans Molas, Helena Saavedra Mitjans, Oriol Luján Feliu, Adrià Llacuna Hernando, Cristian Ferrer González, Francisco de Paula Fernández Gómez, Assumpta Castillo Cañiz, Laura Canalias Chorrero, Miguel Alonso Ibarra, David Alegre Lorenz.

Coordinadores

Adrià Llacuna y Helena Saavedra-Mitjans

Edita

Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona

Departament d'Història Moderna i Contemporània
Carrer de la Fortuna s/n, Edifici B
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Tel.: (0034) 93 581 11 86 / (0034) 93 581 1186
Email: d.h.moderna@uab.cat

Diseño: Guillem Puig Vallverdú

ISBN: 978-84-17238-02-5

Creative Commons: Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual (by-nc-sa)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....9

MANIFIESTO INTELECTUAL.....11

INTRODUCCIÓN.....15
Adrià Llacuna y Helena Saavedra-Mitjans

Primera parte

Historia, palabra y crítica. Significados y usos de la historia.....21
Alicia Muñoz Ramírez, Vicente J. Días Burillo y Marco Antonio Hernández Nieto

1. Historiografía liberal española: construcción disciplinaria y política..... 31
Manuel Artime Omil

2. Historia y arqueología del mundo contemporáneo. Algunas reflexiones teóricas para unas necesidades prácticas..... 45
Óscar González Vergara

3. Comprender el pasado, entender el presente: las élites de poder..... 63
Pablo Ortega-del-Cerro

4. Cómo rastrear las emociones en las fuentes históricas..... 79
Atanasio Pérez Bernal

5. El pasado pierde las formas: Relecturas de la historia a través de la iconografía. El caso de la restauración de San Martín de Frómista.....93
Mª Teresa Sánchez Barahona

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea
ISBN: 978-84-17238-02-5

Segunda parte

Memoria, identidad y conflicto en el aula de historia.....113
Juan Carlos Colomer, David Parra Monserrat y Josep Ramón Segarra Estarelles

1. La memoria de la Federación Universitaria Escolar (FUE) valenciana (1929-1939).....123
Andrea Aguilar Olivas, Gabriel Benavides Escrivà, Mirian Benigno Villalba, Elena López Martínez y David Sánchez Reimers

2. Hacia otro modelo de pensamiento crítico en la didáctica de la historia a través de nuevos modelos pedagógicos, valores y el aprendizaje cooperativo o Microcomunidades.....137
Humberto Escobar Torres y Carlos González Reyes

3. "Yo soy español". Algunos apuntes sobre la identidad nacional española en los manuales escolares (1850-1950).....153
Javier Esteve Martí

4. Relatos y mitos de la Transición española en las aulas ¿Consenso o conflicto?.....169
Éder Fonseca Mozo

5. El entorno digital y los "nuevos medios de comunicación" como los nuevos archivos del material historiográfico y testimonial de la Guerra Civil (1936-1939).....185
Mauricio Hernández Cervantes

6. Els jocs de rol com element dinamitzador per a les classes d'Història en l'Educació Secundària Obligatòria.....199
Ignacio Maté Puig

7. La Historia Moderna en el aula de Secundaría. Cambios curriculares y nuevas prácticas docentes.....217
Aitor Pérez-Blázquez

8. ¿Qué puede aportar la Historia a nuestros jóvenes estudiantes de ESO? Una experiencia en el "Canal de los Presos".....233
José Antonio Pineda Alfonso

9. Las mujeres durante la II República y la Guerra Civil española. Un estudio de caso de la enseñanza en 4º ESO.....255
Iria Portas Rodríguez

10. De la República al Franquismo. Libros de texto para la Historia de España.....269
Sofía Rodríguez Serrador

11. ¿Dónde están las mujeres? Análisis de la presencia/ausencia de las mujeres en la historia contemporánea en los manuales de educación secundaria.....283
Helena Saavedra-Mitjans

12. Análisis comparado: la enseñanza de los Fascismos en el bachillerato ordinario y el Bachillerato Internacional.....303
Javier Soria Domínguez y Ánxela Vázquez Andrade

13. En el aula de la vida: una experiencia de aprendizaje situado sobre la memoria y el conflicto mapuche entre estudiantes de la carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción, Chile.....319
Fernando Venegas Espinoza

Tercera parte

La historia transnacional y la historia comparada: pasado, presente y futuro.....339
Romain Bonnet y Ángel Alcalde

1. Estudio comparativo y transnacional de la masculinidad contemporánea, Francia-Italia, 1946-1968.....349
Ghislain Graziani

2. Perspectivas comparadas y transnacionales para el estudio de los procesos de construcción nacional: algunos problemas teóricos y metodológicos.....363
Raúl Moreno Almendral

3. Hacia una historia comparada de la inteligentsia rusa en el siglo XX. El caso de estudio de los medievalistas de Moscú desde una perspectiva pan-europea (1900-1970).....379
Volodymyr Ryzhkovskyi

4. Los Malditos del Sur: Braceros Rurales en Sicilia y Andalucía.....397
Grazia Sciacchitano

Cuarta parte

Mares y océanos en la contemporaneidad: El Pacífico y su relación con la glocalización.....413
David Manzano y Álvaro Jimena

1. Comercio insular e integración marítima en el Pacífico Norte. El caso de Baja California, México, y California, Estados Unidos, 1887-1914.....415
Francisco Alberto Núñez Tapia

2. El Galeón de Manila en el siglo XIX, o cómo pervivió el primer comercio transpacífico pese a su oficial disolución por parte de las autoridades peninsulares.....427
Manuel Pérez Lecha

3. La asociación estratégica entre China y Argentina como parte de la dinámica Asia Pacífico – América del Sur.....445
Mauro Rodríguez Peralta

Quinta parte

Las encrucijadas del pasado: Experiencia, crítica e imaginación histórica.....461
Vladimir López Alcañiz y Sara Santamaría Colmenero

1. Imaginando el pasado: (de)construyendo la ideología realista de las fuentes fotográficas.....473
Patricia Gil Salgado

2. La historia como mecanismo y motor al servicio de las multiplicidades.....489
Pedro José Mariblanca Corrales

3. La lucha por la representación de la Guerra Civil: Aragón 1979-1983.....501
Sergio Murillo Gracia

4. Aquiles enfurecido: el legado clásico en tiempos de guerra.....521
Mireia Movellán Luis

5. La imagen histórica en los atractivos turísticos. Reflexiones sobre el peso del pasado en la oferta turística.....537
Daniel Paül i Agustí

6. Keith Jenkins and the meaningless of historical representation.....553
Pelekanidis Theodoros y Aggeliki Makrogiorgi

7. El uso de la historia en el ocio videolúdico: La(s) narrativa(s) de los mundos digitales inspirados en el pasado.....571
Federico Peñate Domínguez

8. L'espai públic coma marc per a la construcció de la memòria. La Guerra Civil i la dictadura a la ciutat de Lleida.....587
Gabriel Ramon i Molins y Aida Garrós Páez

9. Imaginación y crítica en la obra de Hayden White (Metahistoria).....599
Bárbara San Juan Sánchez

PRESENTACIÓN

Los días 15, 16 y 17 de julio de 2015 la Universitat Autònoma de Barcelona acogió el V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea de la Asociación de Historia Contemporánea. El grupo organizador se planteó un triple objetivo: la internacionalización del encuentro, crear un marco que garantizase la discusión horizontal entre los participantes y acercar los debates historiográficos al conjunto de la sociedad. Fines que fueron logrados en buena medida. Un total de 243 comunicaciones recibidas y más de 300 participantes procedentes de países de todos los continentes, son números que hablan por sí solos. Asimismo, la celebración de una parte de las actividades vinculadas al encuentro en espacios del tejido asociativo de la ciudad de Barcelona permitió, en parte, romper el corsé de la academia.

En el V Encuentro quedaron patentes diversas preocupaciones que atañen a la juventud en relación al compromiso social de las historiadoras e historiadores. Así se puso de manifiesto en el debate organizado en la librería La Rosa de Foc de Barcelona titulado "La delgada línea: historia y militancia" conducido por Assumpta Castillo y Joel Sans. Por otro lado, las cuestiones en torno a las nuevas tendencias historiográficas y las dinámicas del mundo académico fueron exploradas en dos mesas redondas en las que se contó con investigadores sénior, que trajeron a colación su experiencia personal.

La primera de ellas, moderada por Assumpta Castillo y David Alegre, llevaba por título "¿Hacia qué historia vamos? Problemas, continuidades y

ISBN: 978-84-17238-02-5

retos de la historiografía actual" y contó con la presencia de la generación de historiadores que preceden a los organizadores de éste: Carolina Rodríguez, Nerea Aresti, José Luis Ledesma y Javier Rodrigo. La otra mesa redonda contó con la presencia de Michelangela di Giacomo, María Zozaya, Xavier Domènech y Sergio Rodríguez Tejada y llevaba por título "La bunkerización académica: investigación histórica, endogamia y sociedad", cuya moderación recayó en Helena Saavedra y Cristian Ferrer. Además de los espacios de debate, se organizaron tres rutas con el fin de aproximar a los participantes al territorio y a los espacios históricos de la ciudad de Barcelona.

Antes de finalizar esta breve presentación, queremos agradecer a las instituciones que hicieron posible la celebración del encuentro. Primeramente a la Asociación de Historia Contemporánea, por seguir impulsando y financiando encuentros científicos concebidos desde y para los más jóvenes; por haber sufragado parte de los gastos que la organización de cualquier actividad científica conlleva, vaya nuestro reconocimiento al Master Interuniversitario de Historia Contemporánea y al Departament d'Història Moderna i Contemporània de la UAB, éste último, además, por haberse hecho cargo de los costes de edición de éstos volúmenes; a la Facultat de Filosofia i Lletres de la UAB por haber cedido el espacio para la realización del encuentro y, finalmente, a todos los asistentes por su buena disposición en todos los aspectos.

El Comité Organizador

MANIFIESTO INTELECTUAL
del V Encuentro de Jóvenes Investigadores de la AHC

Desde el Comité Organizador del V Encuentro de Jóvenes Investigadores hemos creído necesario encabezar la primera circular de este nuevo reto historiográfico con un manifiesto que aspira a sintetizar el espíritu y los propósitos que nos animan. Ante el ataque permanente e implacable de la política neoliberal de recortes dirigido contra la cultura, la educación pública, la investigación y, más concretamente, las ciencias sociales y humanas, el Encuentro de Jóvenes Investigadores de la Asociación de Historia Contemporánea (AHC) se perfila para nosotros, futuro de nuestra sociedad y nuestra comunidad historiográfica, como una responsabilidad moral y una expresión clara de nuestra lucha cotidiana por la dignidad.

A pesar de las múltiples dificultades que afrontamos a nivel gremial y social, siete años de congresos bianuales ininterrumpidos suponen un motivo por el cual felicitarnos, pues constituyen un desafío frente a todos aquellos que pretenden privarnos de nuestro porvenir individual y colectivo. De hecho, tanto los encuentros anteriores como los que están por venir son una muestra de la pujanza cada vez mayor de la historiografía en España y, especialmente, de sus más jóvenes representantes en tanto que relevo generacional natural, portadores de nuevas perspectivas y experiencias investigadoras, única garantía de continuidad para los trabajos e interpretaciones en curso y, también, para el progreso de los debates que marcarán el futuro de nuestra disciplina. Por lo tanto, nuestro objetivo no es otro que apoyar a todos y todas aquellas jóvenes que comienzan a dar

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea
ISBN: 978-84-17238-02-5

sus primeros pasos en el cada vez más difícil ámbito de la investigación. Así pues, defendemos la necesidad y valor historiográfico de nuestros encuentros, convertidos en un espacio de confianza e intercambio mutuo hecho por jóvenes investigadores para jóvenes investigadores pero, como no podría ser de otro modo, abiertos a toda la comunidad historiográfica y la sociedad en su conjunto.

En este sentido, las jóvenes investigadoras e investigadores de la Universitat Autònoma de Barcelona reivindicamos el legado de anteriores encuentros y defendemos la necesidad de:

1. Reivindicar los encuentros de jóvenes investigadores como parte de nuestro patrimonio inmaterial como comunidad historiográfica.
2. Dar continuidad a los encuentros de jóvenes investigadores como un espacio donde profundizar en la renovación historiográfica, el intercambio de ideas y el cultivo de una conciencia crítica.
3. Abrir y poner la producción historiográfica a disposición del conjunto de la sociedad, reivindicando y poniendo de manifiesto la utilidad de nuestro trabajo y ofreciendo toda una serie de instrumentos para un conocimiento crítico de la realidad presente.
4. Promover la solidaridad, el debate, la colaboración horizontal, el trabajo en equipo y la defensa de nuestros intereses colectivos como modelo para abordar los retos que se nos plantean en la actualidad y alcanzar el éxito en nuestras respectivas investigaciones.
5. Encontrar puntos de confluencia y facilitar la convergencia entre los más diversos enfoques, interpretaciones, metodologías y puntos de vista.
6. Oponernos frontalmente a viejos modelos de "debate" manifiestamente improductivos, siendo capaces de exigirnos cada vez más en la búsqueda de nexos de unión con otras visiones y la exposición de nuestros conocimientos e investigaciones.
7. Potenciar unas reflexiones teóricas, metodológicas y conceptuales novedosas y ambiciosas en tanto que dimensiones compartidas por cualquier trabajo historiográfico que se precie y principal valor de nuestra disciplina.

8. Ahondar en las perspectivas comparadas, transnacionales y multidisciplinares, defendiendo en todo momento la complejidad inherente al pasado y fomentando el diálogo con otros ámbitos del saber y la cultura.
9. Proyectar nuestro trabajo y reflexiones a nivel internacional, favoreciendo e intensificando el intercambio de ideas con otras tradiciones y escuelas historiográficas y siendo conscientes de que es el único camino para avanzar en nuestros respectivos trabajos.
10. Impulsar el talento, la ambición y el valor de las y los jóvenes investigadores.

En Barcelona, a 24 de febrero de 2014
El Comité Organizador

Experiencia e Historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica

El libro que se presenta a continuación, Experiencia e Historia en la contemporaneidad: historia pensada, historia enseñada y memoria histórica es el primer volumen de los cuatro que conforman la totalidad de las Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea, celebrado en la Universitat Autònoma de Barcelona en julio de 2015. En él, se reúnen los textos de cinco mesas-talleres que desde una perspectiva global tienen un hilo conductor fundamental. Así, de un modo u otro, se tratan cuestiones metodológicas o se debate sobre las difíciles relaciones existentes entre la historia y la(s) memoria(s): la historia contada, la historia escrita y las formas de pensar la historia. En definitiva, supone una reflexión colectiva de primer orden sobre cómo se ha desarrollado la historia y las distintas formas de hacer historia en el pasado (y en el presente) revelando una enriquecedora reflexión a múltiples voces sobre la experiencia histórica, en su conjunto.

La primera parte del libro Historia, palabra y crítica. Significados y usos de la historia supone un buen punto de partida en el que sus coordinadores explicitan de forma honesta las principales preguntas e incógnitas de la disciplina histórica en la contemporaneidad, que subyacen de forma homóloga en el resto de capítulos de este libro: qué se hace y qué se puede hacer con la historia; en qué consiste hacer historia; o que objetivos y

ISBN: 978-84-17238-02-5

función social pretende asumir la disciplina. A través de los tres elementos centrales "ser", "historia" y "lenguaje", los coordinadores de esta primera parte Alicia Muñoz, Vicente J. Díaz y Marco Antonio Hernández hacen aflorar en las distintas comunicaciones que lo componen un eje vertebrador de debate sobre los usos y significados de la historia, no solo en el pasado, sino en aquellos que lo cuidan e interpretan en el tiempo presente.

En la segunda parte, que corresponde a la mesa-taller Memoria, identidad y conflicto en el aula de historia, las comunicaciones profundizan sobre cuestiones metodológicas, didácticas y curriculares. En mayor o menor grado, las aportaciones giran en torno a la misma preocupación: ¿cómo se enseña o se puede enseñar historia en contextos educativos de diversa índole y naturaleza (educación secundaria obligatoria y no obligatoria, y enseñanza universitaria)? Este interrogante se articula a partir de tres elementos claves: la necesidad de recuperar las memorias, la importancia de reconstruir identidades y el difícil reto de lidiar con el análisis de conflictos históricos heredados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El tercer capítulo agrupa las comunicaciones presentadas en la mesa-taller La historia transnacional y la historia comparada: presente, pasado y futuro. A través de estudios de caso o de temáticas acotadas, éstos ilustran las ventajas de los análisis históricos comparados en tanto que ponen de relieve elementos significativos que desde una mirada únicamente nacional quedarían difuminados o serían imperceptibles por parte del investigador. Asimismo estas comunicaciones sirven de pretexto para poner sobre la mesa de debate las dificultades y los retos intrínsecos que estas miradas transnacionales y/o globales conllevan.

El cuarto capítulo del libro parte del principio braudeliano de rescatar el espacio marítimo como sujeto histórico. La novedad historiográfica del caso que nos ocupa en Mares y océanos en la contemporaneidad: El Pacífico y su relación con la glocalización es precisamente la voluntad de potenciar desde nuestro marco historiográfico más cercano los Pacific Studies en el seno de la historiografía colonial española. Como muy bien indican los coordinadores de esta sección, David Manzano y Álvaro Jimena, las comunicaciones presentadas trata de enriquecer un marco historiográfico con tradicionales sesgos etnocentristas y atlanticistas, en

el que se incorporan esas "otras" experiencias coloniales, conceptualizando "de forma más holística el Imperio hispano".

Por último, la quinta parte Las encrucijadas del pasado: Experiencia, crítica e imaginación histórica traza, desde una sólida proposición teórica de partida, los elementos centrales que se han ido apuntando para el conjunto de capítulos del presente libro, o como dicen sus coordinadores Vladimir López y Sara Santamaría: "cómo se representa y utiliza el pasado en nuestras sociedades". Así desde la reflexión sobre la búsqueda de nuevos paradigmas interpretativos, la introducción de la diversidad, la "heterocromía", o la superación de la interdisciplinaridad, las comunicaciones recogidas ahondan en la reflexión sobre la materialidad del pasado y la experiencia histórica del presente. En definitiva, sobre la agencia ejercida por ese "pasado imperfecto" en la producción histórica del presente.

Adrià Llacuna y Helena Saavedra Mitjans
Universitat Autònoma de Barcelona, marzo de 2017

Primera parte
Historia, palabra y crítica. Significados y usos de la historia

Historia, palabra y crítica. Significados y usos de la historia

History, Speech and Critique. Meaning and uses of History

Alicia Muñoz Ramírez
Universidad de Salamanca

Vicente J. Díaz Burillo
Universidad Autónoma de Madrid

Marco Antonio Hernández Nieto
UNED

El pensamiento gestado a lo largo del siglo XX paulatinamente lo ha ido evidenciando con mucha fuerza: estar en el mundo significa estar en el texto, y estar en la historia. Estas tres "estancias" constituyen el hábitat característico de la época contemporánea, en el que confluyen -como en ninguna otra época precedente-, en efecto, ser, historia y lenguaje.[1] En el plexo palabra-tiempo es mucho lo que nos jugamos, y creemos que es especialmente importante resaltar el terreno político de juego,[2] en el que

1 Gianni VATTIMO: *Essere, storia e linguaggio in Heidegger,* Turín, Edizioni di Filosofia, 1963. En el respaldo de esta hipótesis, ampliamente abrazada en el pensamiento contemporáneo, pueden referenciarse, entre otras obras capitales: Hans-Georg GADAMER: *Verdad y método,* Salamanca, Sígueme, 2003; Martin HEIDEGGER: *El ser y el tiempo,* Madrid, FCE, 2001 y *Carta sobre el humanismo,* Madrid, Alianza, 2006; Friedrich NIETZSCHE: *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, Valencia, Cuadernos Teorema (Univ. Valencia), 1980; Walter BENJAMIN: "Tesis de filosofía de la historia", en *Discursos interrumpidos I,* Buenos Aires, Taurus, 1989, pp. 175-191; Ferdinand de SAUSSURE: *Curso de lingüística general,* Madrid, Akal, 1991; Michel FOUCAULT: *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas,* Madrid, Siglo XXI Editores, 1997; Jacques DERRIDA: *La diseminación,* Madrid, Fundamentos, 2007; AA.VV.: *"El ser que puede ser comprendido es lenguaje". Homenaje a Hans-Georg Gadamer*, Madrid, Síntesis, 2003; Paul RICOEUR: *Tiempo y narración,* 3 vols., Madrid, Siglo XXI Editores, 1995-1996; Ludwig WITTGENSTEIN: *Investigaciones filosóficas,* Barcelona, Crítica, 2008; Richard RORTY: *El giro lingüístico,* Barcelona, Paidós, 1990; etc.

2 Permítasenos remitir a la sección de ensayos "Historia y Hermenéutica", dentro de la página web de la editorial *Eurisaces Editora*, donde periódicamente ponemos en práctica este tipo de reflexión. Hasta el momento hemos publicado tres intervenciones en esa línea: Vicente J. DÍAZ BURILLO y Marco

ISBN: 978-84-17238-02-5

ser intérprete tiene consecuencias notoriamente graves, como bien saben aquellos que voluntariamente no se posicionan (y es su forma de tomar partido -un partido muy decisivo- en la guerra), así como aquellos que se posicionan en pro de la muerte (es decir: en pro del fin de la interpretación: el fin del lenguaje y el fin de la historia). Lo tenemos menos presente quienes nos posicionamos, v. gr., con Herbert Marcuse, en torno a la razón y a la revolución[3] (si bien es cierto que lo que quiera decir este tercer posicionamiento daría a su vez para muchas páginas en otra dirección, que no podemos explicar aquí). Creemos por ello de interés subrayar, como tarea fundamental del historiador, la de replantear en qué consista precisamente el ejercerla. Qué se hace y qué se puede hacer como intérprete. Como lector y escritor del pasado. En qué consiste hacer historia. Y esto supone así mismo atender a cuáles han sido y son los frecuentes usos y significados de la historia. Generalmente, huelga decir, extra-históricos -lo cual, antes que un lamento, más bien es una bendición para nosotros, que dejamos las puertas abiertas-.[4]

¿Cuáles son los objetivos de la Historia en el siglo XXI? ¿Cuáles sus cometidos? ¿Qué significa hoy hacer Historia? La pregunta y la reflexión por los significados de la Historia vienen acompañando la tarea del historiador prácticamente desde su configuración como disciplina autónoma. Desde los primeros debates provocados por su escisión y consolidación como tal, hasta las vicisitudes en torno a la memoria histórica ya en nuestro presente, la Historia ha estado obligada a dialogar con otras disciplinas, en unos

---

Antonio HERNÁNDEZ NIETO: "España: ¿nación fallida?" (enero de 2013); "Europa: ¿memoria estéril?" (mayo de 2013) y "El «non legantur» de París, siglo XIII: ¿leer, o interpretar (con)textos?" (febrero de 2015). (URL de la sección "Historia y Hermenéutica" en la web de Eurisaces, a diciembre de 2015: http://www.eurisaces.com/colaboraciones/inicio/26)

3 Herbert MARCUSE: *Razón y revolución,* Madrid, Alianza, 2010.

4 Cf. tanto Immanuel KANT: "Respuesta a la pregunta «¿Qué es Ilustración?», en *Kant II,* Madrid, Gredos, 2010; cuanto Martin HEIDEGGER: *Tiempo y ser,* Madrid, Tecnos, 2011. La casi imposible mediación entre estos dos ensayos sobre la apertura (del ser, la historia, el lenguaje y la crítica) legitima, por su propia impertinencia, la condición *abierta* del pensar y el reflexionar más allá de la academia y sus sectas compartimentadas. Máxime teniendo en cuenta que precisamente en "la casi imposible mediación" destellan la amistad y el disenso (la crítica). Es decir: lo posible y la acción. (Recordemos el "*amica veritas, sed magis amicus Plato*", como reinterpretación del *dictum* aristótelico, programatizado por Gianni VATTIMO: *Adiós a la verdad,* Barcelona, Gedisa, 2010; así como, también del propio VATTIMO: "Del diálogo al conflicto", en Teresa OÑATE *et. al.* (eds.): *El compromiso del espíritu actual. Con Gianni Vattimo en Turín*. Madrid, Alderabán.

casos para distanciarse y en otros para enriquecerse, a la vez que se ha visto conminada a cuestionar su propio papel en el conjunto de la sociedad.

Hay por tanto presentes dos ejes reflexivos con los que interesaba vertebrar esta mesa de trabajo: por un lado, ¿cuál es la posición de la Historia en el conjunto del saber? Esto es: qué relación guarda nuestra disciplina con el resto (filosofía, sociología, literatura, etc), qué hace específica a la Historia frente a las anteriores disciplinas, o qué ventajas o inconvenientes se obtienen de aquella relación. Por otro lado, en segundo lugar, ¿cuál es la función que la Historia debe tener en el conjunto de la sociedad? Esto es: podríamos entender la Historia, como señaló Nietzsche,[5] «*en sentido anticuario*» (como tarea clásica de recolecta y culto al pasado), «*en sentido monumental*» (tomando ejemplo de las grandes heroicidades del pasado siempre asequibles e indicadoras de un vector y esperanza de progreso) o «*en sentido crítico*» (cariz político y contestatario que extrae del pasado la búsqueda de atención al presente mirando, a su vez, hacia la construcción del futuro). En definitiva, y desde la interdisciplinariedad, se trataba de hacer de esta mesa un espacio de diálogo y debate en torno a esta tarea que a los jóvenes historiadores nos toca: repensar nuestra labor como historiadores, repensar qué implica ya en pleno siglo XXI hacer Historia.

Es decir, la motivación principal a la hora de presentar esta mesa surgía de lo que creemos es esencial en la tarea del historiador (mucho más si es un *joven investigador*): la reflexión en torno al sentido que tiene en este siglo XXI dedicarnos a la Historia y cuál es o debe ser su función en la sociedad más allá de lo estrictamente académico. A su vez, qué relación guarda la Historia con el resto de disciplinas de lo que podemos considerar Ciencias Sociales y Humanidades. En este sentido, cada vez son más los intentos por vincular la Historia con el resto de disciplinas. Los trabajos en torno a las "culturas políticas" son buen ejemplo de esto, o el acercamiento a otras áreas como la literatura o la psicología, en la llamada historia de las emociones. La filosofía de la historia, o la historia conceptual, con buenos grupos de investigación dedicándose a las mismas en España, son también buenas muestras de las posibilidades que se le ofrecen a la Historia para pensarse a sí misma como disciplina. De esta forma, pretendíamos vincular

5 Friedrich NIETZSCHE: *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

la reflexión teórica, historiográfica (la historia en el conjunto del saber) con su aspecto práctico (la historia y su función social), temas que, por otra parte, suelen atravesar transversalmente casi todos los congresos, seminarios, etc., relacionados con la Historia Contemporánea en nuestros días. Se hacía necesario, en nuestra opinión, ofrecer un espacio concreto en el que de manera crítica y abierta pudiéramos plantear estas cuestiones.

Así pues, el jueves 16 de julio de 2015, nuestra Mesa 6 contó con ocho líneas de trabajo diferentes que podían arrojar buena luz sobre los «Significados y usos de la historia». Es un número de propuestas elevado (aun siéndolo mucho más el habido en otras mesas de trabajo), así como reducido era el tiempo que teníamos para lograrlo. A lo que hay que sumar la estructura científica que, siempre se da por entendido, ha de seguirse en un congreso. Dicho artefacto científico puede resumirse así: hacer todo lo posible para que en la mesa de comunicaciones no haya comunicación, ni se comunique apenas nada. Agustín García Calvo hizo una vez su diagnóstico en un congreso -también de jóvenes doctorandos en humanidades-:[6] cuán importante sería que, a lo largo de una conferencia o evento de este tipo, ¡en algún momento y por fin *pase algo* alguna vez! ¿Cómo hablar y cómo desarrollar una sesión académica en la que, de veras, llegue a *pasar algo* relevante para el conocimiento y para la acción? No sabemos precisar si aquella mañana pasó algo en Barcelona en aquel aula, aunque agradecemos profundamente a nuestros ocho compañeros su duro *trabajo* (palabra, esta última, también muy importante; quizás tanto o más como el hecho de que *pase* o no algo).

Óscar González Vergara, de la Universidad de Murcia, trazó un bello y decidido canto a la interdisciplinariedad. Plantea la Arqueología Contemporánea como una disciplina que aspira bien a lograr esa índole holística que González Vergara reclama para el saber, en la medida que, a su juicio (muy acertado) el mundo contemporáneo requiere de ese enfoque globalizador. Razón por la cual habría de atenderse a nuevas fuentes históricas. Ahora bien, nos preguntamos, dialogando con el autor, en qué podría consistir ese estudio de nuestro mundo contemporáneo, y cómo

6 Agustín GARCÍA CALVO: "De física a psicoanálisis", 15 de noviembre de 2011, Conferencia Inaugural del *IV Congreso de Jóvenes Investigadores en Filosofía,* organizado por la Asociación Tales y el Vicedecanato de Investigación de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, donde tuvo lugar el congreso.

hacerlo, de qué manera acometerlo; pues no solo se trataría de abrir todas las materias a la interdisciplinariedad, sino de reescribir profundamente sus *modus operandi* en tanto que saberes, habida cuenta de que las polémicas sobre el método científico (defendido siempre como método cognitivo por antonomasia) tienden más a segmentar que a desdibujar los compartimentos del saber. Esto tiene que ver con el hecho de que González Vergara, al final de su propuesta, aludía a un "método" de la Arqueología Contemporánea que, ciertamente, nos interesaría mucho ver cómo el autor lo profundiza en tanto que idea motriz de su enfoque holístico.

Atanasio Pérez Bernal, de la Universidad Complutense de Madrid, prestó atención a una corriente muy destacada hoy día en la historiografía: el componente afectivo en la historia, la historia de las emociones. Sentimientos y pasiones diferenciables en función del impacto histórico y de su duración. Ciertamente nos gustó comprobar durante su exposición oral cómo en Pérez Bernal hay una coherencia entre su propuesta teórica (su *paper*) y su personal elocución, realmente atenta y perspicaz con los modos de ejercer comunitariamente una razón poética o vital (como dirían María Zambrano y su maestro Ortega y Gasset). Por otro lado, su propuesta de una historia de las emociones sería verdaderamente interesante como paralela al trazado de la historia de las ideas (que, sin duda, sin el complemento afectivo vendría a quedarse sola). La historia de las emociones, por último, ¿aspiraría a abordar grupos, culturas y sociedades, más allá del estudio, digamos, biográfico, centrado en individuos? ¿Cómo dar ese paso a la emoción de las colectividades? Dicho paso es tal vez una de las novedosas claves de la idiosincrasia de una propuesta como la de Pérez Bernal, y que nos habría gustado profundizar más aquella mañana de debate.

Óscar Anchorena Morales, de la Universidad Autónoma de Madrid, defendió su hipótesis de que "el historiador ha de ser republicano". La complejidad de semejante idea conlleva un despliegue argumentativo ágil y fuerte como, de hecho, suele ser característico en las ponencias de este inteligente investigador. Anchorena Morales insiste en que su propuesta no es una propuesta académica. Y denuncia que entre los historiadores de la izquierda hay un bajo compromiso social y político, además de una alarmante precariedad en el compromiso con la propia disciplina de la

Historiografía. Estando ello, asegura, mitigado por el vestido de gala de una pretensión de cientificidad y neutralidad, el "corsé de la respetabilidad científica", arguye Anchorena. Un corsé que, en fin, reproduciría mecánicas de poder. La historiografía, en definitiva, no es a su entender ciencia, sin más. Sino que es política. Es la de Óscar Anchorena una propuesta valiente y pertinente, que tendría que reparar en un problema, eso sí, muy complejo: ¿cómo definimos entonces «lo científico»? ¿Con qué definición de «ciencia» habremos de trabajar? Atrás quedaría, hemos de suponer, sin duda, la *scientiae* medieval escolástica (tan parecida, por cierto, a los modos de nuestros planes educativos); pero es complejo situar y definir el trabajo político (y "republicano") de «lo científico» en su respectividad con las positivistas *sciences* contemporáneas, la *Wissenschaft* moderna, la *episteme* clásica o el *noûs* presocrático, por no mencionar la sabiduría oriental, o el conocimiento práctico y el *common knowledge* de la vida cotidiana, que también son legítimamente, junto a todos los mencionados, un tipo de saber, y ciertamente saberes históricos todos ellos… ¿La crítica de Anchorena aludiría o podría extenderse a todas esas modalidades de ciencia/ciencia histórica? ¿O puede entrar en complicidad con alguna de ellas? ¿Qué entenderemos por "conocimiento"? ¿Y por "Historia"? Ello, sin entrar en el galimatías (también controvertido y enrevesado) de las distinciones decimonónicas entre ciencias naturales y ciencias sociales…

Nuria García Alegre, de la Universitat Autònoma de Barcelona, reparó en un asunto práctico y cotidiano de gran interés. Defiende que la historia (y los mitos históricos) son un factor importante en la construcción de una nación. Y lo son desde las aulas. García Alegre, más en concreto, estudia los libros de texto en las escuelas, a pie de aula de Historia. Es una fuente a la que no se suele atender, y de la que en cambio se pueden colegir importantes detalles. Argumenta por lo demás Nuria García Alegre la necesidad esencial y constitutiva de la materia de Historia para las sociedades modernas desde el siglo XIX. Dado que, al igual que su compañero anterior, se detiene en el ingrediente político de la historiografía (asentado, en este caso, en el vehículo de la pedagogía), nos podríamos preguntar -dialogando, como en los casos anteriores, con la autora, y colocando a los diferentes ponentes en discusión- si, pese a todo, sería acaso viable, e incluso deseable, una educación sin ningún tipo de adoctrinamiento, "limpia", "científica".

Pablo Ortega del Cerro, otro compañero llegado también de la Universidad de Murcia, estudia desde la Historia y la Sociología el concepto-problema de las élites. La élite, asociada a conceptos como los de "clase dominante", "casta", etc. Un concepto que, a su vez, exige el de "masa". Y lo que es más decisivo, según advierte Ortega del Cerro: un aspecto nuclear de las élites es que poseen información. Volvemos a insistir una vez más en algo en lo que recalan constantemente los ponentes de esta Mesa 6: la historia como una lectura del pasado en clave política. Y así, de modo muy parecido, Maite Sánchez Barahona, llegada de la Universidad de Valladolid, y con consolidados conocimientos -nunca mejor dicho- "sobre el terreno", nos descubre los discursos de poder presentes al releer la historia, y en concreto, en las restauraciones del patrimonio artístico (nos trae el ejemplo, tan profundamente estudiado por ella, de San Martín de Frómista). "La materia de los historiadores es el tiempo", comentó lúcidamente Sánchez Barahona en su intervención, dirigiendo su preocupación hacia el dominio que del pasado se acomete desde el presente. Y apuntó, dialogando con Ortega del Cerro, que el mundo académico también es élite. Dos asuntos destacaríamos aquí para la reflexión, volviendo al punto en el que ya insistimos a propósito de las tentativas de Óscar Anchorena Morales y de Nuria García Alegre: en primer lugar, ¿ocurre tal vez que jamás podremos, *sensu stricto,* ser historiadores? O, incluso: ¿qué significa ser historiador? Y en segundo lugar, de modo adyacente: ese repliegue del poder sobre el saber, esos discursos de poder sobre los que nos advierte Maite Sánchez Barahona vía Foucault… ¿no ocurren en realidad siempre que interpretamos el pasado (incluso cuando creemos interpretarlo bien y correctamente)?

Tuvimos también el honor y el placer de contar con Manuel Artime Omil, de la UNED, quien con un rigor exquisito puso su atención en la historiografía española de las cuatro últimas décadas, en especial siguiendo su genealogía a partir de los últimos años del franquismo y la nueva España democrática. Habla así de la "historiografía liberal", advirtiendo cómo el relato hegemónico internacional se fue concretando en el caso español, tejiéndose así el relato de la Transición y de la modernización en la urdimbre internacional del llamado «fin de la historia» y sus títeres geopolíticos. Manuel Artime, brillantísimo investigador que recientemente

se había doctorado con una Tesis muy laureada (y cargada de futuro) sobre los usos políticos de la memoria en España, es muy sensible al modo en que, mediante esa imposición del relato hegemónico neoliberal de la memoria, quedan acallados y sepultados otros posibles relatos, historias, memorias y emancipaciones. Y, lo que es una advertencia más pertinente aún, por parte de Artime Omil: se desiste con ello de problematizar el pasado y de reabrir "la caja de truenos de la historia", como él mismo dice magníficamente. Tal y como tuvimos oportunidad de discutir con Artime, ahí el elemento sobre el que cabe mucho que debatir y pensar es toda la problemática anexa de las generaciones. Que a nuestro parecer es una problemática central en estos momentos, entendiendo el problema generacional y de "lo joven" como problema no solo (cierto que abismal) de memoria, sino también *qua* problema político (en sentido fuerte, de poder y dominio), cultural-filosófico (imaginarios del futuro e interpretación del presente) y social (relativo a estrictas condiciones materiales y de acceso de las generaciones nuevas).

Por último también tuvimos la suerte de contar, llegado desde la Universidad Autónoma de Madrid, haciendo un esfuerzo en su densa agenda, con Eduardo Zazo Jiménez, quien al igual que Artime es uno de los investigadores en filosofía más prometedores del momento. Provisto del enfoque de la filosofía de la historia (destacado campo de investigación en el pensamiento actual), Zazo nos quiso recordar con gran lucidez que "la historia es una cosa demasiado importante para dejarla solo en manos de los historiadores", y que "la pura práctica histórica no da cuenta del significado y del fin de la historia", hipótesis que resumen bastante bien el espíritu de la perspectiva de esta Mesa 6. En diálogo con R. Koselleck y la historia conceptual, Zazo Jiménez atendió a nociones muy importantes de filosofía de la historia (cronotopo, campo de experiencias, horizonte de expectativas,…), y se acercó a una temática decisiva en el pensamiento presente: la asimetría entre, de una parte, las ya añejas y descreídas filosofías de la historia características de la modernidad (ligadas a una concepción de "futuro abierto" -cierto que también, añadiríamos en diálogo con Zazo, mediadas por las metafísicas del progreso y la *american way of life*-) y, de otra parte, los posibles trazos de la temporalidad actual en el tardocapitalismo (ligados más bien a la experiencia de la carencia de utopía

y de esperanza, sin crisis ni crítica, en un momento en el que, como Eduardo Zazo apuntó en diálogo con Norman Davies, el historiador llega a ser un mero blanqueador de cultura). Quizá, a nuestro entender, ese *impasse* no sea asimétrico, ya que las formas de temporalidad del presente tienen mucho que ver, creemos, con la temporalidad gestada en el liberalismo moderno y acaso, aún antes, con el nacimiento mismo de Occidente[7]. Pero en todo caso, sea como fuere, Zazo Jiménez da extraordinariamente en el clavo de uno de los grandes problemas con que contamos: «sin utopías pero saturados de pasados recientes (…) ¿cuánto pasado puede absorber el presente, cuánto tiempo puede aguantar el cronotopo del tiempo histórico, hoy moribundo, sin generar utopías?», afirmaba en su *paper*.

En resumen y en definitiva, las laboriosas ocho propuestas (de las que aquí a continuación se presentan por escrito algunas muestras) comprendían en su conjunto un abanico nada simple (ni simplificador) de los posibles y variados usos y significados de la historia: como campo holístico de comprensión propio de las humanidades; como dimensión emocional o afectiva del ser humano; como pedagogía democrática; como análisis de la temporalidad y la filosofía de la historia; y especialmente, como vector político (bien "republicano", bien centrado en el análisis de las élites y de los discursos del poder, o bien, en fin, como control y dominio a dos bandas retroalimentadas: la definición de la propia disciplina historiográfica y los fines políticos ligados a ella -dicho de otro modo: uso político de la memoria colectiva-).

Al cabo, hay un objetivo mínimo (pero pletórico) que creemos irrenunciable en lo que respecta a esa complejidad de los usos y significados de la historia y del tiempo: la búsqueda de la honestidad intelectual y política. Resulta curioso y paradójico que para semejante búsqueda de *equilibrio* pueda serenarnos tanto la alargada sombra de Nietzsche y su escrupulosa distinción entre "la utilidad" y el "perjuicio" "de la historia para la vida".[8]

Los usos y significados de la historia son uno de los elementos incendiarios que tienen tanto que ver con que la dinámica de las fronteras

7 Cf. Marco Antonio HERNÁNDEZ NIETO: "Temporalidad y política: arritmias. (En diálogo con Nietzsche, Heidegger y Lyotard)", *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 65 (2015), pp. 77-92.

8 Friedrich NIETZSCHE: *Sobre la utilidad y el…*, op. cit.

y de las identidades sea ahora mismo una olla a presión, o mejor dicho, una mole de ollas a presión, en España y en todo el mundo. Dentro de esas ollas, esa potencial mala hierba que es el concepto de «frontera». Y fuera de ellas, desterrado, siempre el «extranjero».

Tal vez se excedieron algunos protagonistas del pensamiento reciente al proclamar la muerte del hombre y del sujeto, y al incidir en que pertenecemos al ser, a la historia o al lenguaje. Sin embargo, a la vez cabe decir con sentido que *ser*, *historia* y *lenguaje* no nos pertenecen a nosotros, a ninguno de nosotros, y no estamos en posesión de ellos. Y entonces es tiempo de cuidar e interpretar, así como de cuidar la interpretación, es decir también: el lenguaje y la historia, el relato, la crítica.

Historiografía liberal española: construcción disciplinaria y política

Spanish liberal historiography:disciplinary and political construction

Manuel Artime Omil
(UNED Pontevedra)

Resumen
Un recorrido por la historiografía española contemporánea nos permite apreciar no sólo la dimensión política de los discursos científicos, sino cómo la propia construcción metodológica y disciplinaria se ha ido adecuando a las exigencias del relato hegemónico. Los límites de la historia como disciplina científica han venido determinados por supuestos de carácter antropológico, moral y ontológicos, que encuentran inspiración en los debates políticos del momento. En los últimos tiempos la polémica de la memoria ha generado un debate entre historiadores, que compromete los límites de su trabajo frente a otros ámbitos del pensamiento, pero que ha venido entrañando una reflexión sobre dichos supuestos filosóficos y el entramado político que los inspira.

Palabras clave: Modernización científica, modernización social, modernización política, disciplinamiento, historiografía liberal, memorialismo, neomodernismo

Abstract
A look on contemporary Spanish historiography allows us to appreciate not only the political dimension of scientific discourse, but how methodological and disciplinary constructions has been adapted to the demands of the hegemonic narrative. The limits of history as a scientific discipline have been determined by anthropological, ontological and moral assumptions, which find inspiration in the political debates of the moment. In recent times memory controversy has generated a debate amongst historians which commits to certain limits of their work in relation to other areas of thought, but that has been entailing a reflection on the philosophical assumptions and political framework that inspires them.

Keywords: scientific modernization- social modernization- political modernization- disciplinary construction- liberal historiography- memorialism- neomodernism

ISBN: 978-84-17238-02-5

1.

No ha venido siendo frecuente, aunque cada vez aparece como un fenómeno menos extraño, la presencia de un filósofo en un foro de filosofía. Como tampoco estamos acostumbrados a contar en los encuentros de filósofos con historiadores, que nos acerquen testimonio de los trabajos de vanguardia en su disciplina. Ha pesado más, al menos hasta tiempos recientes, el celo de cada una de estas comunidades de estudio a la incursión de agentes extraños, intrusos que pudieran cuestionar la autonomía o la metodología propugnada por los investigadores autorizados en los ámbitos respectivos. Ha acabado pesando entre los historiadores aquel dictado positivista, que va a impedir a los filósofos introducir palabra alguna, allí donde ya han dictado sentencia los hechos; del mismo modo que el filósofo ha querido preservar un territorio inmaterial y abstracto para el juicio normativo, al margen de las lecciones que pudiera legarnos la historia al respecto de ciertas eperiencias decisivas. Historiadores sin filosofía y filósofos sin historia habrán de permanecer escépticos ante lo que pudiera desprenderse de un encuentro como éste —en el que hoy estamos—. Probablemente esto es lo que los mantenga alejados del tiempo presente —me atrevo a decir—, lo que nos permita observar a nuestros predecesores recientes como fenómenos de una época —la que pretende sea el objeto de esta ponencia—, de construcción de fronteras metodológicas e institucionales, que habrían de preservar un espacio de autoridad reservado en cada disciplina y, ulteriormente, el contexto de orden en que se insertan.

En nuestros días —defenderé en este trabajo— estamos asistiendo a una tendencia que va en la dirección contraria. Son crecientes las voces críticas y las actitudes de sospecha hacia quienes pretenden mantener ningún ámbito de las ciencias sociales, al margen de las reflexiones éticas o políticas que suscita, o de lo que puedan decir otras disciplinas anexas respecto de un tema. Ha venido demandándose entre nosotros de manera progresiva la asunción, por parte de los discursos científicos, de las consecuencias prácticas de sus aseveraciones, o dicho de otra forma, la gestión responsable de la autoridad concedida a una comunidad de saber. A este respecto, pueden resultar paradigmáticas las exigencias dirigidas hoy hacia la ciencia económica, por ser quizá en este dominio donde más

palpables se han hecho las repercusiones devastadoras de una autoridad científica desbocada, desentendida de dichas repercusiones prácticas del discurso. La teoría económica neoclásica, neoliberal —que es el nombre que recibe hoy día—, se ha venido caracterizando por tomar a la sociedad de mercado, su objeto de estudio, como el orden natural de las cosas (donde se optimizan los recursos, genera prosperidad y una tendencia a la armonía). Hoy somos en buena medida mucho más consciencias —al menos lo somos más que hace algunos años— del engaño que trae consigo la aceptación acrítica de dicho supuesto. Y reclamamos a las otras ciencias y fuentes de la inteligencia reflexiva, que nos ayuden a desmontar esa impostura, a evidenciar la parcialidad —la parcelación— de cada disciplina, al acotar abruptamente un ámbito de estudio y una lógica compacta, para hacerse cargo de una realidad social en último término siempre compleja, pluridimensional, conflictiva.

Aunque no se haya generado la misma controversia en torno a otros ámbitos de estudio, quizá porque las consecuciones prácticas del discurso no sean tan inmediatas como en la economía, no quiere decir que esas otras disciplinas estén a salvo de la instrumentalización tecnopolítica. Los historiadores han sido secularmente sensibles a la utilización que pueden tener los relatos sobre el pasado en el disciplinamiento de las conciencias.[1] La novedad en las reflexiones críticas de nuestro tiempo en torno a la historia, es que dichas sospechas ya no están dirigidas a los regímenes totalitarios, ni a aquellos pseudo-historiadores que se ponían a su servicio. La modernización metodológica y científica de la historiografía —como veremos en el caso español— no habría conseguido hacer desaparecer los motivos para la suspicacia, no habrían impedido que la nueva autoridad historiográfica pueda ser vista fundadamente como un soporte para nuevos (y no tan nuevos) poderes.[2] En este sentido, se puede afirmar que existe también un pensamiento historiográfico "liberal", que —como sucedía para

1 Julio CARO BAROJA: *Las falsificaciones de la historia en relación con la España*, Barcelona, Seix Barral, 1992. Santos JULIÁ: *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus, 2004. Javier VARELA: *La Novela de España*, Madrid, Taurus, 1999. Juan Pablo FUSI: *España. La evolución de la identidad nacional,* Temas de hoy, 2000.

2 Jesús IZQUIERDO, Sebastián FABER y Pablo SÁNCHEZ LEÓN: "El poder de contar y el paraíso perdido. Polémicas públicas y construcción colectiva de la memoria en España", *Política y Sociedad*, 48 (2011). Paloma AGUILAR: *Políticas de la memoria y memorias de la política*, Madrid, Alianza, 2008. Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS: *Patriotas y demócratas. El discurso nacionalista español*

la teoría económica neoclásica— establece unos criterios metodológicos y una idea respecto a su objeto (una idea de desarrollo histórico) y que no está ni mucho menos exenta de carga ideológica. La historiografía "liberal", también llamada en su modelo clásico "historiografía whig", habría construido una narración inteligible sobre el devenir histórico, que pretende servir de modelo universal para la interpretación del pasado —ergo, del presente— de cualquier nación y contexto sociopolítico. Se habría acuñado —por parte de la historiografía anglosajona— un canon de modernización que permitiría explicarnos por qué unos países "avanzan" en la historia de manera más acelerada y por qué otros lo hacen de modo más lento (experimentan estancamientos o hasta retrocesos).

La historiografía "liberal" habría ido sufriendo transformaciones en su expansión y adaptando su modelo narrativo y científico a cada contexto. El interés del caso español reside quizá en que durante un buen periodo España ha representado la excepción a dicho canon modernizador. La dificultad de los españoles para poner su reloj a la hora de Europa habría exigido al historiador liberal dar razones objetivas de nuestros atraso, por qué motivos nos hemos ido apartando de ese canon de desarrollo pretendidamente universal. En virtud de denodados esfuerzos la historiografía liberal española habría de poder concluir, que no hay lugar para la excepción o la singularidad en la comprensión de la historia de España.[3] No hay más que un sendero de modernización posible, una historia normal y un sentido para el devenir de los tiempos. El relato liberal habría conseguido pues colmar en buena medida —veremos— las aspiraciones de cualquier edificación tecnopolítica: acotar para su gobierno un ámbito de la realidad, la historia en su caso —o las historias habría que decir en rigor—, y patrimonializar su significado frente a cualquier intento de comprensión alternativa. La historia liberal se habría erigido en la *episteme* hegemónica de nuestra era, poniéndose a resguardo de

después de Franco, Catarata, 2010. Pedro RUIZ TORRES: "De perplejidades y confusiones a propósito de nuestras memorias", *Hispania Nova*, 7 (2007).

3 María del Carmen IGLESIAS: *No siempre lo peor es cierto. Estudios sobre la historia de España*, Madrid, Galaxia Gutemberg, 2009. José ÁLVAREZ JUNCO: "El falso 'problema español'", *El País*, 21 de Diciembre de 1996; *Mater Dolorosa: La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus, 2003. Santos JULIÁ: *Hoy no es ayer. Ensayos sobre la España del siglo XX*, Barcelona, RBA, 2010. José Antonio MARAVALL: *Estudios de Historia del pensamiento español. Siglo XVIII,* Mondadori, 1991.

consideraciones científicas y morales discrepantes, tachando cualquier relato alternativo de anti-científico (y por supuesto de anti-liberal en una concepción cada vez más estrecha de sí mismo). Pero esta reivindicación de autoridad no ha podido impedir la emergencia de fenómenos críticos contemporáneos, como las vindicaciones de memoria, que atacan a la línea de flotación de la edificación (tecnopolítica) historiográfica, que se ha ido volviendo paulatinamente más reactiva. La ola de memorialismo actual va a ser a su vez el factor desencadenante para un fenómeno historiográfico opuesto, a saber: que la historia se haya puesto a reflexionar críticamente sobre sus propias fronteras disciplinarias, así como sobre las instituciones políticas vigentes y la idea de modernización histórica sobre la que se han implementado.[4]

2.

Analizar el modo en que se ha gestado nuestro actual relato liberal, o sea, la narrativa de modernización sobre la que nos hemos estado aupando, debería servir para apercibirnos de las motivaciones últimas del mismo, o al menos para empezar a hacernos cargo de su carácter tecnopolítico. Según el testimonio de los propios protagonistas, ésos que hoy se reclaman herederos de la tradición historiográfica liberal, habrá que remontarse a los años '50 del siglo pasado para rastrear el resurgir contemporáneo de la cultura liberal española.[5] Aunque España no podrá sumarse al proceso de democratización europeo al término de la II Guerra Mundial, que Huntington denomina 'segunda oleada' democrática, sí empezará a experimentar los primeros síntomas de transformación social e institucional, de reconciliación con el proyecto de modernidad y la cultura

4 Pedro RUIZ TORRES: "El presente y la historia", *Pasajes*, 24 (2007); del mismo autor véase "¿Para qué la historia?", *Pasajes*, 9 (2002). Sisinio PÉREZ GARZÓN: «Los historiadores en la política española», en Carlos FORCADELL y Juan José CARRERAS (coords.): *Usos públicos de la historia: ponencias del VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea,* Universidad de Zaragoza, 2003. Miguel Ángel CABRERA y Marie McMAHON, Marie (coords): *La situación de la historia. Ensayos de historiografía,* Universidad de La Laguna, 2002. Jesús IZQUIERDO y Pablo SÁNCHEZ LEÓN (coords): *El fin de los historiadores, pensar históricamente en el siglo XXI*, Siglo XXI, 2008.

5 Santos JULIÁ: "Orígenes sociales de la democracia en España", *Ayer*, 15 (1994). Antonio LÓPEZ PINA: *La cultura política de la España de franco*, Madrid, Taurus, 1976; del mismo autor véase *La generación del 56*, Marcial Pons, Madrid, 2010.

europeas.[6] Habrán de pasar todavía un par de décadas para que España se incorpore de pleno en la normalidad política continental, pero es en este largo periodo que los españoles empiezan salir del cascarón intelectual y a encontrarse mutuamente en el deseo común de integración en la vida cultural europea. Es en este intervalo de tiempo que se sentarán las bases de modernización social y cultural, que permitirán a España sumarse, ahora sí, a la 'tercera oleada' democrática que habrá de tener lugar en los años '70.

Este proceso de europeización, o "normalización" cultural —dicho en los términos expresados por sus protagonistas—, podría rastrearse perfectamente en testimonios o trabajos intelectuales de la época, pero donde mejor lo encontraríamos plasmado es en el cambio experimentado por las ciencias sociales españolas del momento.[7] Los historiadores no encontrarán mejor prueba de la modernización española contemporánea, que haciendo acopio de la modernización experimentada por su propia disciplina, siendo en este periodo que empieza a declinar la vieja autopercepción de España como excepcionalidad y empieza a ser comprendida como un país normal, homologable a las naciones de su entorno. La "historiografía liberal" identificará por tanto los inicios de su propia tarea investigadora, con un proceso de apertura y universalización acaecido en el conjunto de la vida cultural y social española. La nueva historiografía podría así ser vista como representativa de una sociedad que empieza a dejar de mirarse al ombligo para proyectar su horizonte en la cultura europea. Pues es en este periodo que el objeto de interés de los historiadores se traslada decisivamente; quedan atrás los intentos por descifrar las esencias intemporales de la nación (si en los reinos visigodos o en la reconquista —discute la historia franquista—) y comienza el interés por reconstruir los vestigios del proceso modernizante, ese que se encuentra ahora en su eclosión definitiva (las raíces de la secularización y universalización cultural en los siglos XVIII y XIX). Las historiografía liberal reconoce entre sus precursores en esta tarea a Ramón Carande, José Antonio Maravall, Jesús Palacio, José

6 Samuel HUNTINGTON: *La tercera ola: la democratización a finales del siglo XX*, Barcelona, Paidós, 1994.

7 Santos JULIÁ: *Historia social/Sociología histórica*, Madrid, Siglo XXI, 2010. José ÁLVAREZ JUNCO (coord.): *La mirada del historiador: un viaje por la obra de Santos Juliá*, Madrid, Taurus, 2011. Javier MORENO LUZÓN (coord). *Pueblo y Nación. Homenaje a José Álvarez Junco,* Madrid, Taurus, 2013.

María Jover o Caro Baroja, por su pionera contribución a desmontar la mitología nacional heredada. Como reconocen la influencia decisiva para este cambio de paradigma de la historiografía liberal anglosajona: Gabriel Jackson, Raymon Carrr, Gerald Brenan, John H. Elliot, Stanley Payne, Richard Herr, Hugh Thomas. Entre todos estos maestros, aquel que quizá a concitado más gratitud, identificándolo como el verdadero padre de la modernizada historia española, es J. Vicenç Vives, al ser el principal impulsor de su renovación metodológica. Su 'Aproximación a la historia de España' (1957) e 'Historia económica española (1959) constituirían —a juicio de nuestros historiadores más autorizados— hitos decisivos en la transición hacia una historiografía española positivista, fundada en los hechos; y que dejase atrás por fin todo aquel rastro de metáforas literarias, toda aquella carga metafísica, que había impregnado la historia y el pensamiento español desde los tiempos de la "leyenda negra" hasta casi nuestros días.

Un nuevo relato de la historia de España irá siendo forjado por la nueva historiografía «liberal" española, los discípulos de los arriba mentados, que habrá de servir de modelo de comprensión de nuestro pasado reciente y —lo que es más importante— de lo que nos cabe esperar de este presente en que hemos desembocado.[8] Según dicho relato el proceso de modernización español en el novecientos habría de conocer dos periodos de impulso y uno de estancamiento, que dividen el siglo en tres partes casi perfectas. El primer tercio de siglo, que se ha querido popularizar —también por nuestros historiadores— con el nombre de 'Edad de plata' de nuestra cultura,[9] sería un periodo marcado por múltiples transformaciones sociales en ciernes: tecnológica (industrialización y expansión productiva), demográfica (incremento poblacional y crecimiento de las urbes), laboral (proliferación de las profesiones liberales y el comercio), cultural (expansión del mercado editorial y mediático), científico (aparición de instituciones investigadoras y académicas). En síntesis, vendrá a defenderse que en este lapso de tiempo, España conoce un proceso de modernización acelerada, que si bien no la

8 Antonio ELORZA: *La modernización política de España*, Endymion, 1990. Santos JULIÁ: *Historias de las dos Españas*, Madrid, Taurus, 2004. Antonio MORALES MOYA, Juan Pablo FUSI y Andrés DE BLAS (coords): *Historia de la nación y del nacionalismo español,* Madrid, Galaxia Gutenberg, 2013.

9 José Carlos MAINER: *Edad de plata. Ensayo de interpretación de un proceso*, Cátedra, 1999.

equipara a sus vecinos, le permite experimentar una proyección similar a la vivida por estos en el siglo XIX. Frente a la caracterización grotesca y catastrofista, que la literatura de cambio de siglo realizó del periodo restauracionista,[10] la historiografía liberal contemporánea viene a reparar una imagen positiva del régimen constitucional de 1876. Aunque no haya conseguido por la cerrazón de alguno de sus dirigentes, empezando por el monarca Alfonso XIII, devenir hacia un régimen plenamente moderno y democrático, la Restauración habría sentado las condiciones de estabilidad institucional y jurídica propicias, para la aparición de unas clases urbanas civilizadas y que hacen suyo el ideal de progreso europeo (representadas por figuras de la Generación del 14 como Azaña, Ortega y Marañón).

Un segundo periodo —según el relato canónico liberal, insisto— en la vida cultural y política española se abriría en el segundo tercio del siglo. Con la llegada de los años '30 se produce un repunte revolucionario a nivel europeo, que encuentra un lugar de recepción primigenio en España. Esta etapa vendría marcada por la emergencia de las movilizaciones de masas, comunista o fascista, que comparten la desconsideración hacia el sendero de progreso que les ha precedido, una voluntad común de destruir las conquistas del liberalismo. El pecado original de los revolucionarios reside —dirán retrospectivamente nuestros historiadores— en alimentar una comprensión de la historia guiada por viejos ídolos; la creencia en un destino histórico particular (depositado en la patria o el pueblo), que habría de dominarlo todo, dar sentido profundo a la existencia de los individuos y, por supuesto, guiar la intervención política. En esta confianza mesiánica de las nuevas ideologías, por imponerle un destino a la historia, se sentarían las bases de la destrucción de la misma, del conflicto que asolará de violencia la península en los años inmediatos y luego el conjunto del continente europeo.

Las consecuencias de los años de violencia serán mucho más prologadas en España que en otras naciones europeas, lo que hace que tengamos que esperar hasta casi el último tercio del siglo para atisbar la salida del túnel, para que se produzca —como ya hemos apuntado— nuestro

10 José VARELA ORTEGA: *Los amigos políticos: partidos elecciones y caciquismo en la restauración*, Madrid, Alianza, 1978. Antonio ELORZA: *Arcaísmo y modernidad: pensamiento político en España: siglos XIX-XX*. Historia 16, 1989. Santos JULIÁ: *Hoy no es ayer…*, op. cit.

reenganche a la senda de progreso moderna. De nuevo es la sociedad la primera en dar síntomas de esta voluntad modernizante, aunque tampoco debe ser desconsiderado las condiciones de estabilización institucional (Leyes Fundamentales) y económica (Plan Liberalización), promulgados por el régimen en su último periodo. A pesar de mantener importantes elementos de controversia al respecto los historiadores "liberales" convienen en reconocer que si bien no es el horizonte de los regidores dictatoriales la instauración de un régimen de libertades, sí habrían puesto las bases con sus reformas políticas, para la incorporación de los españoles al intercambio de mercancías y conocimientos europeo.[11] Habría podido emerger así en el contexto social del último franquismo, unas clases medias urbanas tolerantes y moderadas en sus aspiraciones políticas, que ya no pasa por revertir las jerarquías sociales establecidas e imponerle un destino caprichoso a la historia, sino reformar pacífica y democráticamente las instituciones de orden. A esta cantera de "demócratas antes de la democracia" —en expresión de Santos Juliá— no le corresponderá tomar las riendas del Estado hasta los años '70, pero habrá dado ya antes importantes pasos en dicha dirección al asumir como propios la cultura de tolerancia y reconciliación, lo que significa ir mucho más de lo conseguido sus mayores en el periodo precedente. La nueva generación de demócratas —nos dice Ayala algo que no quiero pasar por alto—[12] habría de ser caracterizada por su renuncia al historicismo; es decir, por haber renunciado a imprimirle un sentido político particular a la historia, que es lo que habría caracterizado a las viejas identidades nacionales y de clase. Resta así, por tanto, como conclusión del relato histórico "liberal" —ese que las generaciones posteriores habríamos heredado y que pretender seguir siendo fuente de sentido en nuestra socialización política—, que las conquistas democráticas contemporáneas habrían sido posibles en virtud de haber desistido a la problematización recurrente de nuestro pasado y haber asumido una cultura de valor universal, o normalizada, la "liberal" (asunción que tiene reflejo en los procesos de disciplinamiento

11 Santos JULIÁ y José Carlos MAINER: *El aprendizaje de la libertad*, Madrid, Alianza, 2000. José María MARAVALL: *La política de la transición*, Madrid, Taurus, 1984. Víctor PÉREZ DÍAZ: "La emergencia de la España democrática", *Claves de Razón Práctica*, 13 (1991).

12 Francisco AYALA: *Obras Completas V. Ensayos políticos y sociológicos,* Barcelona, Galaxia Gutenberg, 2006.

metodológico experimentados por cada una de nuestras ciencias sociales). El orden político de 1978 sería presentado como la consecución de un proceso políticamente unívoco, de una comprensión histórica conciliatoria que ha permitido dejar atrás toda clase de querellas particularistas. Nos es legada de esta suerte una lección histórica inapelable para sus herederos; y es que cualquier iniciativa modernizante (o democratizante) del mismo no debe pasar por interrogarlo sobre sus deudas, por rescatar promesas de emancipación histórica, que vayan más allá o pongan en riesgo el imaginario histórico instituido. Las demandas en favor de una profundización democrática en el presente deberán ajustarse en todo caso al marco de modernización en curso, a extender y reforzar aquellos valores sancionados en el orden instituido; y no atreverse a abrir en ningún caso a abrir de nuevo la caja de los truenos de la historia, abrir la puerta en nombre de un incierto proceso instituyente a un debate sobre las posibles formas de emancipación pendientes.

3.

Sin embargo, este análisis no ha resultado del todo vinculante para las generaciones sucesivas, sobre todo para las más recientes. Existen grupos hoy día con una profunda voluntad de regeneración, que demandan un examen mucho más exigente respecto a la democracia heredada. Son personas que no pueden dar por bueno el relato histórico liberal y mucho menos su vocación de fin de la historia. Contra la pátina de universalismo e imparcialidad con la que se pretende legitimar las instituciones del presente, existirán otros discursos, otros relatos, en los que se trata de mostrar la continuidad histórica de ciertas formas de violencia estructural, de ciertos déficits democráticos arrastrados por las instituciones del 78.[13] El más inmediato sería el 15-M, cuyo "no nos representan" expresa un reproche

13 Paloma AGUILAR: "Los legados del franquismo en la transición española", en Alexandra BARAHONA, Paloma AGUILAR y Carmen GONZÁLEZ (eds.): *Las políticas hacia el pasado*, Madrid, Akal, 2002. Rafael CRUZ y Manuel PÉREZ LEDESMA: *Cultura y movilización en la España contemporánea*, Madrid, Alianza Universidad, 1997. Xavier DOMÈNECH: *Clase Obrera, Antifranquismo y Cambio Político. Pequeños grandes cambios 1956-1969*, Madrid, Catarata, 2008; del mismo autor véase *Hegemonías, crisis, movimientos de resistencia y procesos políticos*, Pensamiento crítico, 2014. Jordi MIR: "Salir de los márgenes sin cambiar de ideas. Pensamiento radical, contracultural y libertario en la Transición española", *Ayer*, 81 (2011).

hacia las formas de representación establecidas; o las movilizaciones del 'No a la guerra', que más allá del rechazo al belicismo en cualquiera de sus formas, contiene una recriminación particular hacia esa forma de imperialismo occidental que encuentra una falsa legitimación en la expansión de las "libertades"; un tercer ejemplo podría ser identificado en el 'Nunca Máis', que más allá de la denuncia sobre las consecuencias devastadoras del tráfico de mercancías contaminantes, supone también un reproche directo hacia la claudicación de las instituciones públicas en el choque contra los intereses de los grandes capitales privados. Estas movilizaciones —como he dicho— serían representativas de la emergencia crítica experimentada por nuestra sociedad en tiempos recientes, pero podrían —o más bien "deberían", si no queremos caer en el adanismo que algunos profesan— considerarse en continuación con corrientes igualmente críticas, o de sentido histórico similar, de las últimas décadas: como puedan ser los movimientos anti-globalización o altermundistas en los '90; las manifestaciones anti-Otan o contra el servicio militar obligatorio en los años '80; o las agrupaciones ecologistas que vienen haciéndose oír desde la primera democrática en la década de los '70.

El elemento vertebrador de todas estas corrientes críticas o lo que hoy podría hacerlas converger en plataformas ciudadanas de regeneración política, sería ese reproche compartido hacia las instituciones vigentes por su "baja calidad", entendido en términos democráticos. Ahora bien, convendría matizar —a partir de lo ya explicado— que la exigencia democratizante o regeneradora las instituciones no va dirigida sólo hacia los vestigios que estas puedan arrastrar de la dictadura: hacia la transición tutelada, la imposición monárquica o los privilegios de la Iglesia. El descontento político con las instituciones que nos hemos dado, eso que hoy se llama "indignación" pero que en un primer momento ya se llamó "desencanto", contiene una queja hacia la propia idea de democracia "rebajada" que las inspira y hacia un proyecto político que ha dado importantes síntomas de agotamiento.[14] Los

14 Pablo SÁNCHEZ LEÓN: "Desclasamiento y desencanto. La representación de las clases medias como eje de una relectura generacional de la transición español", *Kamchatka*, 4 (2014). Germán LABRADOR: "El encanto de El desencanto. Cine, literatura e identidad en la Transición Española", *Ciberletras*, 18 (2007) y "La crítica estética de la política española y el imaginario de la historia en el 15-M", *Kamchatka*, 4 (2014). Teresa VILLARÓS: *El mono del* desencanto, Siglo XXI, 1998. Rafael NÚÑEZ FLORENCIO: *El peso del pesimismo. Del 98 al desencanto*, Madrid, Marcial Pons, 2010.

reproches que en un primer momento se dirigieron a los gestores de la crisis y que luego han alcanzado a la legitimidad de las instituciones, han venido incluso a poner en evidencia el propio relato sobre el que estas se construyeron, a aflorar la insatisfacción sobre el modelo de modernización, que inspiró nuestra transición política y bendecido por nuestros historiadores oficiales. La interrogación genealógica de la "historiografía liberal" o su contrastación con otros relatos históricos que no resuelvan la complaciente aceptación de lo instituido, nos muestra que lejos de poder presentarse como plasmación de un ejercicio de imparcialidad, obedece estrictamente a los dictámenes y a las presuposiciones de un determinado proyecto político. El relato liberal en el que encuentran legitimación nuestras instituciones habría sido concebido en el contexto de Guerra Fría y por una trama política de inspiración tardoliberal, que va a estar en el origen de esa idea empobrecida de democracia, a la que hemos aludido.[15] La mejor expresión de esta vocación tecnopolítica del tardoliberalismo la encontramos en los informes de la 'Comisión Trilateral' en la década de los '70, donde se trasladan instrucciones precisas sobre cómo deben llevarse a cabo los procesos de transición y cuyas contundentes conclusiones aconsejan la necesidad de rebajar las expectativas democratizadoras en favor del orden y la gobernabilidad política. Según el itinerario establecido por estos científicos sociales es posible transitar a la democracia desde regímenes autoritarios, tan sólo es preciso que estos favorezcan una cierta expansión del mercado previamente y la aparición de unas clase medias que busquen aumentar su participación (pública) sin alterar otros órdenes sociales (privatizados).

La democracia española habrá de ser presentada como modélica, como la alumna aventajada, de esta doctrina de la gobernabilidad tardoliberal; no en vano, la Constitución de 1978 se ha significado por su escasez de mecanismos de control ciudadanos, por la bendición de mecanismos

Amador FERNÁNDEZ-SAVATER: "Política literal y política literaria. (Sobre ficciones políticas y 15-M)", *eldiario.es*, 22 de Noviembre de 2012.

15 Joan GARCÉS: *Soberanos intervenidos. Estrategias globales, Americanos y Españoles,* Siglo XXI, 2012. Vicenç NAVARRO: *Bienestar insuficiente, democracia incompleta. Sobre lo que no se habla en nuestro país*, Anagrama, 2009. Ferrán GALLEGO: *El mito de la transición: La crisis del franquismo y los orígenes de la democracia (1973-1977)*, Barcelona, Crítica, 2008. Josep María COLOMER: *La transición a la democracia: el modelo español,* Barcelona, Anagrama, 1998. Juan Ramón CAPELLA: *La sombras del sistema constitucional español*, Trotta, 2003.

de representación en partidos fuertemente jerarquizados, por otorgar al gobierno la potestad de firmar convenios que puedan reconvenir la soberanía parlamentaria o por reforzar la autonomía del mercado frente a la iniciativa pública. En este sentido, el relato de la modernización española, ese que identifica a las clases medias y a las instituciones de orden del tardofranquismo como los factores impulsores de la consecución democrática, no puede tomarse como un discurso inocente, no puede seguir siendo interpretado como una narrativa inocua, resultado de un proceso de disciplinamiento y metodologización científica. Primero y antes de nada, porque al presentarnos la democratización como un proceso de decantación natural, resultado del autodespliegue de la conciencia e instituciones liberales, está perdiendo de vista que la emancipación siempre contiene múltiples vectores de sentido o direcciones históricas, y que el resultado de un proceso de este índole siempre tiene vencedores y vencidos. Traducido al contexto español; que la Transición (o la reconciliación en sentido más amplio) no puede ser pensada como un proceso de normalización histórica, a riesgo de ocultarnos los diferentes movimientos que en ella concurren y de la que resultará la hegemonía de unos (oligarcas, monarca, partidos,...) y la derrota de otros (desencantados, indignados,...). La consecuencia ulterior de ese relato "liberal" hegemónico, concebido en los términos de modernización consumada o de fin de la historia, es que condena a quedar disipados, invisibles al discurso y por tanto a la frustración, a aquellos relatos o itinerarios de emancipación política, que no han encontrado reconocimiento en el relato oficial, ese que afirma haber dejado en el pasado toda clase de problematización histórica posible. No debe extrañar por lo expuesto, que el relato democrático de la "reconciliación", ese que llamamos relato oficial de la democracia española, se haya venido convirtiendo en los últimos tiempos en el refugio de los más conservadores y que quienes, por el contrario, quieren ampliar los márgenes de nuestra democracia lo perciban como un "techo de cristal", como aquella barrera epistémico-política con la que vienen chocando sus demandas (como las de profundización democrática, antiimperialistas, las reivindicaciones de los bienes comunes como el entorno, o la republicana,...).

Todas estas movilizaciones críticas serán vistas como improcedentes a la luz del viejo relato. Por eso en la medida en que han proliferado

las aspiraciones de transcender la democracia constituida, ha avanzado también la tarea deconstructiva del relato hegemónico, se han desatado los ataques hacia ese techo de cristal, que serían la "cultura transicional" y la mitología de la "reconciliación". En esta tarea iconoclasta ha jugado un papel importante la memoria, la recuperación de ciertas luchas del antifranquismo o de la iconografía republicana.[16] Se trata con ello no de tratar de volver a un tiempo pasado, ni de recuperar ciertas corrientes históricas que son irrecuperables (e indeseables muchas de ellas), sino de dar respuesta a la demanda politizar nuestras narrativas del pasado, hacerse cargo del sentido histórico-político del relato donde estamos inmersos. En virtud de estas vindicaciones insatisfechas, de viejos itinerarios de redención democrática, podemos hoy ampliar intensivamente el sentido histórico de nuestra democracia; y dar cabida a quienes no hayan podido ser escuchados todavía o que habiéndose vivido vencedores con la llegada de la democracia, se sienten hoy de nuevo vencidos por quienes están consiguiendo desvirtuarla.

16 Sisinio PÉREZ GARZÓN: «De fracasos y modernizaciones en la historia: agitaciones de la memoria y zozobras identitarias", *Pasado y memoria*, 3 (2004). Gonzalo PASAMAR: *Ha estallado la* memoria, Madrid, Biblioteca Nueva, 2015. Julio ARÓSTEGUI: *Memoria de la Segunda República*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2006. Ángeles ÉGIDO LEÓN (coord.): *Memoria de la Segunda República*, Madrid, Biblioteca nueva, 2006.

Historia y arqueología del mundo contemporáneo. Algunas reflexiones teóricas para unas necesidades prácticas*

Contemporary history and archeology. Theorical refelctions for practical needs

Óscar González Vergara[1]
Universidad de Murcia

Resumen
Con este trabajo queremos llamar la atención sobre la necesidad que existe hoy de ampliar el repertorio de metodología y herramientas con las que estudiar el mundo contemporáneo. Entendemos que existen razones prácticas de sobra para abordar esta interesante misión. Por ello, proponemos la inclusión de otras metodologías que tradicionalmente han sido usadas de forma complementaria junto a la histórica, o de forma secundaria. Específicamente, hablamos de la Arqueología Contemporánea, variante cronológica de la Arqueología que se dedica al estudio, mediante metodología arqueológica, de las sociedades contemporáneas. Sobre dicha Arqueología, aún falta consenso, pero apostamos aquí por verla como aquellas arqueología que documenta, interpreta y difunde la realidad histórica de las sociedades contemporáneas a través de su patrimonio cultural (material, inmaterial y paisajístico).

Palabras clave: Historia, Arqueología, Mundo contemporáneo, interdisciplinariedad, patrimonio cultural.

---

* El presente trabajo se inserta dentro de mi proyecto de tesis doctoral, bajo la dirección de Sebastián F. Ramallo Asensio y Pedro M. Egea Bruno, acerca de la Arqueología y el patrimonio de épocas industrial y contemporánea. Dicho proyecto está financiado con una Beca Predoctoral FPU concedida por la Universidad de Murcia.
1 Becario Contratado Predoctoral FPU-UM. Área de Arqueología. Departamento de Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas. Facultad de Letras. Campus de la Merced. Universidad de Murcia. Emails: o.gonzalezvergara@um.es y oskarvergara@hotmail.com

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
With this work we want to draw attention to the need of expanding the repertoire of methods and tools used to study the contemporary world. We believe that there are enough practical reason to tackle this interesting task. Therefore, we suggest the inclusion of other methodologies that have been traditionally used together with historical methodologies, or in secondarily way. Specifically, we speak of Contemporary Archaeology, which is a chronological variation dedicated to the study of contemporary societies using archaeological methods. There is no consensus about this type of Archaeology, but we believe it is the kind of archaeology that documents, interprets and disseminates the historical reality of contemporary societies through their cultural heritage (tangible, intangible and landscape).

Keywords: History, Archaeology, Contemporary World, interdisciplinity, cultural heritage.

Introducción

En la presente comunicación pretendemos plantear una serie de reflexiones teóricas sobre la metodología de estudio del mundo contemporáneo, un mundo que, como es por todos conocido, se caracteriza por una constante y creciente globalidad, por presentar múltiples y variadas fuentes documentales almacenadas en soportes y lugares muy heterogéneos, así como por precisar de la colaboración y del concurso de muchas disciplinas científicas para su correcto y completo conocimiento.

Siendo así, plantearemos algunas de las cuestiones que subyacen en el modo de conocer lo contemporáneo, enfatizando la necesidad de una postura holística. También, pero no en menor grado, llamaremos la atención sobre el papel que la Arqueología, como disciplina histórica y patrimonial, ha de jugar en este milenio apenas empezado.[2]

2 Sobre esta temática hemos publicado ya algunos trabajos. Sirvan de ejemplo: Óscar GONZÁLEZ VERGARA: "Otra forma de hacer historia. Arqueología Industrial y Contemporánea: pasado, presente y futuro de una disciplina humanística", en Juan Carlos COLOMER RUBIO, Javier ESTEVE MARTÍ y Mélanie IBÁÑEZ DOMINGO (coords.): *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia*, Valencia, Universitat de València y Asociación de Historia Contemporánea, 2015, pp. 42-46; ÍD: "El arqueólogo industrial del siglo XXI. Retos y paradigmas de una disciplina arqueológica para el mundo contemporáneo", *Arqueoweb: Revista sobre Arqueología en Internet*, 15/1

Sin duda se tratan de cuestiones relativamente recientes, de las que no hay mucha bibliografía disponible aún, pero que sin duda precisan de reflexión. El mundo actual y el inmediatamente precedente necesitan de una metodología lo suficientemente multidisciplinar como para abarcar la práctica totalidad de sus realidades sociales, económicas, políticas, religiosas, culturales, etc. De lo contrario, los resultados obtenidos serán visiones parciales, "irreales", de la contemporaneidad. En modo alguno se podría obtener una idea cabal de aquello que sea la contemporaneidad estudiando parcelas de ella y realizando síntesis y teorías más globales "cortando y pegando", como si de un puzle se tratara. El complejo mundo contemporáneo precisa ser documentado, descrito, analizado e interpretado atendiendo a cada una de las esferas temáticas que lo componen, pero dando una visión general de conjunto que complete e integre las distintas partes que lo conforma.

Si tenemos para el caso contemporáneo de acceso a una documentación histórica en cantidad, calidad y diversidad muchos mayores que para otros momentos históricos, es un deber conocerlas e incorporarlas en los estudios sintéticos y monográficos que sobre las sociedades contemporáneas se hacen. Sobre la síntesis que se haga del mundo contemporáneo, o de cualquier otro tiempo o tema, se ha de ser consciente que, necesariamente, serán interpretaciones, siempre parciales, sesgadas, donde se enfaticen unos aspectos y se minimicen otros. La comprensión global de un tema o un periodo no pertenece, en ningún modo, a la Historia de forma exclusiva, sino a disciplinas más generalistas metafísicamente hablando, siendo la Filosofía la disciplina que, en todos los temas, incluidos los que tienen que ver con el hombre histórico, la única capaz de realizar las últimas síntesis, y las últimas interpretaciones al ser ella, casi siempre en la modalidad de Filosofía de la Historia, la única en poder realizar de forma cabal una teoría histórica añadiendo la documentación y las interpretaciones que desde múltiples disciplinas se generan. Aunque se debata sobre ello, es necesario que el juicio sobre los hechos del pasado vengan más del filósofo que del historiador, aunque esto sea de forma teórica a sabiendas que, en última

(2014), pp. 68-80; ÍD: "Conociendo el pasado industrial. Perspectivas desde la Arqueología", *Ab Initio. Revista digital para estudiantes de Historia*, 3 (2011), pp. 165-197; e ÍD: "Arqueología Industrial. Un comentario bibliográfico tras medio siglo de historiografía", *Anales de Prehistoria y Arqueología*, 25-26 (2009-2010), pp. 275-300.

instancia, desde el momento de elegir el tema, documentarse, describir e interpretar, todo historiador se posiciona, juzga, hace de "filósofo amateur" de su propio campo de estudio. Ello precisa dar un papel más importante a esta filosofía histórica o que muchos más historiadores se atrevan a filosofar sobre su disciplina. En parte, los teóricos de la historiografía se han dado a analizar cómo se hace historia, de qué manera, y cómo conseguir esa ansiada quimera de objetividad en un campo de estudio tan subjetivo como el humano a través del tiempo.

Hoy menos que nunca es posible alcanzar el ideal de conocimiento del humanista renacentista pues es imposible que una persona, sola, adquiera un conocimiento real y total de una sociedad, menos aún la actual, conocer todas las fuentes y lo que ellas informa. Ello implica también la incapacidad de usar y manejar las metodologías y herramientas que existen para analizar como es debida las fuentes existentes. Esto, más que un inconveniente, es una llamada a la colaboración entre múltiples investigadores de procedencias distintas, una llamada a la creación de una verdadera sociedad del conocimiento donde lo que importe sea la meta final, el estudio a realizar, y no tanto desde qué materia o instancia se realice. En dicha sociedad del conocimiento histórico, además del historiador, han de estar presentes, como veremos, muchas más disciplinas.

Sobre las síntesis, sobre todo las exclusivamente históricas, y sus numerosos peligros, traemos a colación un texto de Julián Casanova y Carlos Gil Andrés:

Un trabajo de síntesis es siempre una selección limitada. Los historiadores elegimos y clasificamos las huellas que nos ha dejado el pasado para construir interpretaciones generales que nos ayuden a comprender los problemas históricos más importantes.[3]

El mundo contemporáneo desde una perspectiva holística. Nuevas y viejas perspectivas a debate

El mundo que conocemos hoy dista mucho de aquel que pensábamos conocer hace veinte o treinta años, y sin duda, es muy diferente de aquel

3 Julián CASANOVA y Carlos GIL ANDRÉS: *Breve historia de España en el siglo XX*, Barcelona, Ariel, p. 15.

otro de principios del siglo XX o del mundo inmediatamente posterior a la Industrialización. Es un hecho que el mundo actual cambia y se transforma a un ritmo que no tiene parangón en el pasado. La vieja idea de progreso y crecimiento que animaron a modernos, ilustrados y contemporáneos a apostar por una ciencia y una tecnología que dotara al Hombre de las herramientas para forjar su destino, su historia, desembarazándose con ello de antiguos límites (como Dios o la dependencia a los ritmos y contingencias de la Naturaleza), parece que hoy haya tomado el mando de nuestras vidas. Solo basta mirar el ritmo evolutivo de la tecnología para apreciar cuán deprisa parece ir el mundo que habitamos, donde gracias a la tecnología, se han vencido atávicas fronteras como las limitaciones espaciales o temporales, o las fronteras biológicas que nos impone nuestro propio cuerpo y ritmo vital.

De lo primero tenemos un buen ejemplo en el sistema actual de comunicaciones y transporte que permite, de forma veloz y relativamente barata, trasladarse físicamente de una punta del planeta al otro, portando con ello mercancías, pensamientos, modas, etc. De forma no física se transmiten, por satélite, cables ópticos, etc., infinidad de información, tanta, que es prácticamente imposible abarcarla toda, y mucho menos, estudiarla. De lo segundo, de superar las fronteras biológicas, vemos hoy cómo la tecnología permite corregir y suprimir sentidos, miembros y órganos, con la adición al hombre de numerosas prótesis, piezas electrónicas, etc. El Hombre Máquina, aquel que causaba furor entre los modernos preilustrados, parece que es ahora cuándo toma carta de identidad, si miramos la cantidad de prótesis que sustituyen miembros amputados, modernos audífonos que mejoran la capacidad auditiva de millones de personas o trasplantes y añadidos fisiológicos varios que permiten a muchos vivir con órganos artificiales o máquinas las funciones básicas que éstos órganos rigen.

La medicina, gracias a la tecnología, ha permitido erradicar enfermedades, poner freno a muchas, y hasta detener, parece, el ciclo vital natural. Las perspectivas y noticias de lo que la medicina podría hacer a este respecto en el futuro, hoy parecen de ciencia ficción, pero de seguro, llegarán, cambiando, otra vez, las concepciones que del mundo y del cuerpo humanos teníamos. Y todo esto nos afecta como seres históricos y culturales, pues, como es de sobra conocido entre quienes se dedican

a filosofar y teorizar sobre el hombre y su constitución, nos definimos e identificamos como tales al tener un cuerpo, encontrarnos en el espacio, construir mundo, tener conciencia de nosotros, vivir en sociedad, sabernos, fruto de la conciencia de nuestro nacimiento y finitud, seres temporales, tanto individualmente (biografía) como socialmente (Historia) y también por ser seres con lenguaje. Todos los cambios sobre lo que creemos es el mundo, el tiempo, la sociedad, el modo en que interactuamos con ellos, etc., informan y transforman la conciencia histórica y la Historia, cambiando con ello los objetos y relaciones con objetos que permiten el estudio arqueológico de estas sociedades más contemporáneas.

Sintetizando, para Siro Villas Tinoco,

> Una persona nacida antes de 1850 podría haberse desenvuelto sin grandes dificultades durante el Renacimiento italiano o la Reforma religiosa; en medio de las crisis del XVII o bajo la Ilustración del XVIII. Pero un europeo de 1900, con independencia de su extracción social, se hallaría absolutamente perdido en aquellas mismas coyunturas históricas. El mundo había cambiado e iba a continuar haciéndolo en el siglo XX de forma cada vez más acelerada.[4]

Como resultado de ello, un mundo cada vez más global se nos ha presentado, con las implicaciones sociales, económicas y políticas que de ello resultan, sin olvidar tampoco los cambios y problemáticas que desde el punto de vista ético y antropológico se derivan. Efectivamente, se trata de un tipo de sociedad radicalmente distinta a las conocidas hasta la fecha. Siendo así, han de ser radicalmente distintos los modos de estudiarlos, aún siendo la Historia la metodología que se encuentre en la base de todo estudio histórico. Para estudiar el mundo actual, con información en archivos personales e institucionales, públicos y privados, hemerotecas, bibliotecas, etc., se precisa de una metodología y de unos profesionales que tengan como labor específica extraer los datos históricos conservados en estos registros de la palabra escrita. Pero la tecnología ha permitido almacenar valiosa información en soportes no escritos, tales como archivos audiovisuales o fotográficos, por poner unos ejemplos, que

4 Siro VILLAS TINOCO: *Las claves de la Revolución Industrial, 1733-1914*, Barcelona, Planeta, 1990, pp. 100-101.

ponen sonido e imagen al pasado histórico. De igual modo, mucha de la información aún no ha sido "conservada" en ningún archivo; me refiero a la valiosa documentación oral y memorística que precisa, urgentemente, ser registrada y documentada para ampliar y completar el conocimiento que tenemos de la modernidad. También gran parte de esta documentación histórica está registrada mediante el patrimonio, ya sea material (bienes muebles e inmuebles), paisajístico (el paisaje cultural como patrimonio y documentación del modo en que el Hombre transita, habita, explota, usa y piensa el entorno natural y antrópico que lo circunda) e inmaterial (la memoria, la identidad, el folklore, etc.). Hacer un estudio del mundo contemporáneo implica recoger, de un modo u otro, la información que dichas fuentes documentales, todas ellas, muestran.

Siendo así, la Historia, como hasta ahora ha sido entendida, no basta para conocer el mundo contemporáneo. Precisa de aún más participación de geógrafos y arqueólogos del paisaje para estudiar cómo el hombre, en solitario y sociedad, usa del espacio para vivir, trasladarse, transportar, obtener energía y demás recursos. Ello sin contar con la necesidad de geólogos, medioambientalistas, etc., que nos hablen del modo en que, por ejemplo, se extraen recursos de todo tipo y se altera, transforma o contamina el entorno natural y antrópico. Se precisarán de historiadores del arte, folkloristas, antropólogos culturales, etc., en una frecuencia aún mayor para analizar la importancia, diversidad y significados del patrimonio cultural en general, pero del artístico y del inmaterial en especial. Para el caso de los elementos arquitectónicos resulta imprescindible contar con arqueólogos especializados en este tipo de construcciones, así como arquitectos e ingenieros que ayuden a vertebrar un conocimiento sobre las técnicas constructivas, el funcionamiento de construcciones y máquinas, su reparación y conservación, etc. Para la vertiente documental registrada de forma oral, se ha de recurrir a antropólogos, sociólogos e historiadores orales para extraer de forma adecuada dicha información mediante entrevistas, historias de vida, etc., y poder conservarlo en soportes más perdurables. También será preciso contar, en algún momento, con economistas, psicólogos, filólogos, filósofos, etc., que aborden los aspectos económicos, psicológicos, lingüísticos, éticos, metafísicos, etc., de la realidad humana de los últimos siglos, del mismo presente, y nos ayuden a abordar los posibles

pasos de la humanidad en las décadas que vienen; en fin, hablarnos del ser histórico contemporáneo.

Aquí enfatizamos el papel de la Arqueología Contemporánea pues creemos es, de las diferentes disciplinas históricas, humanísticas y sociales, aquella que, con el especial uso que hace del patrimonio como fuente primaria de conocimiento histórico y cultural, puede ayudar a crear o profundizar en ese conocimiento holístico contemporáneo. Por supuesto, la Arqueología necesita del concurso, participación y colaboración de un sinfín de disciplinas técnicas, experimentales, humanísticas y sociales, pero el recorrido general de la misma apunta hacia una dirección muy clara de fusión con muchas disciplinas como se ve sin duda en la procedencia del los métodos y herramientas de la Arqueología. La noción que sobre la Arqueología y el patrimonio arqueológico tenemos hoy ha de ser cambiada por otros conceptos que, como en el caso de la Historia, tengan un carácter más generalista, antropológico y sociológico. Urge una Filosofía de la Arqueología, de su método, de su pensamiento, de sus herramientas y producciones, una verdadera filosofía que ayude a vislumbrar los senderos que la disciplina necesita transitar en este nuevo milenio, sendero semejantes pero también diferentes con el milenio dejado atrás.

Desde diversas disciplinas se ha intentado dar con un conocimiento total del Hombre y su cultura, pero en muchos casos los límites vienen, casi siempre, de pretender imponer una disciplina sobre las otras, argumentando que es la que más capacitada está para abordar la cuestión que aquí nos trae.[5] El único recurso que queda, pensamos, es el de hacer

5 Desde el punto de vista de la historia contemporánea, es un ejemplo de este tipo las obras de Eric HOBSBAWM. La conocida trilogía de las *Tres Edades* (Barcelona, Crítica, 2014: *La era de la Revolución, 1789-1848*; *La era del capital, 1848-1875*; y *La era del imperio, 1875-1914*) y su continuación en *Historia del Siglo XX* (Barcelona, Crítica, 2012), suponen una propuesta de estudio global de la contemporaneidad desde lo social, económico, político, científico, tecnológico, religioso y cultural. De todas formas, hay multitud de autores que vienen publicando sus interpretaciones y síntesis sobre el mundo contemporáneo. Desde el punto de vista antropológico, sirvan las obras de Mavin HARRIS que, aunque con un marcado materialismo cultural, proponen una forma unitaria de estudiar la esfera humana, desde la prehistoria a la actualidad. Sirvan en muchos aspectos los apartados relativos al mundo contemporáneo que se encuentran en diversas obras, en concreto, "La burbuja industrial" (en *Caníbales y reyes*, Madrid, Alianza, 2009, pp. 254-268) y "Antropología de una sociedad industrial" (en *Antropología cultural*, Madrid, Alianza, 2009, pp. 491-541). Para una antropología del colonialismo, el nuevo orden mundial, los conflictos del mundo actual, y en general, para distintas facetas sobre cómo hoy se vertebran el trabajo, los medios de comunicación, la familia, la economía, la política, etc., ver las síntesis de Conrad Phillip KOTTAK y su *Antropología cultural*, México D.F, Mc Graw Hill, 2011.

aún más tenues las fronteras que dividen estas disciplinas, englobando y haciendo partícipes al conjunto de saberes del hombre y sobre el hombre que existen, pero orientarlos a un fin común: el estudio del ser humano en la sociedad y tiempo contemporáneos.

La Arqueología Contemporánea: propuesta de una disciplina histórica para el estudio del patrimonio contemporáneo

Entenderemos por Arqueología Industrial o Contemporánea (aunque técnicamente no sean la misma aquí las abordaremos como sinónimas al tratar, como veremos, sociedades similares) a aquella metodología arqueológica que se dedica al estudio de las sociedades industriales y contemporáneas, tanto desde el punto de vista temático (la industrialización, estrictamente, sería esta la Arqueología Industrial) como sobre todo cronológico (*grosso modo*, siglos XVIII-XXI, por tanto, la llamada Arqueología Contemporánea). Pretende documentar, describir, analizar, interpretar, conservar, poner en valor y hacer conocimiento histórico con el patrimonio cultural generado por estas sociedades y que se convierten en fuentes documentales de la contemporaneidad. Aunque no hay unanimidad en el modo de abordar esta cuestión, ni siquiera en el nombre que ha de tener esta "arqueología", existen numerosos trabajos, muchos ya en castellano, de los que nos hacemos eco,[6] pero que seguimos

6 Para una visión general en castellano a la disciplina, ver: Inmaculada AGUILAR CIVERA: *Arquitectura Industrial: concepto, método, fuentes*, Valencia, Museu d'Etnologia de València, 1998; Juan Manuel Cano SANCHÍZ: "Arqueólogos en la fábrica. Breve recorrido por la historiografía de la arqueología industrial", *SPAL. Revista de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Sevilla*, 16 (2007), pp. 53-68; Manuel CERDÀ PÉREZ: *Arqueología industrial: teoría y práctica*, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 2008; Sonia GUTIÉRREZ LLORET: *Arqueología. Introducción a la historia material de las sociedades del pasado*, Alicante, Universidad de Alicante, 2001; María Dolores RAMOS, Concepción CAMPOS y Miguel Ángel MARTÍN (eds.): *Arqueología industrial: notas para un debate*, Málaga, Universidad de Málaga, 1991; Javier ROJAS SANDOVAL: "Introducción a la arqueología industrial: una visión desde las humanidades", *Ingenierías*, 10/35 (2007), pp. 26-35; Antonio BONET CORREA: "Arqueología industrial", en: Antonio BONET CORREA: *Arquitecturas singulares. Ingeniería y arqueología industrial*, Madrid, Editorial Biblioteca Nueva, pp. 297-313; Ana VICENTI PARTEAROYO: "Perspectivas en arqueología industrial", *Arqueoweb. Revista sobre Arqueología en Internet*, 9/1 (2007), pp. 1-49; y Belén BENGOETXEA REMENTERIA: "Arqueología Industrial", en Juan Antonio QUIRÓS CASTILLO y Belén BENGOETXEA REMENTERIA: *Arqueología III. Arqueología Medieval y Posmedieval*, Madrid, UNED, pp. 587-640.

en parte. También existen organismos, Cartas, Planes, etc., que a nivel estatal e internacional se encargan de poner consenso y homogeneidad en materia patrimonial industrial y contemporánea.[7]

Supone, por tanto, una disciplina que estudia el patrimonio material, paisajístico e inmaterial a través todo tipo de soportes y fuentes documentales, con el único objetivo de comprender al hombre industrial y contemporáneo a través de su patrimonio, y verter información histórica, social, cultural, etc., de este objeto. Su método se empapa de mejoras metodológicas como la Arqueología de la Arquitectura o la Arqueología del Paisaje,[8] así como, por ejemplo, teniendo en cuenta el método etnográfico y sociológico.[9]

De esta forma, tenemos una disciplina arqueológica que, aunque es capaz por sí misma de analizar las sociedades industriales y contemporáneas usando el patrimonio generado por ellas (material, inmaterial, paisajístico), se convierte además en una disciplina "bisagra", un puente, entre otras muchas disciplinas distintas, con diversos medios y modos de describir, analizar e interpretar las distintas facetas de la vida humana, en sociedad y de forma individual. El método arqueológico, entendido de forma amplia, permite ampliar y completar la información histórica que de nuestro tiempo, y de los más recientes, tenemos. Atendiendo, de forma específica, a la realidad patrimonial dejadas por las sociedades sujetas a nuestro estudio, y toda la información histórica que documentan.

---

7 Para el caso de normativas y legislaciones, ver: *Carta Nizhny-Tagil* (2003), *Plan Nacional de Patrimonio Industrial* (2011), *Plan Nacional de Patrimonio Inmaterial* (2011), *Plan Nacional de Paisaje Cultural* (2012), *Plan Nacional de Patrimonio del Siglo XX* (2014), *Plan Nacional de Arquitectura Tradicional* (2014), etc. A nivel institucional, destacamos el TICCIH-España, muy ligado al estudio y conservación del patrimonio industrial y productivo, que organiza y coordina actividades y publicaciones en la materia, destacando quizás la Exposición y Catálogo *100 elementos del patrimonio industrial en España*.

8 Sobre Arqueología de la Arquitectura y Arqueología del paisaje, sirvan las siguientes síntesis: Agustín AZKÁRATE GARAI-OLAUN: "La construcción y lo construido. Arqueología de la Arquitectura" y Almudena OREJAS y María RUÍZ DEL ÁRBOL: "Arqueología del Paisaje: procesos sociales y territorios", ambos en Juan Antonio QUIRÓS CASTILLO (dir.): *La materialidad de la historia. La arqueología en los inicios del siglo XXI*, Madrid, Akal, 2013, pp. 271-298 y 201-240 respectivamente.

9 Sirven para este punto los siguientes trabajos de metodología etnográfica: Ángel DÍAZ DE RADA: *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en Etnografía*, Madrid, UNED, 2011, y Francisco FERRÁNDIZ: *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*, Barcelona, Anthropos Editorial, 2011.

Si bien somos conscientes que no todo es susceptible de ser analizado desde la mirada del arqueólogo, que a menudo suele centrarse, o dar prioridad, a los elementos tangibles y físicos del patrimonio y de la experiencia histórica, también comprendemos que no todo está documentado en los distintos archivos y demás lugares de la memoria. Si somos conscientes que una fuente o soporte, sea un edificio, una tradición o un periódico, informan de la realidad histórica de un modo siempre escueto, parcial. Entendemos que es en el concurso y comparación de información histórica procedente de distintos conjuntos materiales, archivos, museos, bibliotecas, comunidades, etc., de donde se obtienen materiales más que suficientes para intentar realizar una síntesis o comprensión total de la realidad histórica contemporánea. Al final, en realidad, también existiría una esfera que trasciende el saber histórico, y por tanto también a la Historia y a la propia Arqueología, que versaría sobre la comprensión filosófica del tiempo, la cultura, etc. Estas esferas corresponden, como hemos dicho, a otros profesionales, como el filósofo de la historia, el antropólogo sociocultural y el filósofo cultural, metodologías, teorías e implicaciones en la comprensión de la historia y su patrimonio que exceden en demasía los límites temáticos y los objetivos del presente trabajo.[10] También serían materia de esa disciplina que con el nombre de Historia Social pretende

10 Sobre antropología filosófica, filosofía del hombre y su cultura, ver: Ernst CASSIRER: *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura*, México DF, Fondo de Cultura Económica, 1967; Jacinto CHOZA: *Manual de antropología filosófica*, Madrid, Ediciones RIALP, S. A., 1988; Odo MARQUARD: *Filosofía de la compensación. Escritos de Antropología filosófica*, Barcelona, Paidós, 2001; y Javier SAN MARTÍN SALA: *Antropología filosófica I. De la Antropología científica a la filosófica*, Madrid, UNED, 2013, e Id.: *Antropología filosófica II. Vida humana, persona y cultura*, Madrid, UNED, 2015. De Filosofía de la Historia, ver: Reyes MATE (ed): *Filosofía de la historia*, Madrid, Trotta-CSIC, 1993; Antonio GÓMEZ RAMOS: *Reivindicación del centauro. Actualidad de la filosofía de la historia*, Madrid, Akal, 2003; W. H. WASH: Introducción *a la filosofía de la historia*, Madrid, Siglo XXI, 1968; Robin George COLLINGWOOD: *Idea de la historia*, México DF, Fondo de Cultura Económica , 2004; Concha ROLDÁN: *Entre Casandra y Clío. Una historia de la filosofía de la historia*, Madrid, Akal, 1997; Reinhart KOSELLECK: *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona, Paidós, 1993; Jacobo MUÑOZ: *Filosofía de la historia. Origen y desarrollo de la conciencia histórica*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010; Hannah ARENDT: *De la historia a la acción*, Barcelona, Paidós, 1995; Juan M. Morán: "Frágil idea de humanidad", en *Revista Internacional de Filosofía Política*, 15 (2010), pp. 73-98; Odo MARQUARD: *Apología de lo contingente*, Valencia, Institució Alfons el Magnànim, 2000; Gianni VATTIMO: "Posmodernidad y fin de la historia", en Id.: *Ética de la interpretación*, Barcelona, Paidós, 1991, pp. 15-35; Francis FUKUYAMA: "¿El fin de la Historia?", *Claves de la Razón Práctica*, 1 (1990), pp. 85-96 e Íd.: El fin de la historia y el último hombre, Barcelona, Planeta, 1992; Perry ANDERSON: *Los fines de la historia*, Barcelona, Anagrama, 1996; y Samuel P. HUNTINGTON: *¿Choque de civilizaciones?*, Madrid, Tecnos, 2002. De pensamiento arqueológico, ver: Felipe CRIADO BOADO: *Arqueológicas. La razón perdida*,

analizar el hombre en sociedad, atendiendo a sus distintas realidades y esferas de socialización.[11]

La propia Arqueología Industrial, en la pluma de uno de sus pioneros, se refería al trabajo del arqueólogo industrial de esta forma:

> Además de poseer cámara fotográfica, buenas botas, sensibilidad para descubrir su entorno, conocimiento de este entorno y de su historia, necesitará, en un momento u otro, los conocimientos o las técnicas del arqueólogo, del etnógrafo, del historiador del arte, del arquitecto y urbanista, del ingeniero y del antropólogo.[12]

Sinergias. Distintos puntos de partida, una misma meta.

Como hemos indicado anteriormente, al final, ambas disciplinas, Historia y Arqueología, más un conjunto variado y extenso de disciplinas científicas, pretenden realizar un estudio sobre el hombre, su cultura y su sociedad, en nuestro caso, contemporáneos. Para ello, todas estas disciplinas de la contemporaneidad precisan de trabajo conjunto donde lo importante no sea el punto de partida sino el de llegada. Es inevitable que el historiador o el arqueólogo interpreten desde el presente los hechos pasados, contaminándolos, por lo que cuantas más metodologías y herramientas participen a la hora de esclarecer los hechos y sucesos del pasado, mejor. Es más, por tradición, el historiador parecerá más interesado en los testimonios escritos y de archivo, y el arqueólogo en los materiales. Aun siendo así, la Historia Contemporánea es curiosa porque implica analizar el presente desde el presente, por lo que para bien o para mal, algunas cosas no necesitan ser esclarecidas pues aún están vivas, y otras no se podrán ver de otra manera porque estamos inmersos en el mismo tiempo histórico

Así en este apartado indicaremos algunas de las necesidades prácticas y teóricas en materia metodológica que incitan a la urgente colaboración entre ambas disciplinas.

Necesidad de una Arqueología Contemporánea:

Barcelona, Bellaterra, 2012; y Bruce G. TRIGGER: *Historia del pensamiento arqueológico*, Barcelona, Crítica, 1992.

11 A este respecto, recomendamos: Julián CASANOVA: *La historia social y los historiadores. ¿Cenicienta o princesa?*, Barcelona, Crítica, 2003.

12 Cita de B. A. Buchanan, extraída de Manuel CERDÀ, *op. cit.*, p. 20.

a) Urgencia de un conocimiento actualizado, mejorado, científico e histórico de las fuentes materiales de la contemporaneidad, implicando la mirada arqueológica de un edificio o cualquier construcción. Ello requeriría realizar una Arqueología de la Arquitectura del mundo contemporáneo diferente, pero no en contra, de una Historia estética, arquitectónica e ingeniera de las construcciones contemporáneas.

b) Un conocimiento arqueológico del paisaje y del medio físico, natural y antrópico, como sustrato donde los humanos viven, transitan, producen, consumen, etc., es necesario. Importancia capital tiene la inclusión del concepto de paisaje cultural para la Arqueología Contemporánea, así como las Arqueologías del Paisaje y del Territorio, sin olvidar que otras disciplinas, como las geográficas, las geológicas, antropología, las medioambientales, etc., realizan estudios útiles sobre el espacio y su dimensión cultural.

c) Existe la necesidad de incorporar la mirada arqueológica al patrimonio intangible, uniendo en este aspecto metodologías y herramientas procedentes de la Antropología, la Historia Social, Oral y de las Mentalidades, etc. Entendemos que el patrimonio arqueológico material, tal y como se ha entendido a través del tiempo, adolece ante la falta de una visión holística que enmarque en el espacio y la memoria los restos no físicos. Al igual que existe una Arqueología del Paisaje, se debiera hacer lo propio con la documentación inmaterial que rodea y contextualiza lo tangible, es decir, lo inmaterial. A falta de una Arqueología de la Memoria o lo Inmaterial, nos servimos de la Antropología.

d) Necesidad urgente de incluir la Arqueología dentro del conjunto de disciplinas que estudian el patrimonio cultural contemporáneo, al mismo nivel que otras como la Historia del Arte o la Antropología sociocultural. Dicha inclusión implicaría una presencia más fuerte de la Arqueología en museos, salas de exposición, bibliotecas, archivos, centros de interpretación, etc., que implican la conservación y difusión del patrimonio cultural contemporáneo, sea material, inmaterial o paisajístico. Incluso si se acepta que la

Arqueología para tiempos modernos y contemporáneos sólo tiene una utilidad para lo relativo al patrimonio material, técnico, etc., de lo industrial, entonces la Arqueología Industrial debería tener un peso mayor en los museos y entidades culturales que expongan o custodien patrimonio industrial, técnico, energético, etc. A todo lo anterior se añade una presencia aún mayor de esta disciplina en las labores de conservación y puesta en valor del patrimonio cultural contemporáneo, sea industrial-productivo o no, su museización, etc., presencia que es testimonial en algunos casos, ausente en la mayoría, recurriéndose a los arqueólogos solo en casos de remoción de tierras (cosa rara en arqueologías tan recientes), y a antropólogos, arquitectos e historiadores del arte en los más.

e) Inclusión del método arqueológico en la enseñanza, tanto como un método para estudiar arqueológicamente el patrimonio y las sociedades industriales y contemporáneas, como una disciplina que ayuda a analizar, interpretar y difundir, los conocimientos históricos y culturales de dichas sociedades.

Necesidad de colaboración entre Historia y Arqueología Contemporáneas:

a) Existe la necesidad de aunar ambas disciplinas para un mayor y mejor conocimiento de las sociedades industriales y contemporáneas y el patrimonio cultural generado, sea del soporte que sea.

b) Entendemos que ambas disciplinas están capacitadas para la extracción de datos históricos de la documentación que dichas sociedades han generado; que dicha documentación no es solo escrita; que la documentación inmaterial no es de estudio exclusivo del antropólogo; que la documentación más artística y arquitectónica no son exclusividades para historiadores del arte, la arquitectura o la ingeniería; etc.

c) Urge la unión de ambas posturas, una más tendente a la documentación escrita y otra más patrimonial, para una síntesis más completa y real de las sociedades recientes.

d) Inclusión, dentro de los planes de estudio y capacitación profesional del historiador y del arqueólogo, competencias claras y precisas en el uso del patrimonio cultural contemporáneo como fuente de conocimiento histórico; que dicho patrimonio tiene una índole arqueológica, no solo artística, etnológica, etc.; y que para que dichas competencias se realicen sin interferencias de otras disciplinas o especialidades, que se dé formación específica en Arqueología Industrial y Contemporánea, como ocurre con otras especialidades cronológicas (como las Arqueologías Prehistóricas, Clásica o Medieval), o temáticas (como la Arqueología del Paisaje, de la Arquitectura o de la Muerte).

A modo de conclusión

De todo lo anterior resulta que, andado ya década y media de un nuevo siglo, de un nuevo milenio, en materia de historiografía, viejos lemas siguen estando de actualidad, o mejor dicho, se hace cada vez más necesario bajarlos del abstracto mundo de las reflexiones teóricas, para insertarlos en la práctica del método científico en humanidades y ciencias sociales, en nuestro caso, para el estudio completo y real del Mundo Contemporáneo. Nos resuenan en la cabeza, hoy más que nunca, que uno de los rasgos en que ha de basarse la metodología histórica contemporánea es la interdisciplinariedad y multidisciplinariedad, conceptos ambos grandilocuentes de los que se tenía muchas expectativas pero que, a la hora de la verdad, no han sido explotadas al máximo, quedando el objeto de estudio, el Mundo Contemporáneo, perjudicado por visiones parciales de contemporaneidad.

Con esto no se quiere concluir que el trabajo que se está realizando sobre la Historia Contemporánea y Reciente esté mal hecha, sino que las posibilidades de enriquecimiento de la misma si el grado de diálogo entre la Historia y el resto de ciencias humanas y sociales (en nuestro caso llamamos la atención sobre la Arqueología) aumentara, el beneficio de conocimiento de las sociedades industriales y contemporáneas sería mucho mayor, más real, etc. Y ello precisamente porque, cuántas más posibilidades de estudio de las fuentes que para un periodo o tema se tengan,

mayores serán las posibilidades de documentar y extraer conclusiones sobre las mismas. Efectivamente, la forma clásica de trabajar la historia contemporánea adolece de exceso de confianza en las fuentes escritas, y una aún lenta inclusión de estudios científicos de otras muchas fuentes como las iconográficas, las musicales, las materiales, los paisajes... Conocemos grandes ejemplos de cómo se usan imágenes históricas o registros documentales así como la oralidad para realizar estudios de Historia Contemporánea, pero sigue siendo necesario incluir el resto de fuentes, tantas, que el historiador precisará necesariamente de la colaboración y del método de muchos científicos e investigadores.

Siendo así, no es extraño que cada vez más se le exija al historiador contemporáneo método etnográfico, descripciones y reconstituciones de paisajes históricos contemporáneos (antrópicos o naturales), facilidad para reconocer, comentar y extraer información histórica de los edificios y del patrimonio contemporáneo, etc. Además, afianzar una disciplina como la Arqueología Contemporánea podría ayudar a mejorar el método científico usado por los historiadores y demás investigadores, sin olvidar, con ello, que los arqueólogos también hacen historia, por la cercanía que tienen con lo material, con la práctica de descripción del patrimonio, con la sensibilidad para mirar el paisaje y las relaciones con el Hombre, etc. La Arqueología podría ser la gran compañera y aliada de la Historia para que, juntas, realicen ese sueño de Historia total, de conocer la totalidad, o al menos lo más posible, de la sociedad contemporánea que estudia.

Ello no implica que las dos solas basten, pues, por separado o colaborando de forma conjunta, ambas han de seguir sirviéndose de geógrafos, economistas, historiadores del arte, antropólogos, filólogos, politólogos, etc., especialistas cada uno en la realidad parcial que representa su campo de conocimiento. La labor de síntesis histórica ha de realizarse con metodología histórica o muy cercana a ella (no olvidar tampoco el papel de la Filosofía), y para ello, el panorama de las ciencias sociales y humanas ofrece la posibilidad, que no ha de desdeñarse, de incluir a la Arqueología, siendo su gran aporte al campo científico contemporáneo, el estudio del patrimonio contemporáneo y la interpretación histórica del mismo. Sirva para finalizar unas líneas de Julián Casanova y Carlos Gil Andrés sobre algunas cosas básicas del quehacer histórico y sus implicaciones morales,

quehacer e implicaciones que también afectan a otros profesionales de las ciencias humanas y sociales como el arqueólogo contemporáneo:

> Los historiadores no somos anticuarios encerrados en los archivos, de espaldas al mundo en el que vivimos. Escribimos desde el presente, conscientes de que la investigación es sólo una parte de nuestro trabajo. Tenemos la obligación de enseñar y divulgar el largo y tortuoso proceso que nos ha traído la democracia, la tolerancia y la convivencia pacífica. Una historia inacabada.[13]

13 Julián CASANOVA y Carlos GIL ANDRÉS: *op. cit.*, p. 16.

Comprender el pasado, entender el presente: las élites de poder

To Understand the present, to Know about the Past: The Power Elites

Pablo Ortega-del-Cerro
Universidad de Murcia

Resumen
El objetivo de la propuesta es reflexionar sobre las fortalezas y debilidades de un término, el de 'élites de poder', que es tan sugerente para el análisis del cambio social tanto pasado como presente. Nacido a principios del siglo XX en la Sociología y Ciencias Políticas, ha sido utilizado ampliamente en diversos campos de las Ciencias Sociales, y muy especialmente en la Historia. Aunque hoy el término acepta tantas acepciones que es difícil un acuerdo sobre su significado y uso, nosotros partimos de una relectura de la obra clásica de C. Wright Mills, *La élite de poder*.

Palabras clave: Élites de poder, sociedad, pasado y presente, Historia, Ciencias Sociales.

Abstract
The aim of this text is to reflect about the strengths and weaknesses of a term, 'the power elite', which is suggestive for the analysis of the current and past social change. It was born in the early of the 20th century from Sociology and Political Sciences, and it has been used thoroughly in several fields of the Social Sciences, especially in History. Although at present the term accepts many acceptations, so it is difficult an agreement on its meaning and usage, I work through a review of the C.Wright Mills' classic book, *The Power Elite*.

Keywords: Power elites, society, past and present, History, Social Sciences.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

El estado actual de crisis –una crisis total que afecta a todos los órdenes– ha provocado que los interrogantes que nos hacemos, como ciudadanos y como seres sociales, se disparen. Posiblemente hoy este hecho se encuentra más acentuado que nunca, pues tenemos que tener en cuenta que vivimos en la *sociedad de la información* y *de la comunicación*, un momento sin precedentes en la historia de la humanidad donde la difusión e intercambio de informaciones, opiniones y reflexiones es prácticamente infinita. Nos cuestionamos multitud de cosas, y somos una sociedad eminentemente crítica en donde, parece, todos tienen algo que decir. Es frecuente que los medios de comunicación y la opinión pública se asistan de una serie de científicos sociales –dependiendo de la temática–, pretendiendo que éstos sean al mismo tiempo analistas y oráculos de nuestro tiempo y del futuro –los sociólogos son posiblemente el mejor ejemplo–. No obstante en términos generales se puede afirmar que existe una flagrante ausencia, una omisión que resulta, como poco, inquietante. Es la invisibilidad y, por qué no decirlo, marginación de los historiadores e historiadoras.

Puede ser que gran parte de la culpa de esta –penosa– situación sea de los propios historiadores, quienes han descuidado la necesaria reflexión sobre su posición y función en la sociedad. Los historiadores y las historiadoras, como el resto de científicos sociales, enfocan sus problemas de investigación sin desligarse de sus identidades y vivencias como seres sociales. Nuestras preguntas son, directa o indirectamente, las preguntas de nuestro tiempo y nuestra sociedad. Esta anotación, que puede resultar muy obvia, no puede olvidarse cuando, ya obtenidos los resultados de las investigaciones, veamos que esa misma sociedad nos demanda respuesta.

Dejando a un lado estas divagaciones más que debatidas, debo comenzar poniendo en relieve el hecho de cómo todos nosotros, como sujetos sociales que somos, aprendemos desde las primeras etapas de socialización que vivimos en una jerarquía donde hay unas personas arriba, y otras abajo. De esto automatismo de cognición social se deriva el ideario, bastante extendido, de la existencia de la élite. Término vago, impreciso, y muy engañoso; aparece desde nuestra infancia como un recurso para poder señalar que "por encima" de nosotros hay otros que tienen "más de todo".

Se forja una imagen de élite confusa, compuesta por individuos que nadie conoce o que apenas podemos ver por los medios de comunicación; es un grupo compacto, bien definido, que actúa al unísono persiguiendo unos objetivos –*sus* objetivos– que revertirán en su directo beneficio.

Este exagerado e irónico retrato de la élite pretende simplemente recalcar ese difundido recurso cognitivo que, posiblemente, se haya acrecentado y acentuado por causa de la crisis.[1] Al respecto resulta muy interesante el término de *casta* como sinónimo de élite –popularizado por Pablo Iglesias y que hoy está en boca de todos–, pues viene a sintetizar, por un lado, la actualidad del problema, y, por otro, porque es la máxima expresión de esta estereotipada imagen de las élites –en este caso deberíamos especificar que refiere fundamentalmente a la clase política–. La inicial atracción de la expresión –era al mismo tiempo una categoría analítica y afectiva de una realidad social e histórico– ha sido sucedida por un uso tan extendido y manipulado que ha hecho que las fortalezas del principio se hayan convertido en verdaderos problemas de análisis e interpretación.

Algunos de los fundamentos de esta imagen se encuentran respaldados por algunas de las perspectivas que las Ciencias Sociales han utilizado para estudiar a las élites. Durante el siglo XX diferentes disciplinas sociales han analizado ampliamente a los grupos que se sitúan en los estratos más altos de la sociedad, los cuales han controlado/ monopolizado diferentes recursos, capitales o instituciones, y han recibido distintos nombres, como élites, clases privilegiadas, coalición dominante, *casta*… La historiografía, que también ha convertido a las élites en uno de sus objetos principales, es en gran parte deudora del trabajo teórico y metodológico de la Sociología y de las Ciencias Políticas. La diversidad de corrientes con las que las Ciencias Sociales han planteado y han trabajado este tema tiene su correlación en los diferentes enfoques que la Historia ha utilizado. A decir verdad hoy es imposible hablar de una acepción única, ni siquiera dominante, de las élites (de poder) en la historiografía.[2] En cualquier caso podemos decir que los

1 Un buen ejemplo lo puede proporcionar Joaquín ESTEFANIA: "La rebelión contra las élites", *El País*, 3 de junio de 2015 [http://cultura.elpais.com/cultura/2015/06/03/babelia/1433325886_006628]; o "Élites extractivas", *El País*, 14 de junio de 2013 [http://elpais.com/elpais/2013/06/14/opinion/1371210121_255278]

2 Algunos textos críticos sobre el caso español son Miguel ARTOLA BLANCO: "Élites y alta sociedad. Un problema de definición", en *Actas II Jornadas Doctorales de Historia Contemporánea*,

resultados han sido, por lo general, muy satisfactorios,[3] aunque tampoco se puede negar que existe cierta ambivalencia y vaguedad en su uso.

Reconocer los logros alcanzados no tiene por qué ser óbice para una revisión constante de los postulados básicos o para poder proponer nuevas orientaciones. Nos motivos a este trabajo la increíble desconexión que existen entre los trabajos académicos con los interrogantes generados, y muy patentes hoy, en la sociedad. Reconectar ambas esferas, las cuales nunca han llegado a estar plenamente separadas pues los científicos sociales nos nutrimos de los problemas que se nos presentan como seres sociales, es uno de los objetivos de las Ciencias Sociales nunca pueden olvidar.

Pretendemos por ello hacer un ejercicio de reflexión sobre el estudio de las élites –pasadas y presentes–, en relación a los interrogantes sociales más actuales, y a través de una relectura de la obra de Charles Wright Mills, *La élite de poder*.[4] Este libro es algo más que un estudio de los poderosos norteamericanos en los años posteriores a la II Guerra Mundial; es, al mismo tiempo, un eminente trabajo empírico y una obra teórica difícilmente inigualable. Historia, Sociología, Antropología, Ciencias Políticas, Filosofía; una amplia gama de Ciencias Sociales fueron necesarias para crear esta obra. En el replanteamiento que queremos ofrecer aquí dejaremos a un lado los datos propios de la población de estudio que utiliza C. Wright Mills, y nos centraremos específicamente en conceptos, ideas y relaciones.

Aspectos a revisar en el análisis actual de las élites

Puede ser adecuado comenzar esta revisión tratando algunos aspectos que creemos discutibles para el presente y el futuro del estudio de las élites. El

Madrid, Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 2012, pp. 306-319; Pedro CARASA SOTO: "De la burguesía a las Élites, entre la ambigüedad y la renovación conceptual", *Ayer*, 42 (2001), pp. 213-237; Guillermo GORTÁZAR: "Investigar las élites: nuevas perspectivas", *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Historia Contemporánea*, 3 (1990), pp. 15-24; Javier MORENO LUZÓN: "La historiografía sobre las élites de la España liberal", en Rafael ZURITA ALDAGUER y Renato CAMURRI (ed.): *Las élites en Italia y España (1850-1922)*, Valencia, Universidad de Valencia, 2008, pp. 27-42.

3 Por poner dos ejemplos no españoles Flavio M. HEINZ (org.): *Por outra história das elites*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2006; Guy CHAUSSINAND-NOGARET (dir.): *Histoire des élites en France, du XVIe au XXe siècle : L'honneur, le mérite, l'argent*, Tallandier, 1991.

4 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*, México, Fondo de Cultura Económica, 2013. Publicado originariamente en 1956.

principal escollo que se nos presenta, no solo en Wright Mills, sino desde Pareto y Mosca[5] hasta gran parte de los autores actuales, es la excesiva unidad, homogeneidad y coherencia interna cuando hablamos de las élites.[6] Ilustrativo es el uso del singular en el título de la obra –*La élite de poder*–, aunque el propio autor matiza en el interior de la obra este hecho: "A pesar de la semejanza social y de sus afinidades psicológicas, los miembros de la élite de poder no constituyen un club de miembros permanentes y de límites oficiales y fijos (…) hay dentro de ella muchos movimientos".[7]

La unidad que los historiadores y sociólogos conceden a las élites suele ser una de las principales barreras para un adecuado análisis. Aunque en ciertas ocasiones pueda suceder que un grupo se reconoce a sí mismo como élite, el propio término es una categoría *etic*, y por tanto debe ser considerada como una herramienta.[8] Es muy frecuente que a esos individuos les asignemos unas conductas y características propias –y engañosas– de un exogrupo:

> la élite se considera a sí misma, y es considerada por los demás, como el círculo íntimo de las altas clases sociales. Forman una entidad social y psicológica más o menos compacta, y tiene conciencia de pertenecer a una clase social. Las personas son admitidas o no en esa clase, y es una diferencia cualitativa, y no una escala cuantitativa.[9]

Evidentemente esta apreciación de Wright Mills –unidad cualitativa frente a la cuantitativa– era una respuesta a los enfoques dominantes de la mitad del siglo XX, pero hoy se hace evidente que la concesión

5 Gerardo MOSCA: *La clase política,* México, FCE, 1984; Wilfredo PARETO: *Formas y estructuras sociales*, Madrid, Alianza Editorial, 1987. Sobre ambos autores véase Mário GRYNSZPAN: *Ciência política e trajetórias sociais: uma sociologia histórica da teoria das elites*. Rio de Janeiro, Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999; Alejandro OSORIO RAULD: *Hacia una sociología de las élites: una revisión crítica del elitismo clásico de Mosca, Pareto y Michels*, Tesis para optar al grado de Magister en Ciencias Sociales, Universidad de Chile, Santiago, 2014.

6 Algunas notas críticas clásicas al respecto se pueden encontrar en Marian W. BETH: "The Elite and the Elites", *American Journal of Sociology*, 47-5 (1942), pp. 746-755.

7 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, p. 332.

8 Una de las versión más actuales, siguiendo en gran medida los planteamientos de Charles Tilly, es la de Richard LACHMANN: "Elite Sefl-Interest and Economic Decline in Ealry Modern Europe", *American Sociological Review*, 68-3 (2003), pp. 346-372.

9 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…,, p. 28.

de esa identidad compartida, similitud y uniformidad no son reales ni recomendables cuando tratamos transformaciones sociales.[10] Incluso en el ocaso del Antiguo Régimen, bajo una sociedad denominada estamental, hoy es difícil mantener que hubiera una rígida homogeneidad y unidad en los estratos más altos de la sociedad. Aunque hubiera –o haya– fuertes mecanismos de cierre social, siempre existen flujos de ingreso y de egreso –de ascenso o descenso social si se quiere–, y eso influye determinantemente en esa estéril idea de igualdad dentro de las élites.

Un aspecto que se convierte en prioritario para estudiar las élites, y sacar a la luz las tensiones internas, o su mayor o menor heterogeneidad, será discernir esos sutiles, y muchas veces imperceptibles, mecanismo de diferenciación interna; estudiar globalmente las escalas de distinciones que atraviesan a todos los grupos sociales.[11] Ello nos obligaría a replantear una de las máximas ideas de Wright Mills, que puede sintetizarse en la siguiente afirmación: "la conciencia de clase no es igualmente características de todos los planos o niveles de la sociedad norteamericana: es más manifiesta en la clase alta (…) forman círculos compactos con aspiraciones comunes a ser reconocidos como las familias directoras".[12]

Esto nos obligaría a abrir un amplísimo debate sobre qué criterios, qué elementos y qué recursos funcionan en el interior de las élites. Con riesgo de ser excesivamente escueto –intentaremos volver a ello más adelante– podríamos decir que los capitales más relevantes para discernir esa intraescala podrían ser: desde una perspectiva weberiana clásica, la capacidad económica y riqueza, las posiciones y cargos en los sistemas de poder, y el honor o estatus;[13] y desde una perspectiva más actual y

10 Una respuesta al propia Charles Wright Wright Mills fue Robert A. DAHL: *Who governs? Democracy and power in an American city*, New Haven, Yale University Press, 1961.Un ejemplo muy interesante del carácter cambiante de las élites puede ser la reciente obra Miguel ARTOLA BLANCO: *El fin de la clase ociosa: de Romanones al estraperlo (1900-1950)*, Madrid, Alianza Editorial, 2015.

11 La máxima referencia al respecto ha sido durante mucho tiempo Pierre BOURDIEU: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 2012. Sin embargo hoy sus propuestas han quedado rebasadas por propuestas que fomentan la naturaleza antropológica e histórica de las distinciones como en Jean Pascal DALOZ: *The Sociology of Elite Distinction: From Theoretical to Comparative Perspectives*, Londres, Palgrave & Macmillan, 2010; *Rethinking Social Distinction*, Londres, Palgrave & Macmillan, 2013.

12 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, pp. 49-50.

13 Max WEBER: *Economía y sociedad*, México, FCE, 2002.

dinámica, las relaciones sociales, círculos de amistad, solidaridad, apoyo e influencia, así como de la información –entendida en un sentido amplio como leyes no escritas de comportamiento social–.[14] La pregunta clave a plantear ahora es dónde y cómo se gestan, se potencian y se trasmiten esos capitales tan importantes para las élites. Wright Mills llega a decir que en el desarrollo de la contemporaneidad histórica los espacios clave experimentan un cambio:

> El destino vital del individuo moderno no solo depende de la familia en que ha nacido o en la que entra por el matrimonio, sino, cada vez más, de la empresa en que pasa las horas más despiertas de sus mejores años; no solo en la escuela en la que se ha educado cuando era niño o adolescente, sino también del Estado, que está en contacto con él toda la vida…[15]

Compartiendo absolutamente con Wright Mills la emergente importancia del lugar de trabajo, o del Estado –que hoy es más que obvia–, no se puede pasar por alto el papel crucial que tiene la escuela, y, sobre todo de la familia, en los procesos de estructuración social. No se trata simplemente de autoreclutamiento y perpetuación de las mismas familias como élites;[16] es necesario recordar y estudiar que la familia, como base de la sociabilización de todo ser humano, es donde mejor se advierte esos capitales esenciales para las élites que hemos señalado anteriormente –riqueza, poder, estatus, relaciones, informaciones–. A esto podríamos añadir simplemente que es obvio que las familias han experimentados cambios y transformaciones en un sentido amplio, pero ya sea en la Edad Moderna o en la Edad Contemporánea siguen siendo uno de los elementos claves para entender tanto la historia política[17] como los procesos de cambio social.[18] De

14 Nan LIN: "Building a Network Theory of Social Capital", *Connections*, 22-1 (1999), pp.28-51.

15 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, p. 23.

16 Una de las mejores obras al respecto sigue siendo Gary W. MCDONOGH: *Las buenas familias de Barcelona. Historia social del poder en la era industrial*, Barcelona, Editorial Omega, 1989.

17 Jean-Pierre DEDIEU y Christian WINDLER-DIRISIO: "La familia ¿una clave para entender la historia política?: El ejemplo de la España moderna", *Studia Histórica-Historia Moderna*, 18 (1998), pp. 201-236.

18 Tamara K. HAREVEN: "The History of the Family and the Complexity of Social Change", *American Historical Review*, 96-1 (1991), pp. 95-124. Un ejemplo de la importancia de la aplicación de estas ideas se puede plasmar en Diana BALMORI, Stuart F. VOSS y Miles WORTMAN: *Notable Family Networks in Latin America*. Chicago/London, University of Chicago Press, 1984.

hecho hoy, en ciertos círculos de debate y en los medios de comunicación, es común hacer referencia a las familias para comprender las élites, especialmente destacando el carácter endogámico y por el nepotismo practicado. Aunque es posible que esas prácticas estén generalizadas, viene a ser una simplificación de algo mucho más complejo. La preferencia de colocación por los familiares y los círculos más íntimos viene a ser la punta del iceberg –hoy posiblemente la más escandalosa– de un complejo proceso de sociabilización, que abarca muchos y múltiples fenómenos de diferente naturaleza como pueden ser, volvemos a repetir, los privilegios asociados a ciertas instituciones, el poder potencial y derivado de las relaciones sociales, o el acceso a información que no necesariamente tiene que ser privada o secreta.

Me permito hacer una última crítica al texto de Wright Mills, en este caso especialmente relevante para el cambio social en el siglo XIX, que versa sobre el –excesivo– peso concedido a la nobleza en su análisis. Queda claro, y Tocqueville puso mucho énfasis en ello, que la sociedad norteamericana tiene amplias diferencias con la europea, entre otras cosas por la inexistencia de una nobleza como tal. El propio Wright Mills señala que este hecho es clave para entender la idiosincrasia de la élite norteamericana de mitad del XX:

> La élite de poder no es una aristocracia, y esto significa que no es un grupo político dirigente fundado en una nobleza de origen hereditario. No tiene base compacta en un pequeño círculo de grandes familias cuyos miembros pueden ocupan y ocupan continuamente altas posiciones en los diversos círculos elevados que se superponen en calidad de élite poderosa.[19]

Esta afirmación viene precedida por una anotación de naturaleza comparativa con respecto a la sociedad europea:

> significa que ninguna nobleza ni aristocracia, creada antes de la era capitalista, ha sostenido una tensa oposición con la alta burguesía; significa que esta burguesía ha monopolizado no solo la riqueza, sino el

19 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, p. 323.

> prestigio y el poder; significa que ningún equipo de familias nobles ha ocupado las posiciones más altas y monopolizado los valores…[20]

Estas afirmaciones hoy pueden ser puestas en tela de juicio, concretamente en lo relativo a ese extremado peso económico, político, social, cultural y simbólico de la nobleza en Europa en los inicios de la contemporaneidad.[21] Me remito simplemente a una cita de Norbert Elias que señala una cuestión clave: rango social y poder, desde finales del XVII, durante el siglo XVIII, y especialmente en el XIX, no son sinónimos:

> El fundamento de esta simplificación [refiriéndose a la lucha entre burguesía y nobleza] es la confusión entre rango y poder social. Como hemos visto la nobleza en el *ancien régime* era indiscutiblemente la capa de máximo rango, […]. Pero el rango social y poder social ya no coinciden. El extraordinario poderío con que (…) la posición real pertrechaba a su detentor y a sus representantes, hacía posible a éstos, para fortalecer su posición de acuerdo con sus inclinaciones personales, limitar las efectivas oportunidades de poder de los hombres de alto rango (…) Ya por esta razón relacionada con la separación de rango social y poder social, el concepto de una capa dominante es cuestionable, cuando, como sucede con frecuencia, se limita a la nobleza del régimen absolutista, y se olvida preguntar, más allá del valor nominal jurídico de la nobleza como un privilegiado estamentos, aparentemente unitario, por la distribución efectiva del poder en la sociedad estatal del *ancien régime*.[22]

Si atendemos a la profundidad de esta cita podríamos desplegar una trascendental y revisionistas reflexión tanto del complejo y abrumador ochocientos europeo como del norteamericano. Lejos de esa polaridad entre la inexistencia de nobleza en Estados Unidos y la supremacía de la nobleza en la Europa de las revoluciones y restauraciones, existe una amplia gama de matices que son cruciales para entender los modos y las

20 *Ibid*, p. 28.

21 Arno J. MAYER: *La persistencia del Antiguo Régimen: Europa hasta la Gran Guerra*, Madrid, Alianza Editorial, 1981. Uno ejemplo de esta imagen de la nobleza extrapolada al siglo XX es Pierre BOURDIEU: *La nobleza de Estado. Educación de élite y espíritu de cuerpo*, Madrid, Siglo XXI, 2013.

22 Norbert ELIAS: *La sociedad cortesana*, México, FCE, 2012, pp. 323-324.

formas de estructuración social y de la naturaleza de la jerarquía social.[23] Valga poner un ejemplo que el propio Wright Mills esboza en la obra. A lo largo del siglo XIX, los "señores de la guerra" se diferenciaban ampliamente por su pertenencia al Ejército o a la Armada. Los oficiales y los cadetes navales –formados en Annapolis– crearon una imagen propia y fueron reconocidos socialmente por ser algo parecido a un "club de caballeros".[24] Estaban reclutados entre las clases más altas y las de mayor prestigio, eran profesionales gracias a la amplia instrucción dada en la Escuela Naval, y su propia posición en la sociedad norteamericana era percibida como un "espíritu de caballeros" y de cuerpo. Esta hipótesis ha sido recientemente ratificada por estudios que demuestran que el cuerpo de oficiales de la Marina de guerra norteamericana se convirtió en un grupo con valores y pretensiones pseudo-nobiliaras durante todo el siglo XIX.[25]

Elementos para una renovada comprensión y explicación de las élites de poder

Uno de los aspectos centrales en la explicación de Wright Mills radica en todos los elementos relacionales o derivados de la ocupación de un cargo en una institución –económica, militar o política–. Al mismo tiempo que hace una crítica a Pareto, explica que "… la minoría está formada simplemente por quienes tienen el máximo de lo que puede tenerse (…) [pero] no tendrán el máximo si no fuera por sus posiciones en las grandes instituciones".[26] Podría parecer que concede a las instituciones un excesivo protagonismo, pero como él mismo recuerda "es cierto que no todo el poder está vinculado a esas instituciones ni se ejerce mediante ellas, pero solo dentro y a través de ellas puede el poder ser más o menos duradero e importante".[27]

---

23 Una obra de referencia al respecto Arno J. MAYER: *La persistencia del Antiguo Régimen: Europa hasta la Gran Guerra*, Madrid, Alianza Editorial, 1981.

24 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, p. 218.

25 Mark C. HUNTER: *A Society of Gentlemen: Midshipmen at the U.S. Naval Academy, 1845-1861*. Annapolis, Naval Institute Press, 2010.

26 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, p. 26.

27 *Ibid*.

C. Wright Mills entiende que, en una investigación sobre las élites, las posiciones en las instituciones no es el fin en sí mismo, sino el canal principal a partir del cual ir desgranando las verdaderas variables que definen y caracterizan las élites.[28] Al respecto podemos hacer dos apreciaciones. La primera es sobre la situación actual. Si supiésemos las verdaderas normas de admisión –no siempre escritas y reguladas–, así como los criterios de promoción dentro de ellas, estaríamos dando pasos agigantados para la compresión de las élites porque nos permitiría acceder a unas atmósferas sociales, unos códigos, normas y conductas, y unas mentalidades, que no son fácilmente accesibles ni explicables. La segunda apreciación correspondería con el estudio del cambio social, por ejemplo durante el siglo XIX. En la centuria en la que se pone en marcha el Estado Liberal, siendo éste uno de los agentes principales para la transformación de la sociedad, sus élites se definen en gran medida por su relación con las instituciones liberales y, más importante todavía, porque el rango social acabará por ser absorbido por la propia posición –siguiendo la explicación elisiana anteriormente señalada–. Dicho en otras palabras, una posición en una institución nos permite adentrarnos en fenómenos derivados y paralelos de gran importancia, como pueden ser los ambientes sociales y culturales, los entornos de sociabilidad, o las prácticas y hábitos generalizados de la élite.[29] El propio Wright Mills, aunque con expresiones algo más toscas, aboga por ese camino:

> Por cuanto la minoría del poder está formada por individuos de origen y educación análogos, por cuanto sus carreras y estilos de vida son similares, hay bases psicológicas y sociales para la unión, fundada en el hecho de que son de un tipo social análogo y de que, en consecuencia, se mezclan fácilmente.[30]

---

28 Esto es: las normas de admisión, estimación, honor y promoción que prevalecen entre ellos. *Ibid.*, p. 325. Estas ideas se podrían ampliar con las aportaciones de Maurizio GRIBAUDI y Alain BLUM: "Des catégories aux liens individuels : l'analyse statistique de l'espace social", *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 45-6 (1990), pp. 1365-1402; Maurizio GRIBAUDI : "Le savoir des relations: liens et racines sociales d'une administration dans la France du XIXe siècle", *Le Mouvement social*, 228 (2009), pp. 9-38.

29 Algunas reflexiones interesantes pueden verse en Pedro CARASA SOTO: "Una mirada cultural a las élites políticas en los primeros pasos del Estado constitucional", *Trocadero*, 19 (2007), pp. 31-54.

30 Charles WRIGHT MILLS : *La élite de poder*…, pp. 36-37.

Precisamente esa capacidad de "mezclarse" a la que hace referencia Wright Mills nos lleva al segundo aspecto más importante para (re)comprender las élites. En la obra *La élite de poder* este tema aparece constantemente, definido de múltiples formas, pero no se aborda de una forma particular y detallada. "Relacionarse", "codearse", "moverse bien", "vincularse", "intercambiarse"; son algunas de las expresiones que Wright Mills utiliza para enfatizar la perspectiva relacional de las élites. El estudio de las relaciones sociales de las élites, que hasta el momento ha estado generalmente subordinado o en paralelo a otros temas, debe potenciarse sobre cualquier otro.[31] La razón es que, más allá de darnos información sobre un conjunto de nexos, vínculos o redes, nos permite acceder a lo sustantivo. Como señala Pierpaolo Donati, las relaciones sociales son en sí mismas realidades emergente,[32] tienen valor propio, y si las estudiamos como tales nos permitirían entrar de lleno en esa atmósfera social anteriormente señalada.

Para la comprensión del presente, posiblemente ésta sería una de las llaves a esa sed de respuesta dela sociedad. Un estudio y una reflexión de las relaciones sociales de las élites, y no solo entre los miembros que la componen, supondría poder explicar con una coherencia mayor muchas de las causas que han conducido a la profunda crisis en la que vivimos. En el terreno más historiográfico, volviendo al cambio social del XIX, esta idea ya ha sido reclamada y planteada por diversos autores, a destacar dos. El primero, Juan Pro, quien señaló que "si aceptamos que la estratificación social se produce en el ámbito de las relaciones entre las personas y no en el de la producción de mercancías, el corolario inmediato es que las élites vienen definidas por la situación de sus miembros en redes de

31 Esa era la sugerencia de Juan Pro, aunque no parece que haya tenido contestación pues los estudios sobre élites de ese periodo es bastante escaso. Juan PRO RUIZ: "Las élites de la España liberal: clases y redes en la definición del espacio social (1808-1931)", *Historia Social*, 21 (1991), pp. 213-237. Sí que ha tenido, en cambio, un desarrollo espectacular para el siglo XVIII. Buenos ejemplos son los trabajos de José María Imízcoz. Por cita uno José María IMÍZCOZ BEUNZA: "Las redes sociales de las élites. Conceptos, fuentes y aplicaciones", en SORIA MESA, E., J.J. BRAVO CARO y J.M. DELGADO BARRADO (coord.): *Las élites en la época moderna: La Monarquía española*. Tomo I: Nuevas perspectivas, 2009, Córdoba, Universidad de Córdoba, pp. 77-111.

32 Pierpaolo DONATI: *Repensar la sociedad. El enfoque relacional*, Madrid, Ediciones Internacionales Universitarias, 2006. Véase también del mismo autor *Sociologia relazionale. Come cambia la società*, Milán, Editrice La Scuola, 2013. En español es clave "Pensamiento sociológico y cambio social: hacia teoria relacional", *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 63 (1993), pp. 29-52.

relación y de comunicación que forman el entramado social".[33] Aplicando esta perspectiva, este autor nos ha ilustrado con las principales claves del cambio social en España, y de la idiosincrasia de las élite isabelinas que tan desconocidas eran hasta fechas muy recientes.[34] También Pedro Carasa ha demostrado los grandes resultados que se pueden conseguir dando un paso más allá en el análisis de las élites, estudiando tanto las relaciones como una renovada mirada de la prosopografía.[35]

Lo más importante del enfoque relacional viene de la necesidad de comprender a las élites de poder dentro de la sociedad, es decir, como un conjunto de individuos sociales que se relacionan, que son dependientes del entramado social, y no un grupo aislado o ajeno al resto de actores sociales. Esa cuestión ya fue tratada por el propio Wright Mills cuando habla de la "gradación del poder",[36] es decir, que las élites deben de situarse en un continuum de relaciones y de poderes que abarca desde las instituciones más importantes hasta la cotidianeidad de los situados en los estratos inferiores de la estructura social.[37] En este sentido un camino que puede abrirse en el futuro, y que puede ser muy fructífero, es el estudio de lo que podríamos denominar las "subélites" –recuérdese el "subpoder" de Foucault–, es decir, el conjunto de individuos o grupos que sin llegar a ser considerados como élites de poder, son los cuerpos intermedios que nos permiten entender la continuidad de la jerarquía social.[38] Muy interesante al respecto es lo que comenta Wright Mills:

33 Juan PRO RUIZ: "Las élites de la España liberal…", p. 69.

34 Podríamos citar muchas obra, pero simplemente nos referiremos a Juan PRO RUIZ: "La formación de la clase política liberal en España (1833-1868)", *Historia Contemporánea*, 23 (2001), pp. 445-481; "Socios, amigos y compadres: camarillas y redes personales en la sociedad liberal", en Francisco CHACÓN JIMÉNEZ y Juan HERNÁNDEZ FRANCO (eds.): *Familias, poderosos y oligarquías*, Murcia, Universidad de Murcia, 2001, pp. 153-173; "Poder político y poder económico en el Madrid de los moderados (1844-1854)", *Ayer*, 66 (2007), pp. 27-55.

35 Pedro CARASA SOTO: "De la Teoría de las Élites a la Historia de las Élites", en Francisco CHACÓN y Juan HERNÁNDEZ FRANCO (eds.): *Espacios sociales, universos familiares. La familia en la historiografía española*, Murcia, Editum, 2007, pp. 67-105.

36 Charles WRIGHT MILLS : *La élite de poder*…, pp. 35-36.

37 Ideas que más tarde desarrollar con gran fuerza Michel FOUCAULT: *Microfísica del poder*, Madrid, Ediciones La Piqueta, 1979.

38 Para la Edad Moderna es interesante la obra colectiva Francisco José ARANDA (coord.): *Poderes intermedios, poderes interpuestos. Sociedad y oligarquía en la España moderna*, Cuenca, Ediciones Universidad Castilla La Mancha, 1999. En las Ciencias Políticas también es una perspectiva ampliamente trabajada.

> Las ramificaciones más remotas de la élite de poder –que cambia con más frecuencia que su médula– se componen de «aquellos que cuentan» aunque no «contribuyan» a las decisiones más trascendentales ni su carrera se desenvuelva entre las jerarquías (…) En las ramificaciones y bajo ellas más bien en los escalones inferiores, la élite poderosa se confunde con los niveles medios de poder.[39]

Tanto en el momento presente como en los cambios producidos en el siglo XIX, esos cuerpos intermedios, así como las relaciones que gestionan y promueven, podrían considerarse como el puente para reconectar a las élites con el resto de la sociedad. Algo parecido señaló Bottomore, aunque con fines distintos, cuando recalcaba el poder de los "intelectuales, gerentes y burócratas".[40]

Por último nos gustaría hacer hincapié en otro elemento que Wright Wright Mills nos ofrecía y que viene a incidir también en esa excesiva homogeneidad y unidad que generalmente se le conceden a las élites de poder. En este caso hacemos referencia al espacio a colación del término "sociedad local". Según Wright Mills la sociedad norteamericana del siglo XIX estaba compuesta por un conjunto de pequeñas sociedades locales, más o menos interconectadas, pero con identidad y con fuerza propia: "la sociedad local es una estructura de poder tanto como una jerarquía de posiciones sociales".[41] Desde finales del ochocientos se produce en Estados Unidos un proceso de centralización del poder, lo que una concentración de las élites. Nueva York y Washington se convertían en los polos de poder principales y así mismo se produciría una homogeneización de las formas de distinción. Wright Mills llega a afirmar que a mitad del siglo XX: "ser una figura meramente local, es fracasar, es ser eclipsado por la riqueza, la posición social y el poder de los hombres de importancia nacional. Triunfar es dejar atrás la sociedad local, aunque se necesite ser ratificado por ella".[42]

Es cierto que la contemporaneidad, además de la emergencia de mayores estructuras institucionales, trae consigo el declinar del poder y

39 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…,., p 335.

40 Tom BOTTOMORE: Élites y sociedad, Madrid, Talasa, 1993, pp. 71-96.

41 Charles WRIGHT MILLS: *La élite de poder*…, p. 56.

42 *Ibid.*, p. 59.

de la distinción de base local, pero no se puede olvidar el determinante peso que tiene el origen, la posición y el poder local. A ello cabe hacer dos notas. En primer lugar, para comprender tanto las élites de poder de hoy, como las del siglo XIX por ejemplo, es necesario atender a las particularidades de las estructuras y de las jerarquías sociales de origen de quienes componen las élites. Muchas veces este hecho nos dará unas claves analíticas y comprensivas fundamentales. En segundo lugar, sería muy conveniente replantear la historia de las élites teniendo siempre presente esta perspectiva, desde el proceso por el cual los poderes locales declinan en favor de la emergencia de un poder centralizado-nacional.

Conclusiones

Es necesario no solo mejorar la posición de los historiadores e historiadoras, haciéndoles más visibles y activos en la sociedad, sino reconfigurándoles para que podamos cerrar el círculo de reciprocidad entre Ciencias Sociales y sociedad –de las preguntas de la sociedad a las preguntas académicas, de las respuestas científicas a las respuestas para la sociedad–, y para que sean la voz de nuevas reflexiones. Ante esta problemáticas, las élites son un tema muy sugerente. Es necesario reconocer que muchos de los estudios sobre las élites se formulan y se responden a sí mismos; se ofrecen explicaciones tautológicas sobre su estereotipada imagen como un grupo basado en la autoreproducción, las permanencias y resistencias sociales, el monopolio del poder…[43] Como hilo conductor hemos escogido la obra de Charles Wright Mills, *La élite de poder*, pues aunque hoy es matizable en muchos aspectos, sigue ofreciendo muchas cuestiones para debatir. Más allá de este libro, que ha sido simplemente un pretexto, hemos querido subrayar diversos aspectos que están siendo o deberían ser objeto de revisión.

Desde nuestra perspectiva las élites resultan interesantes porque son una parte de la sociedad –hecho obvio, pero frecuentemente minimizado–; porque conforman grupos muy relevantes que concentran diversos tipos de capitales –además de la capacidad económica, poder político, y estatus, habría que añadir las relaciones e influencias, así como la información–;

43 Interesante al respecto es la propuesta de Chris SHORE y Stephen NUGENT (eds.): *Elites Cultures: Anthropological Perspective*, Londres y Nueva York, Routledge, 2002.

porque nos permiten proponer una mirada a los mecanismos de estructuración social, y a los modos en que se (re)construye constantemente la jerarquía social. Las élites, más que un objeto único y finalista, deben ser el medio. De esta perspectiva se pueden derivar diversas ventajas: una fundamentalmente historiográfica, pues permitiría seguir en el camino ya iniciado por otros –el más relevante se encuentra en la Universidad de Helsinki– que trata las élites como un agente de cambio, superando así los viejos clichés; la otra esencialmente social, porque permite comenzar a desmitificar ciertas premisas que se dan por inamovibles y que son un auténtico obstáculo para una mejor comprensión de nuestro complejo presente.

Cómo rastrear las emociones en las fuentes históricas

How to track emotions in the historical sources

Atanasio Pérez Bernal

Resumen
La Historiografía demanda un salto cualitativo en sus fórmulas de investigación, este cambio pasa por un uso real de la interdisciplinaridad. La Historia de las Emociones se presenta como necesaria a la hora de abordar cualquier acción donde el ser humano se encuentre involucrado. Dejar de profundizar en estos ámbitos supone negar a las investigaciones de fuentes de información que complemente los usos y significados de la Historia. No obstante, es necesaria una rigurosidad en cuanto a las fuentes y las conclusiones que de ellas se extraigan. La propuesta parte de reflexiones técnicas en cuanto al uso de las fuentes históricas con valor emocional, cómo identificarlos, extraerlos o tratarlos, otorgándoles un rigor metodológico que combine la experiencia interdisciplinar y deseche aquello con difícil verosimilitud.

Palabras clave: emociones, fuentes, sentimientos, pasiones, interdisciplinaridad

Abstract
Historiography demands a qualitative leap in its research method and this change goes through a real use of interdisciplinarity. History of emotions presents itself as necessary to deal with any action where a human being get involved. Not studying this field limits the researches and restricts the depth of the information sources which complement History uses and significances. However, rigorousness is needed to consider the sources and the conclusions extracted from them. The proposal draw from technical reflections regarding the use of historical sources with emocional value, how to identify, extract or treat them, and give them a technical rigour that combines the interdisciplinar experience.

Keywords: emotions, sources, feelings, pasions, interdisciplinarity

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

Estudiar la afectividad en la historia se presenta en la actualidad como una innovación historiográfica de gran proyección en las últimas décadas. Sin embargo, ya ha sido un camino explorado en disciplinas como la psicología, la neurología, la antropología o la sociología.

Desde la segunda mitad de siglo XX comienza un progresivo salto cuantitativo y cualitativo de los estudios relacionados con el factor afectivo en de la historia, gracias en buena medida al creciente horizonte interdisciplinario en el que se encuentra sumergida la investigación actual.[1] El desconocimiento de esta necesaria parcela de estudio es mayor dentro del marco geográfico y lingüístico español. No obstante, comienza a incrementarse el número de publicaciones relacionadas con este tipo de análisis.[2] Obviar intencionadamente el componente emocional en la investigación histórica implica no poder explorar nuevas potencialidades de estudio, además imposibilita el debate sobre preguntas nuevas e históricamente consolidadas.

Debe advertirse que su tratamiento actual se perfila más como una herramienta o un enfoque determinado que como un paradigma historiográfico. Su uso se centra en una amplia y variada generación de propuestas y tendencias de particulares técnicas y concepciones sobre el estudio afectivo en la historia.

No existe una única fórmula para abordar tal ambicioso campo de estudio debido a la variedad de fuentes existentes y la proliferación de técnicas que van acorde con las hipótesis que plantean los/as investigadores/

---

1 Paso a señalar una pequeña muestra de los más citados trabajos sobre la afectividad en la historia: Lucien FEBVRE: "La sensibilité et l´histoire. Comment reconstituer la vie affective d´autrefois?, *Annales d´historie sociale* 3 (1941), pp. 5-20; Peter GAY: *The Bourgeois Experience: Victory to Freud*, 5 volúmenes, New York, 1984-1998; Peter N. STEARNS y Carol Z. STEARNS: "Emotionology: Clarifying the History of Emotions and Emotional Standards" *The American Historical Review*, 90, 4 (Oct. 1985), pp. 813-836; Williams REDDY: *The Navigation of Feeling: A Fremawork for the History of Emotions*, Cambridge, 2001; Barbara H. ROSENWEIN: "Worrying about Emotions in History", *The American Historical Review*, 107, 3 (2002), pp. 827-845; Monique SCHEER: "A Bourdieuian approach to understanding emotion", *History and Theory*, 51 (2012), 193-220.

2 Por destacar dos publicaciones tenemos por un lado al profesor del CSIC Javier MOSCOSO: *Historia Cultural del Dolor*, Madrid, Taurus, 2011. Por otro lado, recientemente la revista universitaria *Cuadernos de Historia Contemporánea* del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid ha dedicado el volumen 36 (2014) a confeccionar un dossier sobre la Historia de las Emociones, coordinada por la profesora Carolina Rodríguez López (UCM).

as. Tampoco todos los documentos son válidos de por sí para este tipo de enfoque, de igual manera que no todas las fuentes servirían para un análisis económico, por indicar algún ejemplo. No obstante, es necesario cambiar el ángulo o la forma en la que preguntamos a la fuente. Bajo una lectura activa se pueden señalar aquellos elementos que deben ser tratados por el análisis afectivo o abordar las lagunas descuidadas por la historiografía en este aspecto.

Suele pensarse que para realizar este tipo de investigaciones es preciso poseer un tipo de fuente lo suficientemente particular como para poder obtener datos fiables. Además, se considera que este tipo de investigaciones son extremadamente subjetivas. La pregunta no sería tanto, si el análisis de las fuentes puede permitir un estudio de la afectividad, sino más bien, en qué manera las fuentes proporcionan valor afectivo a la investigación en función a nuestras hipótesis de trabajo.

Esta comunicación pretende dar un modesto repertorio de recursos y fuentes para la investigación histórica que puede y debe ser ampliable. A su vez, se irán incorporando algunas tendencias dentro de la Historia de las Emociones en relación al uso que hacen de las fuentes.

Reconocer las emociones para la Historia.

El debate en cuanto a la definición y clasificación de las emociones se encuentra todavía abierto, no sólo dentro de la historiografía. Por ello es preciso puntualizar los rasgos afectivos en los que se van a mover los historiadores/as de la afectividad en la historia. Solo de esta manera se pueden encuadrar correctamente los elementos que van a ser hallados, tratados y diferenciados, además de las implicaciones que cada uno de ellos posee.

Se debe comenzar por una primera diferenciación entre emociones, sentimientos y pasiones. A pesar de la existencia de otras propuestas que también diferencian la motivación y la asertividad,[3] esta comunicación se centrará en la triple diferenciación de la afectividad ya que se trata de la más tradicional hasta el momento.

3 Enrique ROJAS: *El laberinto de la afectividad,* Madrid, Espasa-Calpe, 1993.

Una segunda aclaración previa es la imposibilidad de hacer una clasificación canónica y completa de las emociones, sentimientos o pasiones, debido a la gran variabilidad que representan. Hay cierto consenso en considerar que estos tres fenómenos son una alteración del ánimo. La emoción tiene un carácter breve en el tiempo y variable en la intensidad; el sentimiento por su parte sería un tipo de impresión que se mantiene en un tiempo indefinido con una intensidad menor que las emociones; y la pasión puede ser entendida como un fenómeno que posee la intensidad de la emoción y el tiempo indefinido del sentimiento.

Las emociones no sólo poseen una dimensión vivencial, sino también fisiológica, conductual y cognitiva. Estos ámbitos no son departamentos estancos aislados sino que se encuentran en constate interacción.[4] La vivencia emocional se desencadena por un motivo anterior que provoca en el individuo una reacción que varía en intensidad y en el tipo de impacto que genera, todo ello en función del significado e importancia personal que se le otorga y de la propia biografía del individuo. Tradicionalmente, las emociones representan una impresión que responde a diversas dimensiones bipolares que serían: placer-displacer; excitación-tranquilidad; tensión-relajación; aproximación-rechazo; activación-bloqueo,[5] aunque en la actualidad esta afirmación presenta un amplio debate. Se trata de impactos súbitos que a través del establecimiento de una comunicación pretende dar salida a una experiencia subjetiva.

Por otro lado, parece casi imposible establecer una lista canónica de emociones como anteriormente se ha dicho, y más aún crear un esquema que recoja todas las situaciones que las generan o desencadenan. Tal variedad se debe en gran medida al contexto cultural[6] y la forma en que éstas han dado respuesta a este tipo de fenómenos. La observación de las emociones en las fuentes debe pasar irremediablemente por prestar la atención debida al contexto cultural en el que se han generado. Sin embargo, el historiador/a debe conocer y tener presente estados bien conocidos por la psicología

4 El concepto de "prácticas emocionales"

5 Enrique ROJAS: *El laberinto de la afectividad…*

6 Al hablar de "culturas" debe entenderse en su sentido más amplio, donde Cultura abarca desde la lingüística, hábitos, interacción social, comportamientos, medios de comunicación, economía, política, sexualización, etc.

como la *alexytimia*. Ésta se trata de la incapacidad para identificar y expresar un suceso afectivo.

Fisiológicamente se pueden detectar algunas emociones, sin embargo no es del todo acertado aproximarnos a esta simpleza bajo una errónea normativa emocional a modo de manual. Ya Charles Darwin en su libro *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872) intentó recopilar toda una serie de expresiones faciales en correspondencia con una determinada emoción, algo que por otro lado lleva implícito la idea de que existen ciertas expresiones universales. Se debate mucho acerca de la posibilidad de detectar las emociones a través de ciertas expresiones o aptitudes, debido a que diferentes emociones poseen expresiones faciales similares, o incluso un mismo gesto puede asociarse a más de una emoción, sin mencionar las lecturas e interpretaciones culturales que se puedan derivar.

Hay consenso para no dar a la fisionomía exterior la exclusividad del proceso emocional. Existe un complejo sistema *intracorporal* en constate interacción (sistema nervioso simpático y parasimpático, sistema límbico…) que pone en contacto diferentes elementos que regulan los parámetros emocionales (amígdala, hipocampo, hipotálamo, lóbulos prefrontales y frontales, etc.). Lo que interesa aquí no es profundizar en estos aspectos o debates, pero sí es posible aprehender de las conclusiones que de éstos se extraen. Se puede afirmar que la activación de estos elementos provoca fisiológicamente una serie de conductas, algunas de ellas incluso pueden quedar reflejadas en las distintas fuentes sean escritas, visuales u orales. Esto no implica que de por sí se pueda dar veracidad y rigor histórico con el simple hecho de observar este tipo de comportamientos. La Historia de las Emociones debe ser especialmente cuidadosa en este aspecto para no caer en la especulación. Se insiste en la necesidad de "cruzar" la información que proporciona la fuente con al menos dos técnicas de investigación[7] o fuentes para contrastar y evitar un *falseamiento* en nuestra investigación.

Se pueden encontrar en las fuentes la activación del sistema nervioso simpático con la apertura de párpados, dilatación de pupilas, estimulación de las glándulas sudoríparas o liberación de adrenalina. Por su parte, el sistema parasimpático estimula la segregación estomacal y la actividad

7 Julio ARÓSTEGUI: *La investigación histórica: teoría y método*, Madrid, Crítica, 1996, p. 301.

intestinal; el hipotálamo regula la sed, el hambre, el placer, la respuesta al dolor, ira o satisfacción sexual, etc. Conocer las posibles somatizaciones provocadas por este complejo sistema interno y externo, pone sobre la pista de algún factor emocional aunque no siempre permita ser investigado.

La emoción como conducta resulta una tarea sumamente compleja debido a la multiplicidad de factores que pueden entrar en contacto. Es decir, se requiere una investigación muy precisa o "fina", si se me permite la expresión. Un ejemplo de dicha complejidad es el estudio facial de las emociones y la hegemonía del matiz, que puede llegar a ser imperceptible. Sin que exista un acuerdo generalizado se pueden englobar seis categorías que han sido utilizadas para la medición de las emociones en el comportamiento facial. Estas son: alegría/felicidad; tristeza/preocupación; sorpresa; miedo; asco; y enfado.[8] A tener en cuenta que sólo algunas expresiones faciales comienzan a ser consideradas como universales, pero son mínimas excepciones. Varios experimentos con niños ciegos[9] de nacimiento han determinado que éstos también han expresado gestos faciales asociados a algún tipo de emoción.

No se puede dejar de considerar a la cultura como un elemento que puede modificar la lectura clara de la emoción, disimulándola, minimizándola, etc. tanto en el objeto de estudio como para el investigador/a en sí mismo/a. La cultura también se aprende e imita por lo que habría que estar atento a la hora de evaluar el cuadro cultural en el que se produce la emoción por muy obvia que parezca esta afirmación.

El estudio de las emociones en la historia se complica bajo una lectura cognitivista. Resultaría anecdótico encontrar una fuente que nos permita un estudio cognitivo más allá de la introspección tradicional o clásica, más conocida como subjetividad. El relato escrito u oral de un individuo que expresa la tristeza que le genera una situación sólo puede tomarse como veraz a través de su propio testimonio personal, subjetivo e intrínseco. Pero frente a la imposibilidad de hacer una investigación más profunda a una fuente subjetiva irrecuperable (personaje ya fallecido) el historiador/a debe poner en cuarentena la credibilidad a ese testimonio. Es necesario ampliar

8 Enrique ROJAS: *El laberinto*…, p. 42.

9 Florence L. GOODENOUGH: "Expression of the emotions in a blind-deaf child, *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27: 3 (1932), pp. 328-333.

y dinamizar los ángulos de estudio hacia su ámbito contextual o cultural con el fin de chequear la autenticidad de tales afirmaciones personales.

En cuanto a los sentimientos, son un estado subjetivo difuso, que tiene una tonalidad positiva o negativa en su perspectiva más tradicional. Tomo la definición del psiquiatra Enrique Rojas que los entiende como el estado subjetivo en que la experiencia básica reside en el *yo*, un punto de encuentro de todos los elementos referentes a la psicología.[10] Que sea grato o no hace referencia a que los sentimientos nunca son neutrales.

A diferencia de las emociones, los sentimientos son la forma más habitual de vivir los afectos, son cotidianos, más paulatinos, difusos y de mayor duración que la emoción pero de menor intensidad. Dicha duración hace lógica la mayor presencia de sentimientos que de emociones en las fuentes. Su correlato físico es muy escaso, aunque se compone de una amalgama de afectos. Es también importante distinguir que mientras que la emoción es más biológica o psicológica, los sentimientos son más sociales y culturales. La respuesta conductual que ofrece es menos inmediata comparada con la que presenta la emoción. Cognitivamente la presencia de los sentimientos es más elaborada y parsimoniosa, tiende a fijar o determinar conclusiones para la vida cotidiana y es más proactiva a un razonamiento.

Como se ha dicho anteriormente las pasiones combinan la intensidad de la emoción con la prolongación indefinida de los sentimientos. Esta comunicación se centra en las emociones y los sentimientos, no siendo posible adentrarse en los factores que intervienen en la pasión por motivos meramente de extensión.

Tipos de fuentes

La tipología de fuentes a emplear se encuentra en la actualidad en un proceso de expansión, ampliándose hacia elementos de trabajo que anteriormente fueron desechados, poco valorados u olvidados. Una mayor interacción entre las disciplinas ha permitido incorporar nuevas propuestas metodológicas, técnicas de investigación y el uso de fuentes derivadas de otros campos de investigación no tradicionales en la historiografía.

10 Enrique ROJAS: *El laberinto*…, pp. 59-60.

Se debe recordar que tanto la afectividad como la manera en que ésta puede ser detectada y tratada por el historiador/a es sumamente variable. No es difícil de entender para un historiador/a que un concepto o acción puede variar de significado en función de la época en el que ocurra y desde el momento presente en el que se analiza. El significado actual que se da a algunas referencias emocionales no tiene porqué coincidir con las referidas a la fuente analizada. A pesar de su obviedad estas implicaciones subjetivas, discursivas y culturales son el primer problema con el que se debe enfrentar el investigador/a de las emociones en la historia, y quizás nunca deje de estar presente. Supone un debate abierto entre los/as especialistas de este marco teórico, aunque no será tratado en esta comunicación.

La pretensión de este apartado es la de facilitar ciertas posibilidades que suelen ser utilizadas en la investigación de las emociones en la historia. Sin ser una descripción cerrada, aporta un primer acercamiento para la ampliación de fuentes que tanto requieren los trabajos actuales. Posiblemente, sea la innovación en el tratamiento de fuentes la que está permitiendo el análisis historiográfico de las emociones.

La afectividad puede quedar reflejada en la actividad de la persona o personas que la experimentan. Tomando como referencias conceptos como *prácticas emocionales* de Monique Scheer,[11] o bien, el famoso *emotives* de Williams Reddy,[12] por nombrar algunos de los más destacados, se puede entender que la acción de una *práctica emocional* o *emotives* produce o genera en el propio hecho de realizarlas un rastro que puede llegar a nosotros en forma de fuente. De esta actividad se generan rastros o fuentes para la investigación de la que el historiador/a debe hacer uso.

La incorporación de las investigaciones generadas en otras disciplinas está permitiendo conocer que no en pocas ocasiones las emociones se reflejan bajo unos síntomas que no siempre son homogéneos ni constantes. Se da paso a partir de aquí a una serie de posibles fórmulas para encontrar elementos afectivos en fuentes históricas.

---

11 Monique SCHEER: "A Bourdieuian approach to understanding emotion", *History and Theory*, 51 (2012), 193-220

12 Williams REDDY: *The Navigation of Feeling: A Fremawork for the History of Emotions*, Cambridge, 2001

La producción burocrática/administrativa de la medicina es fuente fiable para detectar la puesta en escena de emociones o sentimientos. Acudir al especialista médico aquejado por cuadros nerviosos; ataques de pánico; desajuste entre los niveles de humores; certificados que incapacitan volver al frente de batalla; o trastornos de personalidad, son algunas de las posibilidades que pueden aportar este tipo de fuentes.

Cabe mencionar ciertos aspectos a tener en cuenta a la hora de tratar con este tipo de información. Un individuo con serios y continuados episodios de tristeza, melancolía, rechazo o apatía, puede ser visto bajo la óptica del investigador/a actual como un evidente caso de depresión motivada por cierto trauma o nostalgia. El investigador/a no solo corre el riesgo de enfocar estas evidencias hacia su particular hipótesis, sino que puede caer en el error de asociar un tipo de razonamiento médico, clínico o terapéutico, a una etapa histórica que no le corresponde. Esto sería hablar de la depresión, la nostalgia o la histeria incluso antes de que se usara dicha terminología.

La producción de las instituciones relacionadas con la salud suelen estar relegadas a un segundo o tercer plano en la escala de consultas archivísticas. Proporciona información no sólo en base a un registro o historial médico, sino que las propias instituciones pueden representar en sí espacios para el estudio histórico de las emociones. Se trata de la múltiple focalidad que ofrece este tipo de perspectiva, ya sea para revisar el historial clínico de un paciente, como para el estudio de un "manicomio" decimonónico en clave de espacio emocionalmente restrictivo o represivo. Cabe mencionar en este punto a los investigadores del CSIC Javier Moscoso[13] y Rafael Huertas[14] dentro del panorama español en el uso de este tipo de fuentes.

Por otro lado, se pueden incluir a estas potenciales fuentes los procesos judiciales que buscan el castigo del delincuente con la privación de libertad y penas de cárcel; actividades ejecutivas y legislativas con el objeto de

13 Javier MOSCOSO: "Lingering and Exquisite Pains. Facing Cancer in Early Modern Europe", en Robert BODDICE (ed.): *Hurt Feeling. Pain and Emotions in Modern History*, Basingstoke, Palgrave, Macmillan, 2014, pp. 16-35.; *Historia Cultural del Dolor*...

14 Rafael HUERTAS: "Locura y subjetividad en el nacimiento del alienismo. Releyendo a Gladys Swain", *Frenia*, 10 (2010), pp. 11-27; "Between doctrine and clinical practice: nosography and semiology in the work of Jean-Etienne-Dominique Esquirol (1772-1840)", *History of Psychiatry*, 19, 2 (2008), pp. 123-140.

reprimir determinadas acciones en el espacio público y privado; denuncias ciudadanas ante situaciones de acoso, persecución o indefensión; decisiones políticas excepcionales que provocan el miedo como un estado de sitio, pero también otras más ordinarias como el odio racial o étnico; la extracción de información a prisioneros de guerra; los programas educativos que refuerzan determinados contenidos y prácticas; o bien, propaganda política dirigida a la implantación de unos hábitos de consumo, sociabilidad o alineamiento, etc. Todos estos son algunos de los posibles ejemplos para la investigación.

Una investigación destinada a conocer en qué medida una sanción gubernativa puede llegar a afectar al comportamiento individual y colectivo, puede quedar reflejado en la documentación generada por la propia actividad ilegal. Por citar algunos ejemplos: fábricas clandestinas de productos prohibidos que satisfacen un placer inmediato; prostíbulos ocultos en residencias particulares a la sombra de la moralidad social; sociedades terroristas donde su programa político pasa por el odio rival; imprentas ocultas por miedo a ser descubiertas por el gobierno que critica, etc.

Otra posibilidad es la producción generada con un fin político muy concreto, como generar odio o miedo. Estos pueden ser discursos destinados a conformar una posición opositora ante un enemigo externo, como en el caso de EE.UU. y la U.R.S.S.; la propagación de una epidemia de infección descontrolada como la "fiebre española" o el virus del Ébola; las prevenciones estatales ante la posibilidad de atentados terroristas; o una ciudadanía que cambia o ve modificado ciertos aspectos de su cotidianidad.

La producción relativa al mundo de la prensa puede ser otro espacio para la búsqueda de fuentes. Siempre bajo una lectura activa podemos encontrar publicaciones en prensa con un fuerte contenido afectivo. Por citar algunas vías de investigación: las opiniones personales de un articulista sobre una cuestión de actualidad como la exaltación provocada por la proclamación de la II República Española, o bien, seguir la pista a algún autor/a cuyo perfil se intuya potencialmente investigable desde su perspectiva afectiva, ya que sus impresiones han sido depositadas entre las páginas de la prensa local.

Se pueden rastrear aspectos cercanos a los movimientos feministas. En este sentido se encaminan los estudios de Nancy Schong donde examina el supuesto "mal humor, la ansiedad, la tristeza, el nerviosismo, la irritabilidad y la frialdad" femenina en los EE.UU. de finales del Siglo XIX. Algunas escritoras reaccionaron ante estos encasillamientos "de la mujer doméstica" incorporando ingeniosamente a las mujeres de sus obras los atributos masculinos que se consideran admirables en éstos.[15]

Por otro lado, existen estudios surgidos por la comparación de fuentes, tomando como referencia una emoción o sentimiento. De este tipo de análisis encontramos casos como el que estudia Carol Z. Stearns que analizó la ira y la tristeza en EE.UU. e Inglaterra en el paso previo hacia la Edad Contemporánea. Se entiende que estas emociones pasan de tener un discurso asociado al pecado, a la vanidad personal y el orgullo, a tener una menor restricción, mayor libertad de expresión, más propio de la modernidad incipiente.[16]

Las fuentes audiovisuales pueden representar en sí mismo un tipo de subtécnica dentro de la Historia de la Emociones. No podemos centrar este tipo de fuentes a la fotografía o el vídeo, donde es evidente su potencialidad a la hora encontrar rastros afectivos. Sin embargo, quiero destacar las fuentes sonoras en este marco teórico. De igual manera que la redacción de un estado afectivo sobre el papel representa una dimensión subjetiva desde la perspectiva cognitiva de quien lo realiza. La expresión verbal es un método ya muy conocido por la Historia Oral y puede ser perfectamente usado como técnica de investigación de las emociones en la historia.

El estudio de las emociones en la fotografía supondría en sí misma una comunicación. La propia aparición de la fotografía supone no sólo la posibilidad de rescatar elementos de estudio semiótico, corporal o gestual, sino que el propio comportamiento de los fotografiados ha sido intensamente modificado desde su aparición. Por ello, los objetos también son fuentes para la investigación histórica, e incluso representan un propio

15 Nancy SCHNOG: "Changing emotions: moods and the nineteenth-century american woman writer", en Jennifer HARDING y E. Diedre PRIBRAM: *Emotions: A Cultural Studies Reader*, Londres-Nueva York, Routledge, 2009, pp. 191-209.

16 Carol Z. STREANS: "Lord help me walk humbly: anger and sandness in england and america, 1570-1750", en Jennifer HARDING y E. Diedre PRIBRAM: *Emotions: A* …, pp. 170-190.

trabajo de estudio. No es difícil descuidar los objetos más cotidianos de nuestros listados de fuentes primarias y secundarias.

Los objetos materiales son fuentes muy valoradas y trabajadas por otras disciplinas como la Arqueología o Antropología. Éstos pueden tener o evocar una actividad con la que relacionar emociones, sentimientos o afectividad. La Criminología puede aportar mucha información en la manera en que es posible reconstruir una acción humana de la que conocemos su final. Otro ejemplo, es la aparición y desarrollo de diferentes objetos sexuales en determinados contextos culturales como el consolador femenino para tratar la "histeria" en la etapa victoriana. Los contextos funerarios son auténticos tesoros para obtener fuentes materiales relacionadas con las emociones o sentimientos, desde la habitual ofrenda de flores; el riguroso negro para mostrar luto; o los libros de condolencia dedicados al difundo.

Por último, las fuentes personales parecen ser las más evidentes y las más recurridas a la hora de la investigación en términos afectivos. Los documentos escritos en primera persona son aquellos que representan un mayor interés dentro del campo de la Historia de las Emociones. Una investigación incluso más contextual o culturalista puede y debe recurrir también a las fuentes de primera mano. En este caso los epistolarios, la documentación personal y cotidiana, o las autobiografías son una magnifica llave de acceso documental.

No son un tipo de fuente novedosa, ni tampoco suponen un salto cualitativo pero es obligatorio destacar dos elementos: la subjetividad que pueden presentar el registro y un factor temporal, siempre que esa redacción se haya realizado con cierta posterioridad a los hechos, circunstancias que cambian el enfoque retrospectivo de la afectividad.

Para finalizar, a todas estas sugerencias y reflexiones se pueden incorporar otras muchas. Una de ella es la tan recurrente "mirada del otro". La construcción social, personal o cultural sobre un elemento desde la óptica y perspectiva del resto de elementos contextuales refuerza el cuerpo de nuestra investigación, además de poder ejercer como fuente o técnica que pueda contrastar nuestras hipótesis.

Conclusiones.

Se puede mencionar que el primer sesgo que antepone un historiado/a que entra en contacto por primera vez con la Historia de las Emociones es el de cómo salvar el escalón que representa la subjetividad en las fuentes históricas. La afectividad es un elemento variable y de una difícil clasificación más allá de la clásica distinción entre emociones, sentimientos y pasiones. La historia no puede dejar de lado el ámbito afectivo. Al igual que otras disciplinas, los historiadores deben participar en el debate sobre la construcción de un cuerpo teórico de la fenomenología afectiva.

Los sentimientos son fenómenos más sociales y culturales que las emociones que se presentan bajo un rango mucho más biológico y psicológico. Se pueden presentar estudios monográficos de alguna o algunas emociones, o bien encontrar variada información sobre los motivos que las activaron. Por su parte, los sentimientos, al representar en su propia naturaleza una mayor extensión temporal, tienen razonadamente una mayor posibilidad de generar fuentes.

La información que puede proporcionar el estudio de estos elementos en la historia puede ayudar a una mejor comprensión de los acontecimientos pasados. Sin embargo, no supone un campo de fácil exploración. Más aún, si no se cambia la óptica desde la que podemos preguntar a las fuentes existentes, o no damos el salto definitivo hacia la interdisciplinariedad. Para ello, ampliar las fuentes a los elementos con los que trabajan habitualmente otras disciplinas puede ser un primer paso a la hora de afrontar este tipo de investigación.

El pasado pierde las formas: Relecturas de la historia a través de la iconografía. El caso de la restauración de San Martín de Frómista.

The past loses propriety: Rereadings of the history across the iconography. The case of the restoration of Frómista´s St Martin

Mª Teresa Sánchez Barahona
Universidad de Valladolid

Resumen
La Iglesia Católica de la Palencia de finales del siglo XIX veía como su poder se iba reduciendo cada vez más siendo incapaz de participar de las nuevas ideas liberales que atentaban contra su dominio en la diócesis. En medio de un contexto social de revueltas campesinas y anticlericalismo la restauración de San Martín de Frómista dio una excusa para reponer el discurso de poder del obispado Palentino. Sin embargo, las condiciones de esta restauración y su resultado final se convirtieron en un atropello ideológico contra el patrimonio, y provocaron cambios en la iconografía de sus capiteles.

Palabras clave: Élites, patrimonio, poder, discurso, capitel.

Abstract
The Catholic Church of the Palencia of ends of the 19th century saw as his power was diminishing increasingly being unable to take part of the new liberal ideas that were committing an outrage against his domain in the diocese. In the middle of a social context of rural revolts and anticlericalism the restoration of Frómista's St Martin gave an excuse to re-put the speech of power of the bishopric. Nevertheless, the conditions of this restoration and his final result turned into an ideological violation against the heritage, and provoked changes in the iconography of his capitals.

Keywords: Elites, heritage, power, speech , capital.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

Tal y como indica Walter Benjamin, "articular históricamente lo pasado no significa conocerlo tal y como verdaderamente ha sido. Significa adueñarse del recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro".[1] Esta idea apuntada por Benjamin sugiere un tema controvertido para nosotros, los creadores de historia: que el pasado es fruto del presente y no al revés. En su novela 1984, George Orwell escribió que quienes controlaban el presente controlaban el pasado y quienes controlan el pasado controlan el futuro. Esto parece probable también fuera de la ficción.[2]

El miedo a finales del siglo XIX comenzó a hacer temblar los cimientos de uno de los obispados más potentes de la península y que generó una recreación de la Historia para evitar perder el poder inmaterial que durante siglos el clero de la región había mantenido. Esto lo describe bien el profesor José Vidal Pelaz, cuando habla del"(...) miedo sordo de la Iglesia a perder el último bastión que le quedaba, después de haber contemplado la progresiva descatolización de los sectores urbanos".[3]

Así veremos a lo largo del artículo cómo la restauración de San Martín de Frómista, dará la oportunidad al obispo Almaraz de introducir nuevos discursos de poder a través del patrimonio. Un discurso asociado a la visión de la Iglesia sobre las relaciones humanas, la sexualidad y la familia, pero también al respeto casi medieval que los hombres del campo debían a sus señores.

La utilización del patrimonio como medio de expresión de intereses muestra como para la élite el dominio del espacio histórico suponía también apropiarse del tiempo en el que la obra se originó, y por lo tanto, hacerse también con los valores asociados a ese momento.

Sin embargo al sumergirse en el pasado el hombre puede perder muchas cosas, pues a veces ese otro tiempo tiene características que no esperábamos encontrar. Es difícil mirar hacia atrás y, tal y como ya indicaba Homero,

---

1 Walter BENJAMÍN: *Tesis sobre la filosofía de la historia y otros fragmentos*, México, UACM/Ítaca, 2008.

2 Keith JENKINS: *Repensando la historia,* Madrid, Siglo XXI, 2009.

3 José Vidal PELAZ LÓPEZ: *Caciques, apóstoles y periodistas. Medios de comunicación, poder y sociedad en Palencia (1898-1936),* Valladolid, Universidad de Valladolid, 2000, pp. 202-203.

viviendo aún, bajar a la morada del Hades, y morir dos veces *"¡Cuando los demás hombres mueren una* sóla!!".[4]

La realidad histórica de San Martín de Frómista no era, en muchos aspectos, lo que el obispado de Palencia esperaba, y no correspondía demasiado con la idea con que se representaba en el siglo XIX la tradición medieval.[5] La necesidad de un pasado glorioso que reforzara la identidad de la Iglesia, y que pudiera sostener su poder en el presente, chocaba con el lenguaje con el que el siglo XI hablaba de sí mismo. Un lenguaje voluptuoso, sensual, cargado del pasado clásico tanto en sus desnudos como en su iconografía que se enfrentaba a la construcción decimonónica de un nuevo tipo de familia, y al contexto socio-religioso que se imponía en la Castilla finisecular.

Por ello la restuaración de San Martín se convirtió más bien en una reconstrucción ideológica del pasado, con una relectura favorable a los intereses de las élites de aquel momento, y que ocasionó en algunos casos importantes pérdidas del patrimonio que la iglesia guardaba en su interior.

Todas estas hipótesis acerca de la relectura de la Historia se ejemplifican bien en la restauración inapropiada del capitel situado en el arco de acceso del ábside mayor de San Martín. Para desvelar todos los misterios que atañen al cambio de discurso que supuso la intervención sobre el capitel, el inicio de este artículo se dedicará a analizar las sutiles varaciones de contenido y forma, de significantes iconográficos y significados morales, que enlazan la restauración de Aníbal Álvarez a principios de siglo, con sus antecesores románicos; y el contexto social de Tierra de Campos con la elección de San Martín por parte de la élite palentina para materializar sus intereses. La finalidad de esta exposición es comprender de qué manera estas dos fuentes discursivas: la meramente formal y la iconográfica, evolucionaron de forma resolutiva como consecuencia a los requisitos históricos, políticos y psicológicos de los artistas y comitentes que actuaron

4 *"¡Oh desdichados, que, viviendo aún, bajásteis a la morada de Hades, y habéis muerto dos veces cuando los demás hombres mueren una sola!"* Homero. *La Odisea.* La cita se refiere a la tristeza y la melancolía que genera en los hombres el recuerdo del pasado, idea que luego retomará Walter Benjamin en su *Ángel de la Historia.*

5 Francisco CALVO SERRALLER: *La imagen romántica de España. Arte y Arquitectura del s. XIX*. Madrid, Alianza, 1995, p. 175.

en su construcción, y posterior restauración, así como del público de las dos épocas que dio una lectura diferente al monumento en cada momento.

Centrándonos un poco más en nuestro capitel se intentará comprender más ampliamente su función cultural, entendida ésta como una consecuencia de la consideración, desde mi punto de vista muy acertada, de Francisco Prado Vilar,[6] del capitel como un "lieu de mémoire", tal y como lo entendía Pierre Nora, como monumentos que "perviven por su capacidad para la metamorfosis, el infinito reciclarse de sus significados, y la proliferación imprescindible de sus ramificaciones"[7]

Interés de la élite por el patrimonio

Lo primero que habríamos de preguntarnos es cuál es el interés que tiene la élite, en este caso episcopal, en patrocinar la restauración de un monumento ya sin importancia, a finales del XIX como era San Martín de Frómista. Una iglesia que se hallaba en ese momento en un estado ruinoso y que aparentemente no ofrecía el aspecto de un pasado glorioso.[8] Entonces ¿Cuáles fueron los motivos por los que el obispo Almáraz y la Comisión Provincial de Monumentos deciden centrar sus esfuerzos en este edificio? ¿Fue una elección desinteresada? Evidentemente la respuesta a esta pregunta es negativa.

Las usos de las élites en relación al Patrimonio suelen tener una finalidad de conseguir un reconocimiento social que a su vez se convierte en la práctica en una forma más de dominación social, porque permite al mismo tiempo aparentar un acercamiento de la élite al pueblo -suavizando su rivalidad en pro de la recuperación de un bien común-, y marcar la diferencia que otorga este tipo de mecenazgo sobre los demás. De esta manera se consigue hacer efectiva la dominación social de clase, materializando con este tipo de acciones un discurso que permita mostrar su preeminencia

6 Francisco PRADO-VILAR: "*Saevum Facinus*: estilo, genealogía y sacrificio en el arte románico español" *Goya,* 324 (2008), pp. 173-199.

7 Pierre NORA: "Entre Mémoire et Histoire: la problematique des lieux", en Pierre NORA (ed.): *Le Lieux de Mémoire. Vol I La Republique,* París, Gallimard, 1984.

8 A pesar de la inminente ruina que amenazaba al edificio, la iglesia de San Martín fue declarada Monumento Histórico Artístico el 13 de Noviembre de 1894. La resolución favorable aparece ya en la Gaceta del 18 de Noviembre de ese mismo año.

sobre el resto de la sociedad, pero también sobre los miembros de su propia clase. De tal forma que de cara a la galería la publicidad de ciertos modos de comportamiento era una forma más de fortalecer la personalidad del comitente asociada a valores positivos, lo cual le permite legitimar su estatus. Podemos decir por lo tanto que la restauración de San Martín de Frómista busca en primer lugar reforzar la respetabilidad y el papel del patrocinador de las obras. En nuestro caso el obispado de Palencia y a su cabeza el obispo Almaraz.

> Para ganar y conservar la estima de los hombres no basta con poseer riqueza y poder, sino que éstos han de ser puestos de manifiesto, porque la estima s*ólo se otorga ante la evidencia*
>
> Nicolás Maquiavelo. *El Príncipe*

Si se reflexiona sobre las ideas de Foucault acerca del hecho discursivo, la primera conclusión a la que llegamos es que los hechos no son tales si no aparecen en medio de un discurso. Por lo tanto, tal y como el filósofo francés nos indica, para dominar la realidad es necesario primero reducirla al campo del lenguaje.[9] Esta idea ya la trató anteriormente Nieztsche cuando afirmó que "no existen los hechos, tan sólo las interpretaciones". El poder será consciente de la importancia de la creación de discursos acordes con sus propios intereses, de forma que tal y como veremos en las relaciones que la élite establece con el patrimonio la relectura del pasado que originan este tipo de prácticas de mecenazgo provocarán una puesta en valor de sus intereses presentes sobre las formas idealizadas del pasado, de modo que éstas traducirán su lenguaje a los ideales morales y simbólicos del impulsor del proyecto, perdiendo así parte del significado que tenían en el momento en el que se crearon.

¿Pero cuáles son los valores que ha de reflejar el pasado en el presente? Evidentemente éstos corresponden a los intereses de las clases dominantes, que determinan los gustos y los modos de relación con el pasado sobre el cuerpo social. No hemos de olvidar que el poder señala los pensamientos

9 Hay varios tipos de lenguaje, pero en esta exposición el que más interesa es el lenguaje iconográfico, mucho más interesante entre la mayoría de la población rural castellana, que en su mayoría, sigue sin saber leer ni escribir todavía a finales del siglo XIX, y que por ello es más susceptible al entendimiento de las formas que de las letras.

y las pautas de conducta clasificándolos entre positivos y negativos, y diferenciando de esta forma lo bueno de lo malo, apuntando lo que se puede o no decir. Por eso el discurso iconográfico, al contrario de lo que pueda parecernos es mucho más eficaz que el oral, ya que visibiliza las inclinaciones de los comitentes de la forma más sutil y a la vez más atractiva: a través de la belleza.

El problema estriba cuando los intereses del presente no coinciden con las formas del pasado... es entonces cuando la restauración deja de ser compositiva, para convertirse en una recreación.

El capitel de Adán y Eva en San Martín de Frómista

Por poner un ejemplo de todo lo indicado anteriormente nos vamos a centrar en uno sólo de los elementos que fueron modificados y "restaurados" en la intervención de Frómista: el que hoy es el capitel de Adán y Eva.

Esta obra cumbre del románico ha sido tantas veces estudiada que casi me sonrojo al volverla a mencionar aquí. Sin embargo haré un breve resumen de sus características para aquellos que aún no hayan tenido la oportunidad de conocerla.

Este capitel se sitúa en el arco de acceso al ábside mayor, lo cual habla de la importancia de su temática dentro del discurso iconográfico que los capiteles de Frómista querían transmitir tras el concilio de Husillos.

Sus formas salieron de la mano del escultor conocido como "maestro de Frómista" cuyo trabajo podremos seguir por todo el Camino de Santiago, llegando incluso a aparecer su mano en la propia catedral de Santiago de Compostela. Este escultor estaba imbuido del espíritu clásico, lo cual demuestra en su forma de hacer, en las cualidades mórbidas de sus figuras, en el trato clásico de los paños y los pliegues, así como de los cabellos rizados o del desnudo. Tanto es así que los investigadores consideran que el autor debió de conocer uno de los sepulcros romanos que se encontraban en la colegiata de Husillos en el momento de llevarse a cabo el concilio: el famoso sepulcro de la Oriestada que hoy podemos localizar en el Museo Arqueológico de Madrid.

Y es que la reinterpretación de la historia de Orestes, asesino de su madre Electra, como "un lieu de mémoire", en el capitel de Frómista, muestra grandes coincidencias tanto formales, como temáticas. Las similitudes formales son más que evidentes, pero si nos vamos a las temáticas puede darnos la impresión de que hay algo que realmente no cuadra, y es que ¿Cómo se pasa de la cruel historia de Orestes a la expulsión del paraíso de Adán y Eva? Y más aún ¿Qué relación tiene esta temática del Génesis con el resto de capiteles que se interrelacionan con él?

En la actualidad el capitel de Frómista se encuentra brutalmente mutilado en el Museo Arqueológico de Palencia de manera tal que no puede reconocerse la iconografía que encerraba, sin embargo la restauración nos presenta la temática de Adán y Eva expulsados del paraíso.

Sarcófago y capitel tienen como tema fundamental un castigo divino. El sarcófago a causa de un crímen entre miembros de una misma familia, el capitel restaurado otro tipo de crimen: el de la desobediencia.

Pero veamos ahora el contexto socio- político y religioso del momento para contestar a las preguntas que han ido surgiendo.

La cuestión del contexto

Evidentemente los discursos no se cambian por que sí, sino que tienen una explicación y sobretodo un fin práctico. Para valorarlo en su medida tenemos que analizar quien es el receptor del discurso y como se adapta a él el emisor del mismo.

La restauración de San Martín se dirige a la población rural de Tierra de Campos, no es casual la importancia del arte tiene en la emisión de significados simbólicos entre gente que en su mayoría no sabe ni leer ni escribir. Es muy importante tener este dato en cuenta ya que el control de una población en su mayoría analfabeta ha de hacerse fundamentalmente a través de imágenes.

La cuestión de la educación en España será durante todo el siglo XIX un verdadero problema para el impulso modernizador que necesita el país, dado que las tasas de analfabetismo superan ampliamente las del resto de Europa. Hay que tener en cuenta que esta lacra afecta en gran proporción tanto a hombres como a mujeres, aunque éstas superen en mayor medida la media, y esto con más peso en las zonas rurales que en las ciudades. Hacia 1900 en Castilla y León se registra un analfabetismo de entorno a un 23% en hombres, y de un 59% en mujeres.[10] Esto supone que las lecturas iconográficas se hacen más efectivas en el caso de las mujeres que de los hombres, y por lo tanto, esto hace que sea a ellas a quienes más llegan los discursos de poder. Por ello se nos hace aún más interesante la temática de nuestro capitel.

Por otro lado hay que tener en cuenta la fortísima religiosidad que impregnaba todos los detalles de la vida cotidiana en un país mayoritariamente agrícola, con un 80% de su población aún inmersa en las formas de vida del Antiguo Régimen, y que apenas había vivido el impulso renovador de la industrialización. Castilla vivía sin diferenciar el pasado de su presente, manteniendo las mismas tradiciones, hábitos y trabajos de sus padres.

Sin embargo comenzaba poco a poco a romperse la imagen paternalista de la Iglesia, y en los campos palentinos comenzaron a darse las primeras

10 Mercedes VILANOVA y Xavier MORENO (eds.): *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*, Madrid, Lide,1992.

quejas. Esto no quiere decir que fueran revueltas que pusiesen en peligro al obispado de Palencia. Sin embargo estos conatos de levantamiento empezaron a despertar temores e incluso miedo entre los eclesiásticos de tierra de campos, por el terror que provocaba el fantasma del obrerismo, y que ya había arrojado sus primeras consecuencias en las ciudades más importantes del país desde el año 1901, hostigadas en su mayoría por los sectores anticlericales.

A este miedo del episcopado palentino a un enemigo prácticamente inexistente dentro de la diócesis, hay que añadirle también las cargas que tendrán lugar el 7 de Marzo de 1904 en Valladolid contra las mujeres de los jornaleros, la mayoría azuzadas por el hambre de sus familias y las malas cosechas. Este primer conato de motín se irá extendiendo más tarde sobre Tierra de Campos y apenas unos meses antes de la inauguración en Noviembre de 1904 de la restaurada iglesia de San Martín, se darán también algunos enfrentamientos campesinos que tendrán en ascuas a las élites rurales. Así por ejemplo, entre los meses de Febrero y Junio de ese mismo año se reconocerá la aparición de una oleada de motines campesinos identificados por Adolfo Álvarez Buylla, del recién creado Instituto de Reformas Sociales.[11]

En Febrero la huelga de "Unión de Campos" se convertirá en el antecedente de los levantamientos de Junio que se manifestarán en los diecinueve focos de Valladolid, y en los que, por extensión, lleguen a Palencia.[12] El hambre se fue extendiendo, y tal y como nos indica Julio Aróstegui, ante esta situación los braceros de Medina de Rioseco, Villada o Cisneros no cosecharán las mieses y comenzarán a quemar los pajares. Por su parte los socialistas llegarán de la mano de Pablo Iglesias a dar un mitin muy comentado en Villada, hacia el mes de Octubre de 1904, lo cual nos habla de conatos revolucionarios en el entorno de la provincia de Palencia.[13] Sin embargo no eran de temer estas tentativas huelguistas,

11 Jesus Ángel REDONDO CARDEÑOSA: *1904. Revelión en Castilla y León*. Valladolid, Universidad de Valladolid, 2013, pp. 32-45.

12 José María PALOMARES IBÁÑEZ: *El socialismo en Castilla, Partido y Sindicato en Valladolid durante el primer tercio del siglo XX*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 1988, pp. 47-49.

13 Julio ARÓSTEGUI: "Introducción" en Instituto de Reformas Sociales *Miseria y conciencia del campesinado castellano: Memoria acerca de la información agraria en ambas Castilla*s, Madrid, Narcea, 1977.

dado que los campesinos que se habían levantado eran pocos, estaban amenazados por los señores de las tierras que trabajaban, y sobretodo, estaban muy desorganizados

Otro de los acontecimientos a tener en cuenta en la valoración del cambio iconográfico que se dará en San Martín es la llegada al teatro principal de Palencia de la polémica obra de Benito Pérez Galdós "Electra",[14] que había causado las iras de las élites episcopales palentinas que intentaron frenar su estreno en la capital advertidos sin duda por la ola de anticlericalismo surgida tras su puesta en escena en el Teatro Real de Madrid en el año 1901, que provocó la quema de conventos Jesuitas o el destrozo de los símbolos del poder eclesiástico.[15] Sin embargo el acto no debió de ser para tanto, y los periódicos palentinos de la época reflejan el acontecimiento como una representación que pasó por Palencia sin pena ni gloria.[16]

Como vemos el poder de la diócesis palentina, a pesar de que vivía en ese momento un profundo periodo de decadencia, seguía siendo inmenso. Como lo seguía siendo la religión entre la mayoría de los palentinos. Así desde el ciclo de la vida, la jornada laboral, la distribución de las horas, el descanso dominical, los días de fiesta, los hábitos alimenticios, la educación... todo, absolutamente todo estaba dominado por la religión.

---

14 Electra se presentaba en el clima hostil de los medios liberales contra el poder adquirido por la Iglesia en los años de la Restauración En este contexto se produce " El caso Ubao" en el que la prensa implicó a la opinión pública por su gran alcance mediático. La señorita Adelaida Ubao e Icaza, rica heredera bilbaína de una gran fortuna, ingresó en el convento de las Esclavas del Corazón de Jesús donde se recluyó, contra el deseo y sin la autorización de su madre, viuda, que la reclamó acogiéndose al artículo 321, según el cual una mujer menor de 25 años no podía abandonar el hogar familiar salvo para contraer matrimonio. La joven inició un pleito contra su familia para defender su derecho a entrar en un convento y se negaba a volver a casa, y finalmente la reclamación de la madre se negó porque se consideraba "tomar estado" en "estado de monja". Esta resolución dio lugar a manifestaciones en contra del gobierno y la madre de Adelaida recurrió la sentencia ante el Tribunal Supremo, mientras se rescataba de su apartamiento el drama galdosiano, que se estrenó en Madrid el 30 de Enero de 1901 en el Teatro Español. La sesión acabará en una iracunda protesta que derivará en el incendio de conventos. De esta forma el cruce del destino del escándalo Ubao, la obra de Galdós y la repulsa demócrata a la boda principesca pusieron en evidencia al gobierno Azcárraga que finalizaría en Marzo de 1901 ante un público anticonservador que a través de la "electromanía" parecía canalizar su ira. El siguiente gabinete de Sagasta de hecho se denominará gabinete Electra.

15 E. INMAN FOX: "Galdós Electra: A Detailed Study of its Historical Significacione and the Polemic Between Martínez Ruiz and Maeztu", *Anales Galdosianos,* 1, 1996, pp. 131-141.

16 Del estreno de la obra en Palencia se habla en José Vidal PELAZ LÓPEZ: *Caciques, apóstoles y periodistas. Medios de comunicación, poder y sociedad en Palencia (1898-1936)*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 2000, pp. 211.

Incluso las relaciones sexuales eran amparadas por la religión dentro de unas determinadas normas morales que habían de ser respetadas.

Pero algo estaba cambiando, y la introducción del liberalismo arrinconaba cada vez más a los actores más tradicionalistas y reaccionarios de la sociedad, que querían mantener sus antiguos privilegios a toda costa. Este es uno de los motivos por los cuales el clero rural comenzó a considerar al liberalismo pecado.

Por eso, derivado del problema que para la Iglesia Católica suponía perder su autoridad sobre la cotidianidad y su posición dentro de la vida familiar, matrimonial y educativa, frente a los nuevos modos de vida que estaba introduciendo paulatinamente el liberalismo; se va a intentar desde las altas instancias episcopales del momento, una "recristianización" de la sociedad, con unos discursos parecidos a la "recristianización" que se dio en la sociedad medieval durante el siglo XII, y buscando constantemente el paralelo con esta parte de la historia de la Iglesia, intervendrán en el caso de Palencia en un edificio como el de San Martín de Frómista, que había participado de ese nuevo impulso renovador de la Iglesia medieval.

Esta renovación no surgió desde posturas teóricas más o menos relevantes, sino que más bien nació de una presión continuada sobre el grupo social más popular, entorno a la celebración de los rituales religiosos, y de la aparición de una serie de marchas y romerías que se irán incrementando hacia finales del siglo XIX, y que se verán traducidas en el caso de la diócesis palentinas en grandes movilizaciones masivas con una fuerte carga de confesionalidad.

Todas estas ideas derivan de la publicación de la doctrina social de la Iglesia Católica defendida en la *"Rerum Novarum"* divulgada por el papa León XIII en 1891 y caracterizada además por *"incoercible nostalgia del medievo idealizado"* que se opone frontalmente al modelo liberal, de tal forma que el catolicismo militante comenzó a mirar con nostalgia la firme jerarquía social del Antiguo Régimen y de la Edad Media como marco de las proezas nacionales protagonizadas por la Iglesia, la monarquía y la nación.[17]

17 Será en la Navidad de 1864, cuando el otrora liberal Pío IX se declaró en guerra con el mundo moderno por medio de *"la Quanta Cura"* y su célebre *" Syllabus"*, publicadas tras haber visto cómo le arrebataban sus territorios los nacionalistas italianos, y cuyo enunciado número 80 resumía las 79 condenas anteriores, declarando imposible cualquier reconciliación de la silla de San Pedro con *"el*

"El catolicismo hispano (…) no pudo menos que detectar la íntima conexión entre una revolución liberal, urbana, burguesa y modernizadora con un tipo de nacionalismo orientado al reforzamiento y la cohesión de un Estado en beligerancia con el antiguo *órden* de cosas que el catolicismo aspiraba a mantener."[18]

Restauración de San Martín de Frómista

Éste fenómeno de vuelta al pasado en el seno de la Iglesia, tendrá consecuencias en la restauración ideológica de San Martín de Frómista, que tal y como señala Jose Luis Hernando Garrido "se caracterizó por una incoherencia nostálgica por el medievo idealizado".[19] Esto hará que sucedan cosas un tanto sorprendentes, como por ejemplo la puesta en marcha a finales del siglo XIX y primeros años del siglo XX de gremios entono a los cuales se agrupaban los trabajadores. Estructuras gremiales

progreso, el liberalismo y la civilización moderna". José ÁLVAREZ JUNCO: *Mater Dolorosa. La idea de España en el siglo XIX,* Madrid, Taurus, 2001, pp. 379-394.

18 Javier HERRERO: *Los orígenes del pensamiento reaccionario español*, Madrid, Alianza, 1971 p. 5.

19 José Luis HERNANDO GARRIDO "El contexto de la Restauración de San Martín de Frómista (1895-1904). El edificio de la gran patria castellana y la propaganda católica", en José Javier RIVERA BLANCO (coord.): *Frómista 1066-1904. San Martín, centenario de una restauración,* Valladolid, Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León, 2004.

medievales en las cuales existía una correlación asimétrica entre los amos y los criados, los maestros y los aprendices... que sin embargo eran necesarias para mantener la armonía y la paz social. Además esta forma de trabajo que se impondrá en San Martín tendrá como fin reestablecer desde la base obrera el régimen corporativo evitando así una probable inclinación asociativa, a la vez que se evitaba con esta distribución de fuerzas una posible revuelta o levantamiento revolucionario, en un contexto, como hemos visto, de revueltas campesinas.[20]

Es interesante observar el lugar elegido para llevar a cabo la restauración, en la localidad de Frómista, en el centro de Tierra de Campos Palentina, en el medio por lo tanto de todo éste vendaval revolucionario campesino que amenazaba a la diócesis y a las élites locales.[21]

La mano de obra que trabajó en Frómista estaba mucho mejor remunerada que cualquier campesino o bracero de la zona. Si comparamos los precios vemos por ejemplo como mientras el jornal diario de éstos no llegaba casi a la peseta y media, la de los obreros de San Martín ya llegaba a las dos, a las tres pesetas si se era peón o ayudante, y más para los oficiales de albañil, de canteros, de herreros ... que alcanzaban las cuatro pesetas.

Las obras de restauración comenzarán con la proclamación como Monumento Nacional de la Iglesia de San Martín de Frómista en Real Orden de 13 de Noviembre de 1894.[22] Se consumaban de este modo el empeño de la Comisión Provincial de Monumentos, y en especial de su secretario Francisco Simón Nieto, para poder salvar de la ruina a la iglesia. El proyecto será respaldado además por el diputado en cortes Manuel

---

20 José Luis HERNANDO GARRIDO: "El contexto socio-político" en José Manuel RODRÍGUEZ MONTAÑES (coord.): *Apostillas a la restauracion de San Martín de Frómista ¿Paradigma o historicismo? En 1895-1904.* Valladolid, Fundación de Patrimonio Histórico de Castilla y León, 2005.

21 El nombre de la localidad ya es significativo. Frómista deriva de *frumentum*, que significa en latín cereal, trigo y que tiene mucho que ver en su situación geográfica en medio de una gran comarca cerealística.

22 PALENCIA, Comisión Provincial de Monumentos de Fechas límite: 1893-1909 Signatura: 4-46-3 Volumen: 1 legajo (205 hojas) DESCRIPCIÓN: Académicos correspondientes y otro personal de la Comisión. Informes sobre el estado de varios edificios. Un folleto editado por la misma Comisión titulado *Informe sobre el templo románico de San Martín de Frómista*, Palencia, Alonso e Hijos, 1894, 16 pp.

Martín Veña, así como por el director de la Academia de Bellas Artes de San Fernando Pedro de Madrazo y también del obispo Almaraz.[23]

Esta declaración de Monumento Nacional motivaba la necesidad de una restauración urgente propiciada por la administración competente. Otra de las cosas que más polémica causa en esta restauración es precisamente los criterios ideológicos de la escuela francesa que se siguieron y que provocaron un resultado polémico en la imagen de la propia fisionomía de la iglesia. Sin embargo más que a la arquitectura, la restauración afectó a la escultura tal y como indicaba el propio García Guinea "(...) Se aprecia que más que a la arquitectura, la restauración afectó a la escultura, más a los detalles que al sistema general del monumento".[24]

La restauración se llevará a cabo por el arquitecto madrileño Aníbal Álvarez entre los años 1895- 1904, que irá cambiando sus criterios a medida que pase el tiempo.[25] Así el propio Álvarez dirá en 1896:

"En el trabajo que ahora presentamos no existe ni un detalle que pueda llamarse de restauración, las obras se ejecutarán y así se presupuestan, con las mismas piedras existentes y colocadas en los mismo sitios. Si faltaran algunas ornamentadas (que serán muy pocas), como trocitos de imposta o cornisa ajedrezada y algún canecillo, se colocarán de piedra vieja para que el color no desentone y sin ornamentar para que nunca exista confusión entre lo antiguo y lo moderno. De este modo creemos satisfacer al más escrupuloso, puesto que queda la obra del siglo XI con toda su autenticidad."[26]

Estos deseos no se llevaran a cabo, tal y como denunciará luego Manuel Gómez Moreno que hablará de la renovación de 86 modillones, 11 capiteles, 46 basas y 12 cimáceos salidos de la mano del escultor Santiago Toledo que reinterpretará las esculturas, y en algunos casos sin ajustarse a las propia fisionomía de la obra restaurada. Pero no parecia importar esta

23 Rafael NAVARRO: *Catálogo Monumental de la Provincia de Palencia*, Palencia, Diputación Provincial de Palencia, 1948, p. 22.

24 Miguel Ángel GARCÍA GUINEA: *San Martín de Frómista*, Palencia, Diputación Provincial de Palencia, 1988, p. 6.

25 Es muy interesante observar como Aníbal Álvarez formaba era desde el dos de noviembre de 1909 el académico de número para la Sección de Arquitectura (sucediendo a José Urioste) .

26 Aníbal ÁLVAREZ en su memoria descriptiva de *Proyecto de presupuestos, derribos y reedificacionnes de San Martín de Fromista*.

injerencia creativa del escultor ya que será en reiteradas ocasiones justificado por la prensa del momento:"...aunque retirados en la restauración algunos canecillos expresivos de la frecuente salacidad de la escultura antigua, los 315 existentes, todos distintos, dan una idea de la inspiración del tracista que imaginó el templo".[27]

Aunque todos los capiteles restaurados intentaban amoldarse a la tipología formal de los antiguos, y marcar a su vez con una R todos aquellos que hubieran sido sustituidos, algunos de ellos no siguieron esta premisa ¿Adivinan ya que elemento no se identificará como restaurado aún habiéndole sido cambiada su la iconografía?

El cambio del discurso

El capitel al que esta investigación se refiere presentaba figuras que habían sobrevivido intactas desde el siglo XI, protegidas bajo un armazón de estuco, tal y como se aprecia en unas fotografías previa a la restauración cuyas

27 Folleto de la Propaganda Católica el día en el que se llevó a cabo la inauguración del templo de San Martín

fotografías se encuentran en la Fundación Fontaneda, ambas recogidas por el académico Enrique Serrano Fatigati.[28]

El hecho de que los desnudos aparezcan casi totalmente picados mientras las demás figuras quedaron casi intactas denuncia un acto consciente de censura. Ciertamente la presencia de desnudos de cualidades mórbidas llevará precisamente a su limpieza, posiblemente motivado porque la visibilidad de sus genitales debió ser considerada obscena, y por ello no se libraron del fundamentalismo de un individuo posiblemente movido por el fervor católico militante que rodeó la restauración de San Martín de Frómista, en el contexto de la propaganda de la época en la que se hablaba frecuentemente de " cauterizar", "inocular" o " amputar" todo aquello que se desviase de la pureza de la sociedad católica y monárquica tradicional. Por eso no resulta extraño que el capitel fuese brutalmente mutilado

Sin embargo el capitel que puede verse hoy en el ábside de San Martín de Frómista es en realidad una copia que muestra ¡otros dos desnudos! masculino y femenino, algo que tira por tierra la simple hipótesis del párrafo anterior... evidentemente no se va a eliminar un desnudo por otro si lo que se pretende es evitar este tipo de exposiciones iconográicas.... entonces ¿Por qué se censuró el capitel?

El capitel restaurado es obra escultor Santiago Toledo, del que Francisco Simón y Nieto, secretario de la Comisión Provincial de Monumentos de Palencia decía: "¿Cómo olvidar la rara habilidad del escultor Toledo, alma de artista, igualmente afortunado en la reproducción cabal de capiteles y canecillos como en la interpretación simbólica de la escultura iconográfica del siglo XI?"

Una simple comparación de la copia que se conserva hoy en la iglesia de San Martín con las fotografías realizadas por Serrano Fatigatti sirven para constatar que la realización de aquella se vio materializada por la imaginación interpretativa del restaurador que acentuó sistematicamente el bulto del relieve y procedió sistematicamnete al acabado y repulido de las tallas que permanecían ambiguas debido a los daños que afectaban al

28 Enrique Serrano Fatigatti (1840-1918). Catedrático de física y química, ingeniero y naturalista español, fundador y presidente de la Sociedad Española de Excursiones Estuvo relacionada con la Institución Libre de Enseñanza y fue la académico –desde 1901– y secretario general de 1904 a 1918 de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.

original en ciertas zonas. Y esto lo podemos afirmar hoy gracias a otra fotografía de nuestro ya querido Enrique Serrano Fatigati, también encontrada en la Fundación Fontaneda, y en la que aparece nuestro capitel en sus dos versiones, la original y la restaurada... pero la clave está en que la original se encuentra en buen estado y no está rota, y a su lado se encuentra la nueva restauración. La fotografía se fecha en 1904 momento en el que supuestamente el original apareció destrozado.[29]

Pero antes de desvelar todo el misterio sigamos en el análisis de las formas. En cuanto a lo que se refiere a la figura "femenina", da la impresión de que el restaurador se esmeró en hacer una fallida tentativa de "cirugía reconstructora" dado que en realidad, la figura original era, con toda seguridad masculina, como la que está a su lado, pero habría sido dañada en su zona genital faltándoles en esta ocasión el pene, al igual que le sucedió al Orestes central del sarcófago de Husillos. Además si el maestro de Frómista se fijó en dicho sarcófago, puede que también se hiciera eco de la temática creando a su vez un nuevo "Lieu de mémoire" en la representación de un asesinato familiar, pero que basado en la imagen de la Electra clásica desarrollara una iconografía crisiana de una temática similar,[30] que tal y como defiende Prado Vilar posiblemente fuera Caín y Abel.

La confusión pudo aparecer a causa de que el artista medieval exageró sistematicamnete la musculatura pectoral de las figuras romanas que copiaba hasta el punto que parecían mostrar pechos femeninos. Curiosamente, el pecho de la figura "claramente" masculina es, en el original de la fotografía, más voluminoso que el de la supuestamente femenina. El cambio del discurso dará buenos resultados, ya que muchos autores darán por bueno este capitel rehecho por el escultor Santiago de Toledo, como el propio

29 La fotografía de Enrique Serrano Fattigatti se encuentra en la Fundación Eugenio Fontaneda que posee los derechos de autor y de imagen. No me ha sido facilitada por esta Fundación y por ello, por el momento, me veo imposibilitada a mostrarla en este texto.

30 ¿Se acuerdan ustedes del estreno de la obra de Galdós, *Electra*, en el Teatro Principal de Palencia? Es cierto que la historia de la Electra clásica y la galdosiana son diferentes, aunque la segunda se base en la primera. Sin embargo tenemos que tener en cuenta dos cosas: la primera que el estreno de una obra que muestra el enfrentamiento entre la ciencia y la religión a través de los personajes que giran entorno a la niña Electra dará lugar a levantamientos anticlericales en la mayor parte de los lugares en los que la obra se estrene. Y segundo y más importante, es muy probable que ningún sacerdote, ni el obispo pisaran el Teatro Principal el día del estreno... y con lo cual que no supieran realmente de qué trata el drama galdosiano, pero que sin embargo pudieran relacionar peligrosamente el nombre de la clásica Electra con las revueltas que había suscitado la moderna Electra.

Manuel Gómez Moreno, que indicará que "Los mórbidos desnudos de dos figuras, hombre y mujer, que se ven acosados por siniestros personajes esgrimiendo serpientes parecen trasladarnos a una atormentada alegoría de la condición humana caída, de imposible traducción verbal" o la mismísima Therese Martin que dirá de él que se trata de una condena de"la lujuria y de la ira".[31]

Conclusiones

El capitel de Frómista que acabamos de analizar supone un camino de ida y vuelta en el tiempo en el que queda patente el uso interesado que las élites hacen del patrimonio, llegándo incluso a modificar alguno de los elementos si es necesario para hacerlo encajar dentro del discurso que pretenden imponer. Las fotografías de Enrique Serrano Fatigatti demuestran que el original estaba en buen estado antes de la restauración, que el escultor Santiago Toledo no desconocía el estado del original y que éste se rompió después de que el escultor restaurador hubiera acabado el nuevo capitel. La censura que se produjo sobre el capitel más antiguo no viene motivada por un problema de moral relacionado con el desnudo sino más bien por un problema de discurso.

Por ello es muy posible que pueda concluirse la teoría de Prado Vilar y que el actual capitel de Adán y Eva fuese antes de Caín y Abel. El cambio de discurso se debe a una restauración que pretendió dejar de lado la idea de lucha entre hermanos que presupone la historia veterotestamentaria, y que les recordaba demasiado a las revueltas campesinas que comenzaban a darse en Tierra de Campos, por un tema evidentemente más acorde a sus intenciones y a su ideal de jerarquía y de familia, como era el de la tradición del Génesis de la expulsión del paraíso con una connotación mucho más eficaz dentro de la moral decimonónica de familia.

Este puede ser un gran ejemplo de cómo el biopoder del que habla Foucault también consigue colarse en el patrimonio y cambiar los discursos iconográficos, los pasados y la Historia a través de los intereses del presente.

31 Francisco PRADO-VILAR: "*Saevum Facinus...*", pp. 173-199.

Segunda parte

Memoria, identidad y conflicto en el aula de historia

Memoria, identidad y conflicto en el aula de Historia✡

Memory, identity and conflict in teaching History

Juan Carlos Colomer Rubio
Universitat de València

David Parra Monserrat
Universitat de València

El aula, como señalan numerosos especialistas en Didáctica de la Historia, debería ser un espacio privilegiado para la confrontación de informaciones, el análisis reflexivo y el desarrollo de un pensamiento crítico y abierto. Sin embargo, a lo largo de la historia de la educación, aspectos como las memorias (especialmente las traumáticas), las identidades o los conflictos han sido tratados mínimamente o de forma superficial tanto por las instituciones educativas como por los manuales escolares.

La necesidad de analizar la construcción académica y escolar del conocimiento histórico, los problemas relacionados con su aprendizaje o la influencia que los distintos currículos, las finalidades educativas, los enfoques psicopedagógicos y las rutinas diarias han tenido y tienen en la configuración y representación social de una disciplina como la Historia, explica la presencia cada vez mayor de mesas o talleres de didáctica en eventos como el IV Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea, celebrado en Valencia en 2013, o este V Encuentro celebrado en Barcelona en 2015. Esta presencia pone de manifiesto el interés creciente de la profesión por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y su dimensión social.

Por medio de esta mesa-taller, los coordinadores hemos pretendido dar cabida a investigaciones en curso que dirijan su atención a cómo las identidades han sido trabajadas en el aula de historia de cualquier nivel

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea
ISBN: 978-84-17238-02-5

educativo o cómo la memoria o el conflicto han tenido y tienen entidad en los contenidos y materiales curriculares. Así, una mesa-taller de estas características debe perseguir, desde nuestro punto de vista, una apertura del campo de la didáctica a la historia contemporánea, favoreciendo la interdisciplinariedad marcada como objetivo de este Encuentro.

A lo largo de las próximas páginas se presenta, por tanto, un balance del contenido de las principales discusiones y debates mantenidos durante el transcurso de la mesa-taller "Memoria, identidad y conflicto en el aula de historia", un intercambio que evidenció, una vez más, la vitalidad y actualidad de los problemas relacionados con la enseñanza de la Historia y la conveniencia de una mayor reflexión por parte de los profesionales (investigadores y docentes) para poder abordarlos con una mayor solidez y perspectiva.

A pesar de la heterogeneidad de las 15 comunicaciones presentadas (de las 17 propuestas originalmente), centradas en problemáticas dispares y no siempre conectadas, los distintos trabajos presentan algunas líneas o ejes compartidos que, desde hace años, vienen siendo objeto de estudio de los especialistas en didáctica. De algunas de estas cuestiones analizadas durante el Encuentro daremos cuenta en los sucesivos apartados: el trabajo en el aula, la construcción de la identidad y, por último, la relevancia de los centros de interés (como el conflicto) para la enseñanza de la disciplina histórica.

El trabajo en el aula de Historia: entre el viejo *código disciplinar* y las nuevas metodologías

El trabajo de la Didáctica de las Ciencias Sociales ha constatado un mantenimiento en las formas y modos de enseñanza de la Historia en las aulas escolares actuales. Ello puede deberse, como se sostuvo durante la celebración del Encuentro, a la pervivencia del denominado "código disciplinar" y al peso específico de determinados contenidos curriculares, especialmente tras la aprobación de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013.[1]

1 Para más información sobre el concepto de *código disciplinar* de la Historia, véase Raimundo CUESTA, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor,

Ello ha llevado a que el trabajo sobre aspectos como la Guerra Civil, la violencia en sociedades dictatoriales o la gestión de la memoria tras los conflictos bélicos haya ocupado poco espacio en los contenidos y las prácticas escolares[2]. En esta línea, muchas de las comunicaciones presentadas, y no pocas de las voces que participaron en el debate durante el transcurso de la sesión en el V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea, destacaron una serie de cuestiones fundamentales: ¿Qué peso sigue teniendo el "código disciplinar" en nuestras escuelas e institutos? ¿Por qué el alumnado sigue demandando aspectos del mismo en base a criterios utilitaristas ("si el profesor no explica noto que estoy perdiendo el tiempo")?

Sobre estas cuestiones trata la comunicación presentada por Alfonso Natividad, "Historia y Geschichte. Las asignaturas de historia en el colegio alemán de Valencia vistas por sus alumnos", que destaca que el alumnado con el que se trabaja mediante una metodología más renovadora (en este caso a partir de la asignatura *Geschichte*) demanda un papel más protagonista del profesor/a (siguiendo el modelo del viejo "código disciplinar"). Por tanto, frente a una renovación de la práctica, existe una pervivencia de un modelo que es reclamado no sólo por el profesorado, sino también por el propio alumnado.[3]

Intentar cambiar los modelos de enseñanza-aprendizaje y las rutinas diarias del aula es esencial para favorecer una transformación en el ámbito de cualquier disciplina escolar. Esto es lo que ha pretendido Ignacio Maté Puig con su propuesta de comunicación "Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de historia en la educación secundaria obligatoria". Esta propuesta describe cómo la introducción de nuevas metodologías permite al alumnado interpretar fuentes y buscar información

1997. Sobre estos aspectos ya nos hemos ocupado en: David PARRA, Juan Carlos COLOMER y Jorge SÁIZ: "Las finalidades socioeducativas de las ciencias sociales en el marco de la LOMCE: Educación infantil y primaria", Íber*: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 79 (2015), pp. 8-14.

2 Sobre el tratamiento de temas conflictivos en el aula, véase el monográfico coordinado por Ramón LÓPEZ FACAL sobre "Los conflictos actuales en la enseñanza" en Íber*: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69 (2011).

3 Sobre la pervivencia de determinados enfoques véase David PARRA: "La conceptualización de la Historia escolar y sus implicaciones didácticas. Un estudio a partir del recuerdo de estudiantes de BUP", *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27 (2013), pp. 3-22.

a la vez que fomenta la cooperación y la empatía histórica; nuevas estrategias que, implementadas mediante el juego, permiten abandonar prácticas anteriores adoptando un nuevo rol del docente y del discente. Ello también se puede comprobar con la comunicación de Humberto Escobar Torres y Carlos González Reyes, "Hacia otro modelo de pensamiento crítico en la didáctica de la historia a través de nuevos modelos pedagógicos, valores y el aprendizaje cooperativo o microcomunidades", que muestra cómo nuevas metodologías de aprendizaje pueden ahondar en una mejora de la práctica alejada del "código disciplinar".

Pese a todo, como consecuencia de estas intervenciones, se generó una interesante discusión sobre la relación entre innovación e incorporación de nuevos recursos. Algunos de los presentes señalaron que la utilización de determinados materiales o herramientas no provoca *per se* un cambio de modelo de currículo. Así, por ejemplo, se apuntó que los juegos de rol pueden suponer un cambio de discurso que facilite el aprendizaje significativo por su elevada carga emotiva, pero también pueden ser utilizados para reproducir un relato tradicional y profundamente conformista basado en los grandes personajes y mitos de siempre. En este sentido, si la Historia escolar debe tener como gran objetivo el desarrollo de un pensamiento más crítico, parece conveniente que la innovación no se quede en lo metodológico o el cambio de recursos. Los nuevos enfoques historiográficos, las otras Historias, deberían entrar en las clases para ir más allá del simple relato de hechos y personajes.[4] Una Historia crítica, en este sentido, debería estimular el debate en la esfera pública, ajustar cuentas con el pasado y, si es necesario, dar lugar a contra-memorias encargadas de resaltar discontinuidades, contradicciones y cambios. Para conseguirlo, es necesario que los docentes, como apunta Giroux, se vean y actúen como intelectuales transformadores, ya que sólo así darán lugar a una historia liberadora, útil para el presente y para la formación crítica de personas autónomas.[5]

---

4 Raimundo CUESTA, Juan MAINER y Julio MATEOS: "La genealogía, historia del presente y didáctica crítica", en Juan MAINER (coord.): *Pensar críticamente la educación escolar. Perspectivas y controversias historiográficas*, Zaragoza, Publicaciones de la Universidad de Zaragoza, 2008, pp. 51-82.

5 Henry A. GIROUX: *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2001.

Construyendo identidades desde el relato disciplinar

El conocimiento histórico y la interpretación del pasado responden a las necesidades, prioridades, intereses y formación de aquéllos que lo construyen. La ciencia no es algo cerrado e incuestionable, sino una construcción sociocultural condicionada por las *herencias* o *tradiciones*, el contexto presente y las expectativas de futuro. Esto sirve tanto para entender cómo se elabora el discurso histórico a nivel académico como a nivel escolar, ya que explica también el porqué de determinados recuerdos, olvidos o silencios en relación con el aprendizaje de la Historia.

Una serie de trabajos defendidos en la sesión iban en la línea de entender cómo ese discurso ha servido y sirve para la construcción de identidades en el aula, identidades que en el pasado se han presentado homogéneas y cerradas y que hoy cabe preguntarse cómo aparecen en un contexto educativo cambiante y global.

Javier Esteve sostiene en su texto "Apuntes sobre la identidad nacional española en los manuales escolares entre el reinado isabelino y la dictadura franquista", que el manual escolar tradicional en España ejemplifica una construcción de la identidad bastante esencialista y cerrada. Esta realidad no sería ajena al contexto europeo y ha marcado la función de la enseñanza de la Historia hasta la actualidad. En esa línea apunta también el trabajo de Itziar Vañó de Urquijo "Construyendo una identidad plurinacional. El Día de la Patria en la escuela y el municipio de Anzaldo (Cochabamba, Bolivia). Un estudio de caso". Este texto se centra en la influencia de la escuela en la construcción de la "vieja identidad nacional-estatal" en Bolivia a día de hoy y su convivencia con las nuevas identidades nacionales reconocidas. Como sostiene la autora en su comunicación, la prioridad del sistema educativo sigue siendo construir fidelidades al Estado-nación, algo que remarca las finalidades socioeducativas tradicionales del aula de Historia. De esta tradición no se han despojado los manuales actuales, que siguen mostrando una identidad concreta de nación y de discurso nacional. Esta cuestión es abordada por Sofía Rodríguez en su comunicación "De la República al Franquismo. Libros de texto para la Historia de España" al analizar el tratamiento que de la República y el Franquismo realizan los manuales escolares actuales. También Éder Fonseca apunta en esta línea

al introducir el relato escolar de la Transición a la democracia española. Ambos autores sostienen la importancia de analizar los manuales escolares para comprobar la pervivencia de determinadas narrativas históricas que beben de una tradición muy arraigada y que hoy siguen presentes en las dinámicas escolares.

Durante la sesión, todo esto condujo al clásico debate sobre el uso de los manuales o sobre la visión de los mismos como un compendio cerrado y supuestamente objetivo del saber, lo que conecta con las cuestiones ya tratadas en la disciplina didáctica.[6] Así lo constata la comunicación presentada por Aitor Pérez-Blázquez sobre "La Historia Moderna en el aula de Secundaría. Cambios curriculares y nuevas prácticas docentes". Como señala este autor, los contenidos aparecen fragmentados en varios cursos, lo que impide un trabajo en profundidad sobre los mismos. Además, los textos de los manuales están muy mediados por el peso efectivo de las editoriales, lo que dificulta su concreción.

Estos materiales curriculares, además, contienen silencios evidentes tal y como señala Helena Saavedra en su texto "¿Dónde están las mujeres? Análisis de la presencia/ausencia de las mujeres en la historia contemporánea en los manuales de educación secundaria" que apunta a la pertinencia "de plantear qué contenidos deben ser transmitidos y con qué finalidad" frente a una historia homogénea, androcéntrica, eurocéntrica y muy próxima, pese a avances concretos, a las finalidades sociopolíticas primigenias.

Sobre este punto hubo una cierta unanimidad a la hora de señalar que los estudiantes debían dejar de ser meros consumidores para pasar a colaborar en la construcción de su conocimiento histórico y, por tando a pensar históricamente y desnaturalizar sus propias identidades. Se reclamaron, así, unas clases de Historia que se estructurasen a partir de recursos que fueran más allá de los manuales y que permitiesen aprender a buscar, analizar, interpretar y criticar fuentes primarias y secundarias de muy diverso tipo.

---

6 Con relación a los libros de texto son de enorme relevancia los trabajos realizados por el Centro de Investigación interuniversitario MANES sobre manuales escolares de España, Portugal y América Latina. Véase, por ejemplo, la obra de Rafael VALLS: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED Ediciones, 2007.

Es el caso de la comunicación planteada por José Antonio Pineda (grupo IRES) "¿Qué puede aportar la Historia a nuestros jóvenes estudiantes de ESO? Una experiencia en el «Canal de los Presos»" que, partiendo de una propuesta metodológicamente innovadora para abordar un tema potencialmente conflictivo (la recuperación de la memoria histórica de aquellos presos republicanos que construyeron el Canal del Bajo Guadalquivir), permite al alumnado construir la memoria familiar para facilitar su emancipación y una participación crítica en la comunidad.

Otra de las propuestas presentadas vino de la mano del Instituto Obrero de Valencia con la aportación firmada por Andrea Aguilar Olivas, Gabriel Benavides Escrivà, Mirian Benigno Villalba, Francisco Copete Jiménez, Elena López Martínez y David Sánchez Reimers, que describen la experiencia basada en fuentes orales llevada a cabo por estudiantes universitarios a partir de entrevistas semiestructuradas a antiguos miembros de la FUE. El objetivo es que el alumnado aprenda a construir este tipo de fuentes y las trabaje posteriormente para que se dé cuenta de que él también "construye historia".

Todo ello se relaciona con el papel del estudiante en el nuevo contexto escolar como bien se señala en la comunicación "En el aula de la vida: experiencias de aprendizaje situado en la carrera de historia y geografía y la licenciatura en historia de la universidad de concepción", de Fernando Venegas Espinoz. Este texto vincula el papel activo del estudiante en su propia formación y conecta claramente con la sociedad en la que vive: "que no sólo aprendan de ellas, que también retribuyan a estas como parte de su proceso formativo".

El conflicto como centro de interés en la enseñanza de la historia

Por último, durante las sesiones aparecieron cuestiones sugerentes que tienen mucho que ver con la función actual de la enseñanza de la historia y su metodología didáctica. Así, se plantearon cuestiones como: ¿Qué relación establecemos con la "sociedad civil" en la formación de los alumnos/as? ¿Cómo trabajar la historia por centros de interés? ¿Qué valores transmitir? Para dar respuesta a algunas de estas preguntas, se puso

el acento en aspectos históricos y sociales como el conflicto que, vivido cotidianamente por el alumnado, puede aportar reflexiones interesantes para la construcción de un nuevo presente.

Así lo han destacado muchos de los participantes en la sesión y se evidencia en los textos de, entre otros, Iria Portas, "Las mujeres durante la II República y la Guerra Civil española. Un estudio de caso de la enseñanza en 4º de ESO", un texto que pretende visibilizar aspectos ocultos del discurso oficial y que defiende que ésta debe ser una función de primer nivel dentro de la didáctica de la historia. Actuar en las periferias escolares, del discurso, pero también de la práctica, se torna en un aspecto fundamental si queremos revalorizar la función docente. Junto con ello, el texto presentado por Mauricio Hernández Cervantes sobre "El entorno digital y los «nuevos medios de comunicación» como los nuevos archivos del material historiográfico y testimonial de la Guerra Civil (1936-1939)" pone de relieve la forma de trabajo en esos centros de interés mediante las fuentes documentales y redes sociales, algo que aportará, sin duda, mayor información sobre los conflictos generando una conciencia histórica en los discentes.

Por último, la función de conexión con la experiencia presente del alumno/a es fundamental y se pone en valor en el texto de Javier Soria Domínguez y Ánxela Vázquez "Análisis comparado: la enseñanza de los Fascismos en el bachillerato ordinario y el Bachillerato Internacional", comunicación que presenta los resultados de una experiencia didáctica consistente en el trabajo en dos contextos escolares: bachillerato internacional y bachillerato "normal". Este texto vincula la experiencia didáctica con el contexto historiográfico, planteando una propuesta didáctica que escapa al modelo tradicional de transmisión política del concepto fascismo y su evolución cronológica para trabajar sus implicaciones sociales, sus apoyos y su influencia en la extrema derecha actual.

La visibilización e historización del conflicto es, por tanto, una función esencial de la enseñanza de la historia que, partiendo de centros de interés del alumnado, debe permitir y fomentar la revalorización de la materia en sí y su conexión con aspectos y problemáticas del presente, así como su utilidad sociopolítica y educativa. Una función que, reforzada por nuevos enfoques teóricos y metodologías como el aprendizaje colaborativo, las

microcomunidades de aula o el uso de las nuevas tecnologías, puede ayudar a generar en nuestros estudiantes una empatía histórica relevante para su vida.

A modo de conclusión

La enseñanza de la Historia, como hemos visto a lo largo de estas páginas, se ve condicionada por el peso de determinados enfoques, hábitos, rutinas y prácticas docentes que, en ocasiones, proceden del siglo XIX y han contribuido a construir y legitimar una determinada representación de la Historia escolar compartida por buena parte del alumnado, del profesorado y de la sociedad en general. ¿Qué nos queda, por tanto?

Cambiar esas prácticas y rutinas, pero también esa representación de la disciplina. Para conseguirlo, no basta con un cambio de recursos o estrategias metodológicas: hay que repensar y redefinir las finalidades que tradicionalmente han dado cuerpo al "código disciplinar" de la Historia y han condicionado su enseñanza. Ello implica que, más allá de la adquisición de conocimientos conceptuales, se debe fomentar un tipo de formación actitudinal y ética, algo que sólo es posible si se abordan determinados problemas (preferiblemente a partir de centros de interés), si se utilizan diversos enfoques y si se persigue un aprendizaje verdaderamente significativo. Sólo así se podrá lograr una Historia escolar que responda a nuevos usos y que contribuya a formar ciudadanos reflexivos, activos y críticos que participen y actúen con conciencia en el espacio público democrático.

Este fue uno de los aspectos que generó mayor interés en una mesa de debate en la que se discutió sobre 15 propuestas que dan cuenta de un camino que la didáctica de la Historia ya lleva recorriendo desde hace varios años. Confiamos en que sean muchos más los foros en los que se pueda seguir reflexionando sobre aspectos esenciales para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la Historia y generar, así, nuevos espacios de diálogo e investigación.

La memoria de la Federación Universitaria Escolar (FUE) valenciana (1929-1939)[1]

Memory of the Federation University school (FUE) Valencia (1929-1939)

Andrea Aguilar Olivas
Gabriel Benavides Escrivà
Mirian Benigno Villalba
Elena López Martínez
David Sánchez Reimers
Grupo de Investigación A. C. Instituto Obrero (GIACIO)

Resumen

Utilizando la metodología de la Historia oral, hemos dado voz a la *Associació d'Amics de la FUE*. Con esta disciplina transmitimos la importancia de su legado y principios, que no deben quedar en el olvido, que forman parte de nuestro pasado reciente. Actualmente la memorización es la base de la enseñanza. Planteamos lo contrario, la utilización de los testimonios para que el alumnado se relacione de una manera activa y multidisciplinar. A partir de las entrevistas hemos trazado algunos conceptos extrapolables al aula, de forma que los estudiantes empiecen a preguntarse e iniciarse en la labor investigadora desde los primeros años de formación.

Palabras clave:

Memoria, Asociacionismo, Identidad cultural, Historia oral, Educación.

1 Esta comunicación forma parte del trabajo de investigación en la Asignatura de Prácticas externas de 4º Curso de Grado de Historia Contemporánea de la Universitat de València, realizado en la Asociación Cultural Instituto Obrero, tutora Cristina Escrivá Moscardó.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract

Using the methodology of oral history, we have given voice to "l'Associació d'Amics de la FUE". We convey the importance of his legacy and principles, which should don't be forgotten, as part of our recent past. Currently, the memorization is the basis of teaching. However, in our view, the basis should be precisely the opposite, the use of testimonies so that students can relate in an active and a multidisciplinary way with oral sources. From the interviews, we have drawn some concepts that could be extrapolated to the classroom, thus the students might start to wonder and begin doing research work from the early formative years.

Keywords: Memory, Associationism, Cultural identity, Oral History, Education.

Introducción

El objetivo de esta comunicación es la puesta en valor de la Historia oral como metodología en las clases de historia, una disciplina apenas utilizada en España pero que tiene una gran relevancia en países de nuestro entorno. A través de esta comunicación mostramos la importancia de recurrir a la pluralidad de fuentes, entre ellas los testimonios, en contraposición a la memorización de textos.

La Historia oral ha sido nuestra principal motivación a la hora de abordar este proyecto, lo que nos ha llevado a entrar en contacto directo con los miembros de la *Associació d'Amics de la FUE* (Federación Universitaria Escolar) de Valencia. Las entrevistas realizadas nos han ayudado a comprender el sentimiento identitario que les une y que les lleva a transmitir su legado hacia la conquista de una educación, laica e igualitaria.

Todo ello nos ha sido posible gracias a la amabilidad de los miembros de la Asociación que nos han permitido asistir a sus reuniones semanales. En ellas, hemos tenido la oportunidad de entrar en contacto con quienes formaron parte de la FUE en la década de 1930, pero principalmente con sus hijos. Así, nuestro proyecto se ha centrado en como los protagonistas transmitieron su identidad a las siguientes generaciones, que hoy la

mantienen desde la Asociación, luchando por sus principios y por lograr reconocimiento social. Es precisamente este sentimiento el que buscamos recuperar, a la vez que el desarrollo de un espíritu crítico en el aula, basado en la síntesis y en el análisis, que debería ser objetivo principal de nuestra formación, siendo la interdisciplinariedad un elemento clave para poder alcanzarlo.

La Historia oral en el aula

Si estamos de acuerdo en que la mejor formación es la que se adquiere a través de la práctica, utilizar de una forma activa la herramienta de la Historia oral en el aula tiene todos los adjetivos para que el alumnado adquiera los conocimientos necesarios para el desarrollo de un espíritu crítico.

Nuestra experiencia dentro del programa educativo actual, nos ha demostrado que el método de enseñanza no ha evolucionado a la par de las necesidades educativas y de las posibilidades que las nuevas tecnologías han abierto. En contraposición, la experiencia adquirida en el proyecto de Historia oral realizado en este trabajo, nos ha dado la posibilidad de aprender desde otra perspectiva al tiempo de conocer la historia del presente. Por lo tanto, apostamos por introducir esta forma de praxis como método de enseñanza-aprendizaje.

La metodología de la Historia oral conlleva unas fases. Desde la investigación previa a la entrevista, hasta la posterior, para contrastar la veracidad de los testimonios.[2] Todos estos pasos son una forma de enriquecimiento personal, de modo que el alumno va adquiriendo conocimientos. Por ejemplo, si queremos hablar de la represión franquista, nuestra fuente sería personas que hayan vivido esa experiencia. Si pretendemos hablar sobre la necesidad de igualdad de género, nuestra entrevista se centraría en mujeres. La Historia oral sirve incluso para entrar en temas no tan próximos en el tiempo como la Revolución Industrial. Además, el tema tratado en una entrevista abre diversos campos de

2 Cristina ESCRIVÀ y Ricard C. TORRES: *Apunts sobre fonts orals i la seva gestió*, Valencia, Asociación Cultural Instituto Obrero, 2015, p. 29.

investigación. De este modo, si habláramos de la historia del automóvil, se podrían tratar temas como la ecología o la transformación de la ciudad.

En nuestro proyecto, previo a la realización de las entrevistas, estudiamos la bibliografía centrada en dos aspectos, la metodología de la Historia oral y la educación en la década de 1930. A continuación realizamos un trabajo de campo contactando con la *Associació d'Amics de la FUE*, asistiendo a algunas de sus reuniones y celebraciones.

Proyecto de Historia oral. La memoria de la *Associació d'Amics de la FUE*

En primer lugar, debemos hablar sobre el origen de la Federación estudiantil. La FUE se inició en Madrid a principios de 1927, fecha de la que tenemos las primeras noticias de su existencia en la prensa,[3] su primer presidente fue Antonio María Sbert Massanet.[4] Este sindicato se definía como una organización profesional, apolítica y aconfesional, en la que podía entrar cualquier estudiante con libertad e independencia ideológica. Según Alejandra Soler Gilabert, una de las afiliadas más representativas de la FUE valenciana: "La FUE era un movimiento estudiantil que luchaba denodadamente por modernizar la enseñanza y hacerla más asequible socialmente, con el fin de que pudieran acceder a la enseñanza superior aquellos que por su inteligencia lo merecían, y no sólo los hijos de los ricos, que podían pagarla".[5]

A Valencia llegaría de mano de su segundo presidente; Prudencio Sayagués Morrondo, en 1929.[6] En 1930 se funda, entre el conjunto de todas las organizaciones FUE, la Unión Federal de Estudiantes Hispanos (UFEH), cuyo primer presidente sería Sbert.[7]

---

3 Gabriel BENAVIDES y Cristina ESCRIVÀ: "Últimos testimonios de la represión. Voces de generaciones vencidas", en *Actes Congrés Internacional d'Història i Poètiques de la memòria*, Alacant, Universitat d'Alacant, 20-22 de noviembre de 2014, en prensa, p. 3.

4 *Ibid.,* p. 5.

5 Alejandra SOLER: *La vida es un río caudaloso con peligrosos rápidos. Al final de todo… sigo comunista*, Valencia, Publicaciones Universitat de València, 2009, pp. 21-22.

6 Gabriel BENAVIDES y Cristina ESCRIVÀ: "Últimos testimonios de la represión. Voces…"

7 Mª Fernanda MANCEBO: *La Universidad de Valencia. De la monarquía a la República (1919-1939)*, Valencia, Universitat de València, 1994, p.89

Los miembros de la FUE, estudiantes y docentes, participaron activamente en la defensa de la República, tanto de forma propagandística con la realización de carteles, como en el frente. Esto haría que sus militantes fueran perseguidos tras la guerra, no sólo por haber defendido la República, sino también por haber pertenecido a la FUE, a la que se acusó de haber llevado la política a la universidad, además de apoyar al ejército rojo. Esta defensa de la República haría también que muchos de los miembros tuvieran que exiliarse para evitar sufrir la represión franquista.

La FUE pasó a la clandestinidad durante la Dictadura y, desde la Transición a la actualidad, con el fin de recuperar la memoria de la Federación, el 18 de octubre de 2012, se creó la *Associació d'Amics de la FUE*.[8] Su actividad no exclusivamente se centra en el fomento de la cultura, sino también en conseguir la plena democracia, la recuperación de la memoria colectiva y su patrimonio cultural. Respondiendo a estos fines, la Asociación ha promovido la realización de investigaciones y estudios sobre la educación republicana, tratando con ello de convertirse en un referente en la recuperación de una educación laica, igualitaria, progresista y solidaria. Todo ello, se ha llevado a cabo manteniendo el contacto con otras entidades socioculturales afines.

Para realizar nuestro proyecto hemos llevado a cabo una metodología basada en la realización de entrevistas con un cuestionario previo cerrado a cinco preguntas, consensuadas por el grupo, además de la elaboración de su correspondiente ficha biográfica a algunos de los miembros de la Asociación. Todos los informantes han sido fotografiados con su permiso. Al abordar el trabajo, hemos tenido el privilegio de entrar en contacto directo con un colectivo que nos han aportado su calidad humana, compartiendo con nosotros sus valiosos recuerdos, destacando dos mujeres: Alejandra Soler y Juana Alberich, y no ya por su avanzada edad, sino porque fueron pioneras en la FUE.

El día 21 de enero del año 2015 se realizaron 8 entrevistas, con un cuestionario estructurado en cinco preguntas. Debemos aclarar que las transcripciones de las respuestas que aportamos no son literales, son un resumen de las mismas, añadiendo aclaraciones entre corchetes.

8 Registrada con el número CV-01-050210-V, 4 de octubre de 2012, Generalitat Valenciana

Entrevista número 1. Ficha:

Nombre: Juana Alberich Martí

Fecha de nacimiento: 21 de mayo de 1919. Lugar: Valencia

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

Formé parte de la FUE desde 1934 y ahora formo parte de la Asociación como algo natural, soy miembro de la FUE de toda la vida.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Se dio la idea de renovar el espíritu y no dejarlo morir.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Continuar con la idea de la FUE.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Cariño…, amistad…

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Ideas de compañerismo, amistad,…etc.

Entrevista número 2. Ficha:

Nombre: Cristina Escrivá Moscardó

Fecha de nacimiento: 12 de noviembre de 1959. Lugar: Valencia

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

Mi padre entre 1936 y 1939 perteneció a la FUE, del Instituto Obrero.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Durante la asistencia semanal a las reuniones, el paso del tiempo, nos hizo reflexionar sobre la necesidad de institucionalizar la labor del colectivo, organizado desde la Transición.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Prácticamente la misma que para la que se creó, conseguir una sociedad mejor y para que la memoria de la FUE tuviera la continuidad a través de los hijos y nietos, amigos y simpatizantes de la FUE.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Me aporta sabiduría, aprendizaje y ejemplaridad en la actuación de vida.

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Los de la Revolución Francesa. El compañerismo. Mutua ayuda. Amistad, solidaridad además de la lucha por la memoria de los represaliados.

Entrevista número 3. Ficha:

Nombre: Marianti Marín Olmos

Fecha de nacimiento: 21 de diciembre de 1949. Lugar: Zaragoza

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

Mi padre es uno de los fundadores de la FUE bachiller valenciana [fue uno de los primeros afiliados a la FUE]. [Yo] iba a las reuniones clandestinas de pequeña.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Después de recibir el colectivo de la FUE la medalla de la Universidad de Valencia [31 de octubre de 2001], y tras la desaparición progresiva de sus componentes originarios, se decidió seguir con el espíritu, dado que quedaba muy poca gente.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Mi padre me dijo que tenía que seguir con esto, ya que he sido de la familia siempre la más comprometida con la Asociación.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Sabiduría, cariño…, conocer sus vivencias.

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Integridad, buenas personas, hermandad, amistad, compañerismo, recuperación de la memoria…

Entrevista número 4. Ficha:

Nombre: Ángel Manuel Martínez Llaneza

Fecha de nacimiento: 20 de noviembre de 1943. Lugar: Valencia

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

En un principio acompañaba a mi padre que fue secretario de la Unión Federal de Estudiantes Hispanos [UFEH]. Cuando falleció mi padre decidí dejar el colectivo por un tiempo, pero luego retome su actividad. Me une una vinculación familiar con los miembros, y mi madre estudió con Alejandra Soler.

Tanto Juan Marín [1920-2014] como Pepe Bonet [1912-1999] dos de los miembros más activos] para mí son el alma del colectivo y los considero como padres. Somos todos como hermanos.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Cristina [Escrivà], Josep [Medina], Juan Marín, Alejandra Soler, yo, entre otros, lo comentamos entre sí. Queremos que a través de las nuevas generaciones el espíritu de la FUE no se pierda. Queremos influir en ellas, como la FUE lo hizo con muchos de nosotros.

Todos aportamos una cuota simbólica de 20€ al año. Tenemos ideas para la Universidad, como la de los premios (propuesta de Alejandra Soler), y destacar el estudio sobre la FUE. Y con el dinero restante estamos pensando en invertirlo, en una beca, pero el proyecto aún no está consolidado.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Pretendemos transmitir, que no se pierda lo que es el espíritu de la FUE. Yo estoy con la gente que más quiero. Y lo fundamental es Alejandra Soler.

El viaje de mi padre aún no está descrito (Costa Rica), hay fotos, periódicos, fichas antiguas, pero la UFEH está poco estudiada.

Pilar Sanz y Pilar Bonet, están realizando un inventariado del depósito [donación del archivo] de la FUE en la Universidad de Valencia. A mí me gustaría darle forma a esa información.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Un día a la semana de felicidad, aunque mantenemos relación entre semana. Se hacen visitas, llamadas telefónicas, hay una preocupación por los socios que puedan estar enfermos, nos reunimos en la casa, en las exposiciones de la FUE. También hacemos comidas. Nos une todo, no es una cosa de dos días.

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Compañerismo, amistad, solidaridad, recuperación de la memoria. Discusiones políticas, se habla de todo, lo bueno y lo malo, de los movimientos. Un ejemplo es el de Alejandra Soler en el 15 M, que estuvo presente en la calle Xátiva [Instituto Lluis Vives] junto a los chavales.

Los valores sociales desde distintas perspectivas. [La] FUE, como conglomerado de estudiantes, con una lucha en común. Los miembros no solo eran de una ideología.

Entrevista número 5. Ficha:

Nombre: Josep Medina Rodrigo

Fecha de nacimiento: 22 de octubre de 1944. Lugar: Valencia

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

José Mª Azkárraga me introdujo en las reuniones de la FUE, fui yendo de vez en cuando por amistades y al final me acabé quedando.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Al principio no había intención, tras mucha insistencia, dando importancia al valor cultural de la FUE, se llegó a la decisión de fundar la Asociación.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

La situación social y política cumple los fines de la misma FUE, en temas de enseñanza… sanidad… movimientos sociales… es una coyuntura muy parecida.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Continuar con la lucha, un hilo de persistencia. La juventud debería recuperar ese espíritu de actividad.

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Compañerismo, amistad, solidaridad, recuperación de la memoria… todas esas características son primordiales.

Entrevista número 6. Ficha:

Nombre: Alejandra Soler Gilabert

Fecha de nacimiento: 8 de julio de 1913. Lugar: Valencia

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

Entré a formar parte de la FUE con 16 años, en 1927 [1929], al ver en ella una vía de protestar contra las leyes clasistas de educación llevadas a cabo por la dictadura de Primo de Rivera. La FUE de Valencia, compuesta por una mayoría de alumnos de bachiller, como era mi caso, ayudó a impulsar la educación y a acercar la cultura a un mayor abanico de población, principalmente durante los años de la República, permitiendo además una mayor participación de los estudiantes en la toma de decisiones.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Uno de los principales motivos por los que decidimos impulsar la creación de la Asociación de Amigos de la FUE, fue el desconocimiento de las generaciones posteriores a la guerra acerca

de la Federación y las acciones que llevó a cabo. Se trataba de una forma de luchar contra el silencio que el franquismo había impuesto sobre las generaciones que lo vivieron, impidiendo así a las generaciones de la democracia conocer una importante parte de su historia reciente. Los antiguos miembros de la FUE no queríamos que la su actividad social y cultural muriera con nosotros, queríamos perpetuar su actividad y mantener el recuerdo más allá de nuestras vidas.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Sueño con una sociedad de ciudadanos iguales ante la ley, en la que no exista una clase represiva y otra oprimida, una sociedad de una sola clase de ciudadanos participativos. Creo que la acción cultural de la FUE constituye un pequeño grano de arena en el camino que puede llevar hacia ello. Los años no me impiden mantener mi lucha.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Camaradería y cercanía con gente con la que comparto pensamiento y objetivos. El colectivo me aporta, sobre todo, comprensión, ya que nos mantenemos en contacto personas con vidas difíciles, personas que regresábamos a España después de décadas de exilio. Es un nexo que nos permite sentirnos parte de una pequeña familia.

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Comprensión y unidad de ideales. Pero sobre todo, lo más valioso para mi es la ausencia de fanatismo, algo que siempre ha prevalecido a pesar de nuestras diferencias ideológicas. Hay anarquistas, hay comunistas, hay socialistas... pero jamás hemos dejado de ser una familia.

Entrevista número 7. Ficha:

Nombre: Francisca Torres López

Fecha de nacimiento: 6 de junio de 1921. Lugar: Madrid

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

En cierto sentido, aunque no sea miembro directo, sí que tengo una cierta vinculación con la FUE, ya que tanto mi hermana mayor como mis primas sí que fueron miembros. Lo viví desde pequeña.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación? [Sin respuesta]

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Fue el compañero Pablo [Sanz] quien me trajo a estas reuniones, que me parecen tan amenas, ya que compartimos ideología y pensamientos comunes. Siempre estoy dispuesta a venir, solo si estoy muy enferma faltaría a la cita

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Seguir en contacto con mis ideas, y que se puede mantener cualquier tipo de conversación de diversos temas los cuales en otros lugares no se podrían desarrollar del mismo modo. Aquí comparten mis ideas. Porque no quiero olvidar lo vivido, me gusta recordar. Si pierdes la memoria lo pierdes todo

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Compañerismo, amistad, solidaridad, recuperación de la memoria. Tenemos unas ideas compartidas, a pesar de las ideologías, pero algo común por la izquierda que nos une.

Entrevista número 8. Ficha:

Nombre: Annik Onofre Valldecabres Alberich

Fecha de nacimiento: 7 de noviembre de 1945. Lugar: Sidi Bel Abbes (Argelia)

1. ¿Qué vinculación tiene con la FUE?

Mi padre y mi madre formaron parte de la FUE.

2. ¿Cómo surgió la idea de la Asociación?

Una serie de personas que habían sido de la FUE estaban empezando a desaparecer, surgió la idea para arroparlos y para mantener la memoria de la FUE.

3. ¿Qué motivación tenéis para seguir?

Considerando que los que quedan son muy mayores, es una obligación estar a su lado, en su memoria y en memoria de la que fue la FUE.

4. ¿Qué le aporta el colectivo?

Lo interesante que es poder charlar y escuchar las vivencias de esta gente tan interesante, es un enriquecimiento para los descendientes.

5. ¿Qué valor identifica a la *Associació d'Amics de la FUE*?

Fraternidad, la libertad de expresión dentro del grupo, la igualdad a nivel de escucharse los unos a los otros…

Conclusión

A lo largo de este trabajo ponemos de manifiesto la utilidad de la metodología de la Historia oral. Durante la realización de las entrevistas, la persona entrevistada a la hora de contestar, aporta datos sobre otros temas relacionados con la época que está tratando. De esta manera, a partir de su testimonio, abrimos un gran campo de posibilidades para incentivar la curiosidad y el aprendizaje autodidacta del alumno.

A través de estas entrevistas no sólo hemos obtenido información sobre la *Associació d'Amics de la FUE* y de su fundación, sino que éstas también nos han remitido a hechos como la represión franquista o la educación en el periodo de Primo de Rivera. Del mismo modo, a raíz de las respuestas obtenidas, el alumno puede familiarizarse con diferentes términos dependiendo de su edad o formación. Así, a los más pequeños se les puede poner en contacto con términos como solidaridad, compañerismo, respeto, espíritu o amistad; y, a los de edad más avanzada, además, conceptos como comunismo, recuperación de la memoria, democracia, reunión clandestina, asociación, etc. El hecho de que las entrevistas aporten conceptos y datos sobre acontecimientos históricos obliga al alumno a comprobar la

veracidad del discurso a través de la investigación utilizando otras fuentes, que benefician y amplían sus conocimientos.

De este modo, utilizando una metodología diferente a la tradicional los estudiantes entran en contacto con la Historia asumiendo que no sólo se trata de una asignatura con sucesión de fechas y nombres en los libros de texto, sino que ellos mismos forman parte de ella. Mientras el método de memorización y repetición de conceptos siga siendo el predominante el aprendizaje estará estancado, ya que de esta manera no se potencia la curiosidad del alumno por investigar sobre el pasado, dejando dormida la curiosidad. Es por ello, que la enseñanza de la historia debe abrirse a nuevos horizontes. La Historia la hacemos entre todos a través de nuestras actuaciones.

Hacia otro modelo de pensamiento crítico en la didáctica de la historia a través de nuevos modelos pedagógicos, valores y el aprendizaje cooperativo o Microcomunidades

Towards a new model of critical thinking in the teaching of history: new pedagogical methods, values and cooperative learning or Microcommunities

Humberto Escobar Torres
Carlos González Reyes
Universitat de Barcelona

Resumen

En el presente artículo se pretende reflexionar acerca del modelo de aprendizaje cooperativo que está siendo desarrollado en algunos países de Latinoamérica con interesantes resultados. Un modelo que está ganando fuerza a modo de ensayo en algunos centros educativos de nuestro país y que implica una puesta en valor de los valores básicos a través de la Historia, entendiéndola como una disciplina fundamental en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En definitiva, como un aporte axiológico al crecimiento personal de los alumnos.

Palabras clave: Historia, axiología, cooperación, didáctica, comunidad, trabajo en equipo.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
This article reflects on the model of cooperative learning that is increasingly being used in some countries of Latin America, with interesting results. The model is becoming more and more prominent as a result of its use in some academic centres in our country and involves an emphasis on certain key values throughout history, which is accepted as a fundamental discipline in building a more just and equitable society. In short, it is an axiological contribution to the personal growth of students.

Keywords: History, axiology, cooperation, education, community, teamwork.

Introducción. Origen, definición y relación con la historia del aprendizaje cooperativo y las Microcomunidades

La construcción de los Estados-Nación, la evolución económica de los mismos y los conflictos en los que se han visto inmersos a lo largo del tiempo siguen explicándose en la enseñanza actual de la historia como una sucesión de hechos que justifican nuestra realidad presente. Con ello, el modelo de enseñanza de la historia ha avanzado hacia paradigmas meramente expositivos,[1] descuidando algunas de sus principios esenciales como fomentar el pensamiento crítico y el análisis e interpretación de los hechos pasados para poder reflexionar sobre el discurrir histórico de las diferentes comunidades. Por el contrario, en los casos en los que ha sido aplicado el modelo de aprendizaje cooperativo mediante Microcomunidades (MC),[2] especialmente en Latinoamérica,[3] se ha demostrado que permite desarrollar en los jóvenes las capacidades para la toma de decisiones, la

1 Mel AINSCOW: *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea, 2001.

2 Am JANSSEN-NOORDMAN *et al*. (coords.): "Design of integrated practice for learning professional competences", *Medical Teacher*, 28 (2006), pp. 447-452.

3 Un ejemplo de ello es la implantación de este modelo en colegios de ciudades como Bogotá (Colombia) o en otros países del continente americano. Incluso se ha probado su aplicación en centros de educación superior como en la Universidad del Zulia (Venezuela) para diferentes campos más allá de la historia, hecho que pone de relieve la versatilidad del modelo para aplicarlo a diferentes ciencias del conocimiento. Para saber más, véase: Ketty NAVARRO *et al*. (coords.): "Microcomunidades de conocimiento: el núcleo agropecuario de la universidad del Zulia", *Revista Venezolana de Gerencia*, 40 (2007), pp. 6-18.

adquisición de criterios propios, la asunción de responsabilidades en el trabajo en equipo y la solución de conflictos. Todo ello con el objetivo de fomentar los valores como la solidaridad o el liderazgo, de los que la historia y su discurrir nos ofrecen importantes ejemplos.

Por ese motivo consideramos que se debe llevar a cabo un replanteamiento de la forma en que se enseña historia en nuestras aulas y realizar una apuesta por la metodología de enseñanza de la historia a través aprendizaje cooperativo. Pero, ¿qué significa el aprendizaje cooperativo mediante comunidades? El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en el aula en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Del mismo modo que todos los modelos y opciones educativas contemporáneas, se fundamenta en varias disciplinas científicas; en este caso el aprendizaje cooperativo hace suyo el aporte de las teorías sobre el desarrollo organizacional, la motivación, el desarrollo cognitivo, así como de la evolución de la personalidad y la formación de los grupos operativos. La formulación de sus principios se debe al psicólogo bielorruso Lev Semionovich Vigostsky (1896-1934),[4] quien sentó sus bases para comprender y aplicar creativamente este modelo.[5] Para Vigotsky, la existencia de la sociedad, vivir y compartir con otros, es fuente y condición de procesos distintivos y comunes al hombre.

Este enfoque sociocultural que defendía se caracterizaba por:

- El vínculo de los procesos psicológicos y socioculturales.
- El conocimiento (la Cultura) como la internalización de lo sociocultural.
- La conciencia como integración de los procesos psíquicos superiores.
- La actividad y la comunicación como medios que hacen posible la internalización.
- La mediación como elemento fundamental para la internalización mediante la actividad y comunicación.
- La existencia del vínculo entre cognitivo y afectivo.

4 Lev S. VYGOTSKY: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1996.

5 Lev S. VYGOTSKY: *Infancia y Aprendizaje*. *Vigotsky cincuenta años después*, Madrid, ed. Aprendizaje, 1984, pp. 27-28.

La propuesta constituyó en su época una "reconstrucción" de la psicología, un intento serio por superar el dualismo y el reduccionismo científico imperante entre el hombre y su entorno. El autor apostó por la incorporación en la educación de categorías como: conciencia, (intelectual pero también afectiva), pensamiento y lenguaje, actividad y comunicación y otras relaciones inter-funcionales necesarias para el desarrollo de la persona.[6]

Esta línea de pensamiento ha sido seguida en la actualidad por investigadores de diferentes escuelas de pensamiento como Smith Baden Powell[7], Ramón Ferreiro, David W. Johnson[8] o Roger Johnson.[9] Todos ellos, partiendo de los postulados de Wigosky, han dado forma a una alternativa o modelo de enseñanza en el aula que intenta soslayar los problemas existentes en la educación de la época presente: la anteriormente citada explicación expositiva de hechos, la unidireccionalidad de conocimientos profesor-alumno; la falta de motivación respecto a la materia impartida y la ausencia de reflexión por parte de los estudiantes respecto a los fenómenos, en éste caso, históricos.

Pero, ¿por qué desde nuestro punto de vista es conveniente fomentar el aprendizaje cooperativo en la enseñanza? En esencia, consideramos que, a raíz de los resultados obtenidos hasta el presente, en primer lugar implica un mayor rendimiento y motivación de los alumnos y, además mejora de la relaciones (solidad y colaboración) e integración social y aumento de la estima. ¿Cómo puede esta metodología aplicarse al campo de las Ciencias sociales y, en especial, a la enseñanza de la historia? Consideramos que la didáctica de las ciencias sociales, al ocuparse de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma, pueden obtener mediante la implantación del modelo del aprendizaje cooperativo, manifestado en la creación de MC o grupos de trabajo en las aulas, resultados positivos para que los alumnos adquieran un

6 Susan STAINBACK y William STAINBACK: *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*, Madrid, Narcea, 1999.

7 Smith BADEN-POWELL: *Roverismo hacia el éxito*, México DF, Escultismo, 1962.

8 David W. JOHNSON: *Psicología social de la educación*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1992.

9David W. JOHNSON y Roger D. JOHNSON: *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*, Buenos Aires, Aique, 2000.

conocimiento objetivo de la realidad social mediante la reflexión.[10] Somos de la opinión que el profesorado de historia no debe limitarse a transmitir conocimientos, su finalidad debe ser enseñar a los alumnos autonomía a la hora de adquirirlos, promoviendo ejemplos de situaciones como la Revolución Industrial o el nacimiento de los Movimientos fascistas en Europa para abordar las características sociales de los mismos. No obstante, somos conscientes que el tiempo de implantación es un factor que puede jugar en contra del modelo ya que, en palabras de Johnson:

> Los docentes, si desean implementar el aprendizaje cooperativo en sus aulas, deben procurar la ayuda de sus colegas y, a su vez, ayudarles a ellos. Sabemos que aprender una estrategia moderadamente compleja puede demandarle al docente entre 20 y 30 horas de instrucción teórica, entre 15 y 20 horas de demostraciones de su empleo con diferentes alumnos y materias y otras 10 o 15 horas adicionales de clases prácticas supervisadas para adquirir un mayor nivel de competencia. La capacitación en una estrategia de enseñanza más compleja, como el aprendizaje cooperativo, podría demandar varios años de entrenamiento y de práctica.[11]

Tal y como hemos señalado páginas atrás, la aplicación de este modelo en determinadas escuelas de América Latina ha demostrado que al ser implantado en el 60 y el 80 por cien del tiempo en el aula, se obtiene un mayor desarrollo intelectual del estudiante. Por este motivo, consideramos también que, lejos de ser una alternativa minoritaria, la organización de MC dentro del aula debe ser un modelo que deba ser puesto en valor y progresivamente implantado en nuestro país.

En un principio se podría pensar que el sistema no ofrece novedades respecto a los tradicionales grupos de trabajo en el aula. No obstante, el modelo, con la adecuada elección de los materiales didácticos, la debida conformación de los grupos y asignación de roles y la delimitación de las competencias deseables de cada uno de los integrantes beneficia lo que ya

10 Carmen MORÁN DE CASTRO, Silvia MOLINA y Gregori SILES (coords.): "Aportaciones científicas a las formas de agrupación del alumnado", *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20 (2012), pp. 13-18.

11 David W. JOHNSON *et al.* (coords.): *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Barcelona, Paidós, 1999.

en su momento, el padre de este modelo, consideró como un mecanismo de desarrollo de los procesos psicológicos superiores por parte de los alumnos.

Base teórica del aprendizaje cooperativo

Tomando la obra de Ramón Ferreiro[12] o los diferentes estudios de Eduardo Fernández de Haro,[13] existen tres posiciones fundamentales establecidas históricamente en torno a la relación educación y desarrollo humano, siendo la última la que responde a la propuesta colaborativa.

- La biologista o fatalista (Sujeto → Objeto) endógena, que plantea la necesidad de esperar que el sujeto tenga y demuestre el nivel de desarrollo necesario para aprender.
- La ambientalista o preformista (S ← O) o exógena, para lo cual todo desarrollo es fruto del aprendizaje, por eso basta con programar las tareas de aprendizaje adecuadas para logar el desarrollo del sujeto.
- La dialéctica o interaccionista (S ←→ O) esta llama su atención por la importancia tanto del sujeto por lo endógeno como lo exógeno (entorno) y su muta relación (Piaget y Vigotsky)

La posición dialéctica que implica por su naturaleza una interpretación entorno a la relación educación-desarrollo, fue llevando a Vigotsky y sus colaboradores al planteamiento no solo de la unidad entre ambos procesos, sino también a expresar la teoría que plantea que la educación dirige al desarrollo. Precisamente sobre la relación educación-desarrollo, el mismo autor planteo la existencia de dos tipos de desarrollo:

- El desarrollo alcanzado, es decir, lo que el sujeto es capaz de hacer y hace solo y que muestra su nivel actual.
- El desarrollo potencial, lo que no es capaz de hacer por sí mismo; sin embargo, es posible que lo haga con la ayuda de otro, lo que muestra su nivel potencial.

---

12 Ramón FERREIRO y Margarita CALDERÓN: *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en equipo enseñar y aprender*, México DF, Trillas, 2001, pp. 32 y sig.

13 Entre ellas, especialmente: Eduardo FERNÁNDEZ DE HARO: "*El trabajo en equipo mediante el aprendizaje cooperativo.* Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación". Recuperado de internet: (http://calidad.ugr.es/tutoria/materiales_asistentes/aprendizaje-cooperativo-en-grupos), *consulta del 21 de marzo de 2015.*

En cada situación de aprendizaje, habilidades, actitudes y valores, bien en la escuela o fuera de ellas, existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial (ZDP), conocida también como zona del desarrollo próxima, esta es una de las propuestas más importantes de Vigotsky, por la integración en un concepto de aspectos teóricos, metodológicos y prácticos sobre el aprendizaje como condición y fuentes para la educación y el desarrollo.

La aplicación de las Microcomunidades en el aula de historia

Para llevar a cabo una primera aplicación de este modelo para valorar su efectividad en un aula concreta de nuestro país, se puede tomar un hecho concreto de la historia como la Revolución Industrial, el nacimiento de los fascismos o el estallido de la Segunda Guerra Mundial para abordarlo, desde diferentes perspectivas, por los alumnos. A modo de ejemplo, en un aula con 20 estudiantes se pueden establecer 5 grupos de 4 integrantes cada uno. El tema escogido sería, por ejemplo, la Revolución rusa de 1917[14] y la duración de la aplicación sería de, por lo menos, una semana:

Cada una de las MC se centraría en un tema del episodio histórico:

1. Antecedentes y detonante del conflicto.
2. Base social de la revolución.
3. Consecuencias inmediatas.
4. La implantación del modelo comunista frente al absolutismo.
5. Desarrollo del comunismo en su primera etapa.

Formación de los grupos

La formación se realiza partiendo de la heterogeneidad y exclusividad, nunca se puede llegar a aprendizaje cooperativo si no se parte de estos puntos claves. Para asegurar que los fines que pretenden las MC lleguen a todos los jóvenes, al iniciar el experimento, el grupo se subdividirá en pequeños grupos, en este caso 5 de 4 miembros cada uno. En adelante se

14 Este tema en concreto puede ser substituible, como ya hemos mencionado anteriormente, por cualquier otro hecho o proceso histórico relevante.

denominarán propiamente MC o pequeñas comunidades de aula. Cada grupo con sus integrantes desempeñan una serie de cargos y funciones, facilitando así un adecuado proceso formativo en el cual se tiene en cuenta las características personales de cada estudiante.[15] Precisamente las MC o comunidades pequeñas de aula, nacieron con el fin de dar una respuesta a la desestructuración grupal que tenemos la mayoría de las veces en las clases, donde a la hora de hacer grupos de trabajo siempre se agrupan los mismos con las mismas: los más avanzados con los más avanzados, los más perezosos con los más perezosos, los extranjeros con los extranjeros, etc.[16]

El siguiente esquema representa gráficamente el proceso:

Cuadro 1: Distribución de los alumnos en las MC. (Elaboración de los autores). Fuente: Elaboración propia

15 José CONTRERAS: "Personalizar la relación: aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza", *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 15 (2007), pp. 17-24,

16 Antonio EITO: "Una reflexión sobre los grupos heterogéneos y homogéneos en educación", *Revista de la Escuela de Magisterio de Huesca*. 9 (2005), pp. 56-66.

Roles y funciones dentro del grupo[17]

La formación de los grupos también implica la asignación de unas determinadas funciones a cada uno de los integrantes, generando con ello una dinámica de trabajo organizado, en equipo y con liderazgo.

Líder de MC: Será el responsable del buen funcionamiento de la MC. Ayudará a sus compañeros en el cumplimiento de los cargos, evaluando crítica y honestamente la responsabilidad de cada uno. Es el líder del pequeño grupo y junto con los otros líderes de la MC elaborarán las estrategias que permitan a cada MC crecer en la responsabilidad y la autonomía. El líder será también quien anima a cada uno de sus compañeros en la superación de las dificultades inherentes a su cargo. Durante las evaluaciones de grupo se encargará de informar acerca del rendimiento, del grado de responsabilidad y del comportamiento de sus compañeros. Además expondrá los niveles de desempeño de su grupo, su rendimiento académico y disciplinario; tiene voz y voto para la promoción con argumentos claros, críticos y responsables de su grupo. Su labor, en definitiva, es evaluar los objetivos de su MC, debe evaluar la práctica de responsabilidad teniendo en cuenta los logros y diariamente realiza la evaluación de su microcomunidad en el tiempo destinado para esto, dentro de la jornada escolar.

Asesor Académico: Actuará como el encargado de velar por el aprovechamiento del tiempo de estudio y del rendimiento académico de su MC. Organizará programas culturales que contribuyan al estudio y a la comprensión crítica de la realidad actual. Será el responsable de controlar la asistencia y buen comportamiento académico de los integrantes del grupo que ha realizado la Institución/profesor y de las otras actividades en las que participan los y las estudiantes del centro. Organizará y fomenta celebraciones culturales, científicas e investigativas. Juntamente con el coordinador de la MC, desarrollará estrategias de mejoramiento académico, para todos los alumnos y alumnas, en especial de aquellos a quienes se les dificulta en grado mayor el aprendizaje. Se encargará también

17 Recomendamos el informe del colegio de religiosos terciarios Luis Amigó, de Antioquía (Colombia), en el que se aborda la importancia de la asignación de los roles. Recuperado de internet: (http://colegioluisamigo.com/descargas/MICROCOMUNIDADES.pdf), consulta del 15 de marzo de 2015.

de comprobar la asistencia cumplida y será el responsable de todos sus compañeros a las horas de clase y extraescolares. Por último, averiguará e informa los motivos de inasistencia a clase de todo miembro que de su grupo falte o se ausente injustificadamente de las instalaciones del colegio. Por lo tanto, es quien toma asistencia diaria.

Asesor de Medio Ambiente: Contribuirá en la formación de sus compañeros en campos como el esfuerzo, la dedicación, el valor de la formación y las prácticas del trabajo. Colaborará con la institución, mediante la evaluación crítica y constante de los recursos físicos, técnicos y locativos, diseñando estrategias o acciones que posibiliten la superación de todos los problemas encontrados. Evaluará la práctica de aseo diariamente teniendo en cuenta los logros, participa activamente del grupo.

Asesor de Formación: Promoverá actividades que fomenten la convivencia[18] y eviten los malentendidos entre los miembros del grupo, la práctica de valores éticos y morales, así como el respeto y promoción de los diferentes derechos humanos. El objetivo de todo ello es que consiga que, para el caso concreto del estudio de la Revolución rusa, se omitan los posibles perjuicios hacia una tendencia de pensamiento u otra, abriendo el campo de pensamiento a otras realidades políticas y sociales. Junto con el líder de curso, generará estrategias de encuentro entre los compañeros del curso, cooperará en la creación y ejecución de estrategias de conciliación y resolución pacífica de conflictos. Evaluará al líder de MC en la responsabilidad y el cumplimiento adecuado de su cargo.

Selección de los materiales y diferentes dinámicas de aplicación del modelo

Más allá de las nociones que el profesor pueda impartir para situar a los alumnos en el contexto de la Revolución rusa, las MC (los 5 grupos) reciben toda una serie de recursos que se distribuyen entre sus miembros. Limitar los recursos que se les otorgan es un primer paso para fomentar la colaboración interna del grupo: por ejemplo la entrega de un libro o capítulo de libro especializado sobre cada temática para cada dos personas

18 Bonifacio BARBA: "Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24 (2005), pp. 9-14.

o la entrega de un lápiz y cuaderno también para cada dos. Con ello se favorece que, necesariamente, deban sentarse uno al lado del otro para compartir la lectura y poner en común los demás.

Otro modo de hacer que los alumnos sean interdependientes es darles información distribuida en distintas partes, como si fueran las piezas de un rompecabezas. Como cada miembro necesita la información que tienen los demás para cumplir con la tarea, habrá una interdependencia entre todos los integrantes del grupo.

Un tercer método que se inscribe en la línea de los apuntados por Johnson es el de equipos-juegos-torneos. El docente que aplique este procedimiento deberá asegurarse de que todos los alumnos el material asignado y tendrá también que equipos heterogéneos. Es muy importante esta distribución variada, los equipos tienen que estar equilibrados de tal manera que todos sus miembros se compensen en cuanto al nivel de rendimiento. Los miembros del grupo estudiarán juntos[19] el material en cuestión, en este caso los libros asignados para cada uno de los puntos que deberán trabajar. Una vez que se han estudiado el material, comienza el torneo. Cada alumno integrará un trío junto con dos miembros de otros grupos de aprendizaje que tengan similar nivel de rendimiento (según sus antecedentes). Se entregará a cada trío un mazo de fichas con preguntas sobre el material aprendido en los grupos cooperativos. Los alumnos se turnarán para tomar una ficha del mazo y responder la pregunta. Si la respuesta es correcta, el alumno conservará la ficha. Si es incorrecta, volverá a poner la ficha en el último lugar del mazo. De ese modo, el conocimiento fluye. Es decir, el alumno del que estudia las consecuencias inmediatas formula preguntas al del desarrollo social de la revolución y así se produce una dinámica de enseñanza mutua y adquisición de conocimientos de una forma más amena.

Por último, el profesor también puede hacer uso de un diagrama en el que establezca las maneras en las que los grupos deben realizar la tarea. Todo ello con el objetivo de delimitar el inicio y final del proceso de aprendizaje, identificar los pasos del proceso, secuenciar los pasos, etc.

---

19 John Dewey (1859-1952) también enfatizó la necesidad de la interacción entre los alumnos y como parte de ella la ayuda mutua y la colaboración.

Objetivos específicos de las Microcomunidades en la enseñanza de la historia

Mediante esta práctica que acabamos de detallar y su aplicación en el estudio de un fenómeno o hecho concreto como la Revolución rusa se generan estrategias que contribuyen al crecimiento individual y grupal de un fenómeno histórico de primer orden[20]. Mediante la elaboración de metas por alcanzar, las MC quiere contribuir en la superación de todas aquellas conductas negativas que impiden u obstaculizan una adecuada interrelación. Todo objetivo debe ser concreto, evaluable y verificable. Se redacta en forma positiva y debe ser asumido con seriedad y responsabilidad. Para asegurar el éxito de esta estrategia formativa, los objetivos se han clasifica en tres, los cuales deben ser asumidos para tiempos y espacios determinados.

a) Objetivos deseables: Los niveles de práctica cooperativa coinciden con las cuatro divisiones de los roles que asumen los alumnos durante las clases cooperativas:

1. Prácticas de formación: estar con el grupo y no caminar sin sentido por la clase; aprender hablar con un tono correcto, respetando el turno y la intervención del otro, y llamar a cada uno por su nombre no por apodos y sobrenombres.
2. Prácticas de funcionamiento: saber expresar las ideas personales, opiniones y argumentarla; inmiscuirse en la orientación del grupo y fomentar la participación.
3. Prácticas de formulación: saber entender el material que estudian y utilizar las estrategias apropiadas del razonamiento, es decir, la relación de lo que se estudia con lo que previamente se conoce para así poder hacer retención de los estudiado.
4. Prácticas de incentivación: aquí llegamos al conflicto cognitivo es decir buscar más información, informarse más del tema para sacar una buena conclusión argumentada, por ejemplo, hacer una crítica constructiva de la ideas, refutar argumentos, cuestionar una opinión

20José W. SÁNCHEZ: *Estrategia Pedagógica del* «Colegio Luis Amigó». *Formación en Microcomunidades*, Colombia, Agenda, 2014, p. 183.

sin persuadir a hacer cambiar de opinión (el ataque no promueve el aprendizaje).

b) Objetivo Individual: Cada estudiante en coordinación con su asesor de formación y el tutor del curso elabora un diagnóstico de todos aquellos aspectos negativos que deben trabajar: falta de conocimiento del contexto histórico de la Revolución, desconocimiento de los puntos definitorios del pensamiento comunista, etc. Una vez realizado este paso se procede a priorizar, iniciando por los aspectos que necesitan mayor y pronta atención. Para cada aspecto se redacta un objetivo, el cual debe ser desarrollado por lo menos durante una semana. Una vez se ha logrado el mismo se pasa al siguiente objetivo a alcanzar, pero sin descuidar la vivencia del o de los anteriores.

c) Objetivo Grupal: cada MC, luego del diálogo y consenso alcanzado, redacta un objetivo a cumplir por el grupo durante la semana. Para este caso particular, conocer en amplitud todos los factores que influyen en el estallido y posterior evolución de la Revolución rusa en 1917. Este tiene como fin ayudar a la cohesión y sentido de pertenencia al grupo.

Evaluación de los resultados

La aplicación de esta metodología durante un tiempo que debe ser superior a una o dos semanas tiene que ser evaluada pasado el mismo para concretar sí ha sido exitoso o no. Para ello es necesario tener en cuenta toda una serie de parámetros o variables que el profesor debe conocer a partir de la interacción con el líder del grupo y, posteriormente, con el resto de alumnos.

- Autoevaluación: Auto percepción personal de aquél que es evaluado. Se aconseja que esta parte de la evaluación sea compartida con toda la MC. El estudiante, a la luz de unos criterios contemplados en sus objetivos comparte con el resto del grupo, lo que hasta el momento ha sido su proceso de crecimiento. Esta autoevaluación se aconseja hacerla verbalmente. El ejercicio de hablar sobre sí mismo ante otros genera seguridad, confianza, capacidad de apertura, fomento

del diálogo, exigencia de sinceridad, auto aceptación personal, capacidad de evaluar y ser evaluado, reconocimiento de valores y limitaciones, igualmente, permite tener una visión clara de cuál es la imagen que el estudiante se ha elaborado de sí mismo[21].

- Hetero-evaluación: Es la percepción personal de cada uno de los integrantes de la MC frente a las prácticas de la misma.
- Evaluación escrita: A cada miembro de la MC da su apreciación personal sobre aquél que se evalúa.
- Evaluación de grupo: Realización de informe escrito, cada uno de los miembros de la Mc comparte con sus compañeros de grupo su apreciación sobre el crecimiento personal de cada uno de los integrantes de la MC. El ejercicio de escribir y expresar verbalmente la evaluación sobre alguien ayuda a crecer en la responsabilidad que como grupo tenemos en el crecimiento de los demás. De igual forma ayuda a liberar la evaluación de la connotación de "calificación" insistiendo más en la dinámica de una estrategia para el crecimiento. Contribuye también a crecer en honestidad, en transparencia, en libertad, en capacidad de evaluar y ser evaluado. Permite contrastar otras apreciaciones sobre aquel que se evalúa evitando caer en apreciaciones o en "etiquetas" a partir de rumores (he oído que..., me han contado que..., me da la impresión...). Esta forma de evaluación liberaría a la misma de la carga negativa que tiene en la actualidad evaluar para calificar, antes que para ayudar a crecer). Permitiría crecer en la confianza, en la comprensión, en el conocimiento mutuo, en la aceptación interpersonal.[22]
- El asesor de formación a parte de las responsabilidades de su cargo, debe llevar las justificaciones de responsabilidad y disciplina

21Para saber más, recomendamos en informe *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, de 2004. Recuperado de internet: (http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf), consulta del 3 de abril de 2015.

22 El proceso de seguimiento se debe realizar, preferentemente, mediante las justificaciones. Éstas son fichas de seguimiento que se encuentran en la carpeta del aula para cada estudiante en la cual los y las docentes que dictan clase en esta aula realizan las anotaciones tanto positivas o negativas para un o una estudiante según el desempeño en su clase y si lo amerita. Toda anotación en la justificación debe ser precisa y clara. Las justificaciones son el soporte teórico de las notas cuantitativas o cualitativas emitidas al finalizar cada periodo, por ello se debe exigir que sean llevadas correctamente y que siempre estén al día, es decir que nunca se llenen al finalizar el periodo, pues esto no permitiría objetividad al momento de evaluar.

del coordinador. Todas las justificaciones semanales deben ser archivadas por el líder de MC.

Conclusiones

Lo que hemos querido mostrar de forma breve en este artículo es un ejemplo de aplicación del aprendizaje cooperativo en el aula de historia como alternativa al sistema de enseñanza actual. La duración del proceso, la asunción de roles de los alumnos y las estrategias de evaluación posterior sitúan a este modelo como un paso más adelante en la habitual formación de grupos en las clases mediante criterios arbitrarios como el nombre, la ubicación de los alumnos en las mesas, etc. Se trata de un modelo más perfeccionado que presenta resultados sólo gracias a la perseverancia del profesor en cuanto a controlador del buen funcionamiento interno de los grupos y la constatación de la continuidad en la asignación de roles de los integrantes.

La estrategia pedagógica de las MC se fundamenta en el trabajo personalizado desde pequeños grupos en el aula que ayudan a formar al estudiante en un espíritu de superación y esfuerzo, impulsándole a afrontar la vida con seguridad y confianza, preparándoles para una vida activa en sociedad, donde priman sus deberes familiares y sus obligaciones como ciudadano. Del mismo modo, permite desarrollar en el joven las capacidades para la toma de decisiones, la adquisición de criterios propios, las habilidades para el aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo, la administración eficiente del tiempo libre, la asunción de responsabilidades y deberes, la solución de conflictos y problemas, las habilidades para la comunicación y las facilidades para unas buenas relaciones interpersonales con su clase o aula y demás personas con las que interactúa.

Por medio de esta estructura pedagógica y su aplicación en la enseñanza de la historia se compromete al joven y al grupo en un proceso de formación integral, donde se cubren no sólo aspectos del conocimiento, sino también las dimensiones psíquica, ética, cívica, moral y demás valores humanos, donde cada estudiante marca el ritmo de su propio proceso formativo. Por lo tanto, la historia se convierte no en una mera exposición y asunción repetitiva, si no en mecanismo de reflexión y de formación de conciencias

y de valores. En la medida en que el sujeto se mueva del nivel real a uno posible, potencial-inmediato, habrá adquisición de conocimiento, apropiación de habilidades e incorporación de actitudes y valores y, por tanto, educación y desarrollo. La educación es así: moverse de un nivel actual a otro deseado, en una espiral ascendente, procurando el aprendizaje.

De ese modo, el trabajo de los alumnos en grupos cooperativos facilita la identificación por parte del maestro y también de los miembros de cada equipo de la zona de desarrollo potencial, de ahí la importancia de las expectativas que ponga el maestro sobre los alumnos. En la interacción alumno-alumno se da la intersubjetividad planteada por Vigotsky como condición necesaria para llevar dentro lo que está "fuera". Es decir, aprender. Mediante la comunicación y el diálogo entre los miembros del equipo, un proceso interpersonal se transforma en un proceso intrapersonal. Cada función aparece dos veces en los chicos y chicas: primero, en la dimensión social y después en la individual; primero entre individuos (función interpsicológica) y más tarde, dentro de ellos (función intrapsicológica).

El maestro deja de ser director de la actividad para convertirse en observador empático que supervisa lo que hacen los equipos mientras trabajan sobre las características de un hecho histórico, dando la ayuda necesaria en momentos oportunos, fomentando así la autorregulación de cada equipo. La clase deja de ser un aula donde el maestro declama para convertirse en un espacio de actividad-comunicación en los que los alumnos de igual a igual cooperan para aprender.

Apuntes sobre la identidad nacional española en los manuales escolares entre el reinado isabelino y la dictadura franquista.

Notes about Spanish national identity in scholar textbooks between the Elizabethan reign and the Francoist dictatorship.

Javier Esteve Martí[*]
Universitat de València

Resumen
La presente comunicación tiene como objetivo señalar cómo el nacionalismo español se ha hecho presente en los manuales escolares españoles que versan sobre historia. A partir de cierto momento histórico, el Estado español se fijó el objetivo de escolarizar a una parte importante de la población, así como de difundir un imaginario colectivo que favoreciese la identificación con unos referentes nacionales. Desde ese momento el nacionalismo español, aunque asumiendo diversas características dependientes de la ideología de sus autores, ha estado presente en los manuales escolares de historia. En este estudio se contemplará una muestra amplia de manuales escolares, que van desde el triunfo del liberalismo en España hasta la imposición de la dictadura, a partir de 1939.

Palabras clave: Nacionalismo, manuales escolares, liberalismo.

1 El autor participa en el proyecto "Derechas y nación en la España contemporánea. Culturas e identidades en conflicto" [HAR 2014-53042-P], financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
This communication aims to point out how the Spanish nationalism has been present in the Spanish school textbooks that deal with history. From certain historical moment, the Spanish State took the objective of putting in school an important part of the population, as well as promoting a collective imaginary which favored the identification with national references. From that time the Spanish nationalism, although assuming different characteristics depending on the ideology of its authors, has been present in school textbooks of history. This study will consider a large sample of school textbooks, ranging from the triumph of liberalism in Spain to the imposition of a dictatorship from 1939.

Keywords: Nationalism, textbooks, liberalism.

La proliferación de manuales escolares comenzó a producirse durante los primeros años del siglo XIX, en una situación más tarde estimulada por el afianzamiento de un sistema político liberal en España, en el seno del cual se produjo la creación de un código disciplinar.[2] Ya durante el reinado isabelino el deseo político de promover una identidad nacional quedaría inexorablemente unido al proyecto de escolarizar a la población. El intento de crear una identidad nacional española conllevó la difusión de un potente imaginario colectivo que favorecía el reconocimiento de toda una serie de virtudes comunes frente a la realidad de una España culturalmente poco homogénea.[3]

Paradójicamente, el liberalismo no impulsó de forma sistemática mitos fundacionales propios, sino que recurrió a mitos marcadamente católicos o aristocráticos como la Reconquista, con sus reyes y noblezas guerreras. Semejante maniobra, junto a la renuncia estatal a potenciar la red escolar pública, podría parecer contraria a la construcción de un estado liberal,[4] pero estas aparentes claudicaciones del liberalismo español no resultaron

2 Rafael Valls: "La historia enseñada y los manuales escolares españoles de historia", en vv.aa.: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla, Diada Editora, 1997, p. 40.

3 Ramón López Facal: "Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional", *Clio & Asociados. La historia enseñada*, 14 (2010), p. 10.

4 Rafael Valls: *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*, Madrid, UNED, 2007, p. 37.

en un perjuicio serio a la promoción de valores nacionales específicos en la escuela. Donde no llegó el liberalismo, con sus mitos fundacionales o con centros de instrucción pública, llegaron políticos e intelectuales españoles que elaboraron un discurso nacionalista que se plasmó en los libros de texto.

En este contexto de incipiente formación de un sistema nacional de educación y de interés por fundar un imaginario común, fue tomando cuerpo el deseo de transformar la historia en materia escolar, como quedó contemplado en la Ley educativa de 1857. La progresiva configuración de la enseñanza reglada determinó el afianzamiento de los primeros programas y manuales escolares, que debían ser aprobados previamente por la administración educativa.[5] En cuantos a estos últimos, muchos de ellos estaban influenciados por la historiografía francesa, y tenían un carácter religioso-catequístico, conviviendo en su seno elementos propios del providencialismo religioso con un incipiente nacionalismo, fruto del progresivo desarrollo de la historiografía liberal. La mayoría seguía la idea ciceroniana de ofrecer al alumno un ejemplo moral que condujese a la formación de una juventud recta y virtuosa, si bien a partir de los años treinta o cuarenta del siglo XIX comenzó a considerarse que la ejemplaridad del pasado, además de útil para la formación individual, lo era también para la de las naciones.[6]

Los libros de texto producidos durante la primera mitad del siglo XIX se empaparon de la perspectiva romántica de la historia, lo que explica la exaltación de la peculiaridad, el sentimiento y la intuición o la admiración hacia el pasado, identificando al pueblo español como sujeto político activo en la historia.[7] Así, no pocos manuales escolares afirmaron la existencia de un pueblo español atemporal con un carácter propio, producto de condicionantes físicos (como el clima, el relieve o los suelos) y espirituales. Así, M. Ibo Alfaro, en su libro de texto, definía el carácter propio de los

5 José Alcaraz Abellán e Hilario Rodríguez Marrero: "Los libros de texto y la enseñanza de la historia (1857-1936)" en vv.aa.: *La formación del profesorado y la Didáctica de las Ciencias Sociales*, Sevilla, Diada Editora, 1997, pp. 187-188.

6 Ramón López facal: "El nacionalismo español en los manuales de historia", *Educació i Història: revista d'història de l'educació*, 2 (1995), p. 120.

7 Paloma Cirujano Marín, Teresa Elorriaga planes y Juan Sisinio Pérez Garzón: *Historiografía y nacionalismo español. 1834-1868*, Madrid, CSIC, 1985, p. 17.

españoles de la siguiente forma: "en los primeros tiempos fueron bárbaros, errantes, cazadores, independientes; pero siempre amigos de la justicia; pero siempre nobles y generosos. Hoy la civilización ha suavizado mucho sus costumbres; mas conservan su nobleza, su generosidad, su amor a la justicia y a la independencia".[8]

La conexión de la historia "enseñada" y la historia "sabia" en los manuales escolares se produjo entonces de una forma un tanto burda, llegando a producirse copias prácticamente literales. Los trabajos del padre Mariana, antiguos, hubieron de pasar por el filtro de una nueva perspectiva nacional, mientras que la adaptación de la obra de Modesto Lafuente fue más sencilla, pues en ella aparecía el concepto de nación española y se producía la proyección al pasado del Estado liberal y burgués que se deseaba legitimar.[9] Respecto a los primeros programas de historia, éstos aparecieron en España a la altura de 1846 y relegaron la enseñanza de esta materia al bachillerato, disponiendo un modelo de historia general en que se enumeraban cronológicamente los acontecimientos más representativos de la historia universal y española.

En cuanto a la Península Ibérica, las primeras referencias históricas eran dedicadas a íberos y romanos, pero tampoco resultaba extraño hallar referencias sobre la dispersión de los hijos de Noé, e incluso había manuales que titulaban una de sus lecciones como "época fabulosa".[10] Otra solución era la elegida por M. Ibo Alfaro, que hizo referencia a "un periodo llamado *España fabulosa*", que habría sido inventado por los extranjeros y del cual se afirmaba que "debemos segregarlo por completo de un simple compendio de historia". Curiosamente el autor anotaba justo a continuación que los primeros pobladores reales de España serían Tubal y Tarsis o sus descendientes.[11] Por el contrario, manuales escolares como el de J. Federico de la Rivera, más rigurosos, no hacían mención a estos *tiempos fabulosos*.[12]

---

8 Manuel Ibo Alfaro: *Compendio de Historia de España*, Madrid, Manuel Ibo Alfaro Ed., 1860, pp. 7-9.

9 Ramón López facal: "El nacionalismo español…", pp-121-122.

10 Un Profesor de la Asignatura: *Brevísimo compendio de Historia Universal dedicado a los alumnos de segunda enseñanza*, Madrid, Imprenta de F. Martínez García, 1863, p. 8.

11 Manuel Ibo Alfaro: *Compendio de Historia de España*…, pp. 7-14.

12 Joaquín Federico de Rivera: *Curso elemental de Historia arreglado al programa oficial de 1º de agosto de 1846*, Valladolid, 1847.

Respecto a la Edad Media, era frecuente una estructuración que atendiese a los distintos reinos y dinastías. De hecho, en los últimos siglos del periodo se adoptaba un modelo de historia nacional y dinástica en que aún se ahondaba más para la Edad Moderna, periodo de la historia universal en que se dedicaba especial atención a la historia española.[13] Con todo, cabe evitar verse cegado por el brillo de la sucesión de personajes relevantes, pues de acuerdo a R. López Facal, ni aún entonces la Historia quedó transformada en una simple sucesión de monarcas y dinastías, pues los grandes hombres no eclipsaban al auténtico protagonista: el pueblo español. Y es que pese a destacarse la acción individual de Indíbil, Mandonio, Viriato, don Pelayo o los Reyes Católicos, se señalaba que todos ellos actuaban como líderes de un afán colectivo.[14]

En esta línea, en la mayoría de las obras, los primeros pobladores históricos de la Península eran los íberos, a los que se atribuía un carácter genuinamente español, señalándose reminiscencias del pueblo que había luchado frente a los romanos en aquel que se había enfrentado a las tropas napoleónicas. En cuanto a los visigodos, su etapa recibía una valoración benigna por considerarse precursora de la monarquía hispánica y la unidad político-religiosa. Evidentemente la Reconquista recibía una especial atención, considerándose que con los Reyes Católicos se habría recuperado la unidad política y religiosa. Su reinado tendió a ser considerado como clímax del esplendor nacional.

Tras el Sexenio Democrático, la Restauración supuso una continuación del proyecto liberal, si bien esta etapa quedó marcada por la confrontación ideológica de una corriente liberal-reformista (en que convivían elementos liberales y progresistas de la etapa previa con krausistas, institucionistas y regeneracionistas) y una escuela tradicional-neocatólica (conformada por tradicionalistas, integristas y neocatólicos). Mientras tanto el poder político, pese al posible interés en legitimar su control sobre la sociedad, no trató de establecer un discurso hegemónico en cuanto a identidad y valores nacionales, dejando el campo relativamente abierto a la brega entre uno y otro bando.[15]

---

13 Rafael Valls: *Historiografía escolar española*…, pp. 45-46.

14 Ramón López Facal: "El nacionalismo español…", p. 121.

15 José Alcaraz Abellán e Hilario Rodríguez Marrero: "Los libros de texto…", p. 187.

Quizá la máxima figura educativa de esta etapa en España fue R. Altamira, que pretendía dignificar la historia enseñada en los libros de texto mediante la introducción de aportaciones científicas provenientes de la historiografía positivista y de alusiones a la dimensión socio-cultural de la historia. Criticó profundamente una historiografía escolar, "escrita deprisa […] con fin comercial", de "carácter dogmático, cerrado y seco", circunscrita "según el concepto antiguo, a los hechos externos de la vida política".[16] Ahora bien, en su obra pueden observarse elementos compartidos con la historiografía conservadora, como la valoración positiva de los reinados de los primeros Habsburgo (pese a críticas a su absolutismo) y la exaltación de la obra colonizadora en América (pese al reconocimiento de ciertos abusos). En todo caso, su glorificación de la dinastía de los Austrias no llegaba a extremos como el del clérigo E. de Ossó, que afirmó que durante su reinado se dio una etapa de "una gloria y un poder como ninguna otra nación de Europa ha llegado a adquirir".[17]

Frente a esto, los autores relacionados con el liberalismo, el positivismo o el krausismo, tendieron a destacar el carácter controvertido de esta figura. Así, M. Zabala y Urdaniz afirmó que "ni sus detractores ni sus panegiristas tienen razón"[18] y A. Moreno Espinosa calificó de justo recordar su fomento de la cultura o sus acciones en pro de la unidad nacional, pero también sus decisiones menos acertadas.[19] Similar era la opinión de A. Ballesteros, quien renegó de que se juzgase las actuaciones de Felipe II desde criterios actuales, pues sería "un dislate achacar a Felipe II los desvaríos de su siglo".[20] En fin, había matices, pero las similitudes existían y no eran escasas.

Un buen ejemplo de introducción temprana del positivismo y de la historia de la civilización puede encontrarse en la obra de A. Moreno Espinosa, un *Compendio de Historia Universal*. Además de un relato fluido y con pretensión de rigor científico, no sólo se atendía a la realidad política,

16 Rafael Altamira: *La enseñanza de la historia*, Madrid, Fortanet, 1891, pp. 146-147.

17 Enrique de Ossó: *Rudimentos de historia de España*, Barcelona, Tipografía Teresiana, 1893, pp. 35-36.

18 Manuel Zabala y Urdaniz: *Compendio de Historia de* España, Valencia, Imprenta de Ramón Ortega, 1881, p. 393.

19 Alfonso Moreno Espinosa: *Compendio de Historia Universal*, Cádiz, Revista Médica, 1892, p. 384.

20 Antonio Ballesteros: *Síntesis de Historia de España*, Barcelona, Salvat editores, 1920, p. 289.

pues además se huía del chauvinismo, el desprecio por otras religiones o culturas y un nacionalismo demasiado exclusivo. Así, el autor halagó la cultura y religión de los hindúes: "su literatura, tan rica como la griega […] ha ejercido sobre ésta una influencia innegable […] sus sistemas filosóficos y religiosos, principalmente el Budismo, contienen doctrinas de un orden moral muy elevado".[21] Valoraciones que eran menos frecuentes en la literatura escolar de filiación neocatólica. Así, J. de la G. Artero anotó que Mahoma, "exaltada su imaginación en su vida solitaria, creyó ver al Ángel Gabriel que le llamaba *Apostol de Dios*",[22] mientras J. Basté y Serarols calificó de secta "sanguinaria" a los anabaptistas.[23] M. de Góngora y Martínez, a su vez, exaltó una unidad católica que afirmaba amenazada por la "mal llamada Reforma", fruto de "la satánica soberbia de un incorregible fraile agustino".[24]

Pero en general, en los nuevos manuales escolares el método histórico positivista otorgó a la ideología nacionalista un rigor con que no contaba en la historiografía romántica anterior, en que la afectividad primaba absolutamente sobre la racionalidad. Ahora los manuales escolares partían de la afirmación de una identidad territorial asociada a un carácter propiamente español, valorando el pasado en función del grado de unidad política y promoviendo una imagen histórico-organicista y de matriz romántica de la historia de España. Ello explica que el balance que las distintas corrientes historiográficas escolares hicieron respecto al reinado de los Reyes Católicos fuese diverso, pero con una conclusión igualmente positiva. Mientras tradicionalismo e integrismo exaltaban la consecución bajo su égida de la unidad católica, la historiografía progresista valoró positivamente la integración territorial y la sumisión de la nobleza. Otras similitudes eran la recurrente valoración positiva del papel del catolicismo

21 Alfonso Moreno Espinosa: *Compendio de Historia Universal*…, p. 30.

22 Juan de la G. Artero: *Elementos de Historia universal*, Granada, J. López Guevara, 1884, p. 208.

23 Juan Basté y Serarols y Teodoro Baró: *Compendio de Historia universal y particular de España*, Barcelona, Juan y Antonio Bastinos editores, 1888, pp. 183-184.

24 Manuel de Góngora y Martínez: *Historia general de España*, Madrid, Góngora y cía., 1882, p. 164.

en la forja de la identidad nacional, visible en la obra del propio R. Altamira.[25]

Ahora bien, evidentemente hubo divergencias acordes al sesgo ideológico de los diversos autores. De hecho, C. P. Boyd ha destacado, por encima de los paralelismos apuntados, que se habría producido una pugna constante entre la izquierda y la derecha por imponer en el mundo escolar diversos significados e interpretaciones de la historia y las identidades nacionales. Define, por tanto, una batalla por monopolizar la transmisión de estas representaciones que no refleja R. López Facal, más atento a las características comunes que derivarían del hecho que el liberalismo triunfante en España fuese esencialmente doctrinario y reservase a la Iglesia católica una posición privilegiada. La lucha existió, teniendo escenarios diversos como la amplia gama de centros privados o el Congreso, pero fue tremendamente desigual, pues el grupo de presión liberal-institucionista nunca llegó a contar con un número de centros educativos equiparable al de la Iglesia católica. Tampoco pudo imponer sus manuales escolares y métodos didácticos en una cantidad relevante de centros públicos.[26]

Tras las crisis del 98 se vivió un auténtico proceso de autoafirmación nacional. Historiadores tradicionalistas y neocatólicos aumentaron en sus obras los rasgos conservadores, providencialistas y antiliberales, mientras el rigor histórico y el seguimiento de las corrientes historiográficas europeas aumentaron en los trabajos de la corriente contraria. Pero aun entonces continuó habiendo muchos paralelismos entre unos y otros manuales escolares, que no obstante promovían una enseñanza cargada de valores patrióticos. La diferencia, si acaso, estribaba en qué era considerado como patriótico desde cada posición, ya que pese a sus distintas concepciones de la libertad, la economía y la producción, ambas promovían un concepto de nación organicista.[27]

Un caso especialmente relevante de acendrado nacionalismo español en los libros de texto puede encontrarse en los manuales de la editorial Calleja. Su director, S. Calleja Fernández, comendador de la Orden de Isabel la

25 Ramón López Facal: "Identificación nacional y enseñanza de la historia: 1970-2008", *Historia de la Educación*, 27 (2008), p. 174.

26 Rafael Valls: *Historiografía escolar española*…, pp. 37-38.

27 Ramón López facal: "El nacionalismo español...", p. 123.

Católica y próximo a la monarquía alfonsina, no criticaba el reinado de Fernando VII, pues aunque "abolió nuevamente la Constitución", también "concedió amnistía por los delitos políticos" y dejó "pacificado el país". En la misma línea, definió la guerra carlista como "fratricida lucha" que "llenó de luto a España" mientras del reinado de Isabel II destacó las aventuras bélicas con resultado favorable y de la I República señaló como único hecho notable que "varias poblaciones se declararon en cantones independientes".[28]

Pero aún más importante que la exaltación de la dinastía borbónica fue un discurso nacionalista que puede observarse a la perfección en el epílogo de uno de sus manuales escolares "No basta que sepamos lo que es España; además tenemos que amarla y servirla, porque es nuestra Patria […] Debemos cultivar esos vínculos sagrados de familia y laborar por la prosperidad de la herencia moral y material que nos dejaron nuestros gloriosos antepasados. Así lo manda Dios; así lo dicta la razón; así lo prescribe la conveniencia de todos los españoles". Por tanto, pretendía formar ciudadanos, pero sobre todo patriotas españoles, porque "un día la Patria nos llamará para que la sirvamos con las armas" y porque "como la Patria necesita también recursos", "no defraudaremos a la Patria ni un céntimo; el dinero que nos pida la ley para la Patria será sagrado".

En este prólogo, además, trató de difundir los valores liberales (especialmente aquellos más asociados a la manutención del orden) del régimen de la Restauración. Por ello, "cuando lleguemos a la mayor edad hemos de gobernar nuestra Patria por medio de representantes que designaremos en las elecciones", "si la suerte nos designa para ser jurados, juzgaremos con piadosa justicia", "si se nos elige para desempeñar un cargo público, lo desempeñaremos con el mismo interés que el negocio particular más importante" e incluso "si nos hacen un agravio las autoridades […] reclamaremos utilizando todos los recursos legales, pero sin salirnos de la ley ni aspirar a la perturbación y a la revuelta, que son para la Patria como las enfermedades graves para los individuos. ¡No; eso nunca! A la Patria no se la quiere perturbándola".[29]

28 Saturnino Calleja Fernández: *Nociones de historia de España*, Madrid, Calleja, 1902, pp. 169-175.
29 *Ibid.*, pp. 181-185.

Pero evidentemente el nacionalismo español no fue patrimonio exclusivo de la editorial Calleja. Así, E. de Ossó, incluyó en su manual escolar un apartado en que figuraría el supuesto "juicio de algunos autores extranjeros acerca de España". En éste, se destacaba a los españoles por su "amor a la independencia, su valor heroico […] la viveza de su ingenio, propia de las razas meridionales […] su inagotable imaginación que ha creado la literatura más rica de Europa […] y […] su grandeza de ánimo, por la cual han triunfado siempre de sus desgracias". También anotó que "España ha contribuido a la civilización del mundo tal vez más que otras naciones", y además que "fue de las primeras en aceptar el cristianismo, que era el verdadero progreso social".

Para él, España habría sido la joya de la civilización occidental, pues "con sus leyes y sus costumbres se adelantó a todas las naciones de Europa en tiempos de los godos, y en España primeramente renacieron la cultura y buenas letras y las ciencias orientales que propagó por todo el mundo". Más adelante, "España salvó a Europa de las irrupciones de las hordas africanas, nuevos bárbaros y más temibles, que humilló con su valor, hundiendo todo su poderío en la famosa batalla de Lepanto". Las aportaciones de España a la civilización serían, a su parecer, interminables, pues "España contribuyó a robustecer el poder de los Papas cuando este benéfico poder era el más necesario a la civilización cristiana", "descubrió la mitad o poco menos de la superficie de la tierra" y "dio a Europa la literatura más rica y más fecunda, los teólogos, canonistas y legistas más renombrados".[30]

Desde comienzos del siglo XX, y especialmente con la crisis económica, social y política de carácter nacional e internacional se produjo una agudización de las diferencias entre las dos escuelas historiográficas escolares. Pero la historiografía influida por la Institución de Libre Enseñanza encontró el contexto más favorable en el seno de la II República, si bien en esta no se produjo la persecución de un paradigma historiográfico nacional-católico, que sí gozo de supremacía absoluta e intransigente durante el régimen franquista. En cuanto al periodo republicano, su brevedad causó que muchos de los cambios que se proponían apenas

30 Enrique de Ossó: *Rudimentos de historia de España*..., pp. 53-54.

superasen sus primeros balbuceos. El golpe de Estado de 1936 no permitió la revolución total de los manuales escolares.[31]

No obstante, fue común la reutilización de obras anteriores, si bien se produjo el fin de la hegemonía casi absoluta de aquellas en que predominaba la inspiración tradicionalista y neocatólica[32] e incluso la proliferación de obras que trataban de superar el tratamiento cronológico y heroico-individualista.[33] Un caso significativo de las limitaciones de la renovación historiográfica es el del manual escolar de J. Bosch Cusí, que había sido aprobado en 1909 pero seguía editándose a la altura de 1933. En el nuevo prólogo se anotó que el estudio de la historia "ya no se limita, como antaño, a la historia externa o política, esto es, guerras, conquistas, cambios de dinastías y sucesión de reinados; sino que comprende también la historia interna o de la civilización, o sea las instituciones políticas y sociales, riqueza pública, cultura y costumbres". Pero también se afirmaba que "las visitas a los museos arqueológicos y los paseos escolares a los sitios que recuerdan tiempos o hecho memorables, son recursos pedagógicos […] insustituibles" de los que el maestro debía hacerse servir "con el fin de despertar y desarrollar los sentimientos patrióticos". Era un planteamiento orientado de forma casi exclusiva a la formación de los alumnos en el nacionalismo español.[34]

Frente a manuales escolares relativamente continuistas, otros sí supusieron un auténtico cambio, como el publicado en 1934 por E. García Martínez y M. Medina Bravo, en que se calificaba de fundamentales "la aportación de textos de las obras maestras de la literatura […] la visita a monumentos, museos e industrias antiguas y modernas". Se recomendaban también el uso del cinematógrafo, proyecciones, fotografías, grabados, láminas, mapas o recortes de periódico, atribuyendo gran poder evocador a las construcciones manuales. Cabía "convertir el estudio de la Historia en algo vivo, que dé al niño una clara visión de la evolución y de la solidaridad humanas y le haga sentirse vinculado con sus semejantes para la obra

31 Rafael Valls: "La historia enseñada y los manuales…", p. 44.

32 Ramón López Facal: "Identificación nacional y enseñanza…", p. 173.

33 Rafael Valls: *Historiografía escolar española*…, pp. 55-56.

34 Juan Bosch Cusí: *Historia de España*, Gerona-Madrid, Dalmáu Carles eds., 1933.

común de continuar el progreso moral y cultural de la especie".[35] Todo ello con el fin de hacer partícipe al alumno de la construcción del conocimiento, fundamental ya no tanto para formar españoles como para desarrollar ciudadanos de un mundo democrático y solidario. Así lo demuestran algunas tareas propuestas como "léanse los títulos preliminar y 3º de la Constitución de 1931, y compárese su contenido con la declaración de los Derechos del Hombre" o "léanse periódicos de distintas tendencias y acostúmbrese a los niños a juzgar sin apasionamientos, con respeto para las creencias ajenas".

Significativo resulta en esta obra el capítulo titulado "Segunda república española", en que se refería como antecedentes de ésta al sistema político turnante, el caciquismo y los problemas nacionales durante la Restauración. Se hacía, en cierta medida, una crítica a la monarquía anterior, que "no supo vivir buscando en el pueblo la razón de su existencia", lo que habría dado pie a los problemas militar, clerical, regional, social, cultural y económico.[36] Y es que uno de los fines de esta obra no dejaba de ser la justificación del régimen existente, en este caso una república democrática. Otros manuales escolares especialmente innovadores fueron los publicados por D. González Linacero, en cuya obra, como también podía verse en la de J. Izquierdo Croselles,[37] los protagonistas eran los objetos y los avances técnicos.

La crítica de D. González Linacero a la historiografía escolar hegemónica en un escrito preliminar dirigido a "los maestros" es especialmente reveladora.

> Por doquiera, libros históricos amañados con profusión de fechas, sucesos, batallas y crímenes; relatos de reinados vacíos de sentido histórico; narraciones de acontecimientos militares, todo bambolla y efectismo espectacular […] Despertando en el niño el instinto de lucha y glorificando hasta la categoría de héroes a aquellos muñecos trágicos que morían desconociendo la razón de su sacrificio, el niño adquiere un sentido falso del valor moral,

35 Eladio García Martínez y Modesto Medina Bravo: *Historia de España*, Madrid, Espasa-Calpe, 1934, pp. 13-14.

36 *Ibid.*, pp. 218-221.

37 Joaquín Izquierdo Croselles: *Lecturas históricas*, Granada, Editorial Urania, 1934.

> individual y colectivo. Nunca se cuidó el educador de borrar toda esa balumba insoportable de necedades de príncipes y favoritos, extrayendo del evolucionar histórico aquellos sucesos de orden material y espiritual que de una manera indudable han contribuido a formar este mundo que nos rodea, sin olvidar que la Historia no la han hecho los personajes, sino el pueblo todo y principalmente el pueblo trabajador humilde y sufrido, que solidario y altruista, ha ido empujando la vida hacia horizontes más nobles, más justos, más humanos.[38]

En su siguiente obra, D. González Linacero, pese a insistir en una historia cultural, supranacional, de cosas e ideas, incluía biografías, justificándose "por pensar que la época produce grandes hombres, que al ir surgiendo de la masa innominada, el verdadero sujeto de la historia, se van convirtiendo en dirigentes geniales de un proceso íntimo y causal que va encauzando la vida de los pueblos hacia un indudable progreso, jamás interrumpido".[39] Los elegidos para ser biografiados son diversos, aunque abundan inventores como Jacquard, Stephenson, Edison o Gutenberg, lo que recuerda la importancia otorgada a la cultura material. Destaca, entre otras, la elección de Jesucristo al final de un capítulo dedicado a las religiones que hace gala de una tolerancia hasta entonces poco frecuente: "todas preconizan y aconsejan la justicia, la bondad, la solidaridad, el trabajo, la fraternidad, etc. Y todas condenan la avaricia, la mentira, el orgullo, la soberbia, la holgazanería y el crimen. Esto nos dice claramente que existen unos principios universales de moral humana".[40]

No menos destacable es la inclusión entre los biografiados de Pablo Iglesias, del que se afirma que tuvo una "existencia ejemplar" y que "con la vista puesta en un idea, se entregó por entero al mejoramiento espiritual y económico de los trabajadores españoles".[41] El caso del dirigente socialista es una buena muestra de la creación de un auténtico panteón cívico nacional republicano y democrático, pues también aparece en la obra de E. García

38 Daniel Glez. Linacero: *Mi primer libro de Historia*, Palencia, Afrodisio Aguado, 1933, pp. 61-62.

39 Daniel Glez. Linacero: *Mi segundo libro de Historia*, Palencia, Afrodisio Aguado, 1934, pp.7-9.

40 *Ibid.*, p. 139.

41 *Ibid.*, p. 112.

Martínez y M. Medina Bravo como "creador del socialismo español, obra de su fe de apóstol, de su perseverancia y de su vida ejemplar".[42] C. P. Boyd ha enumerado los mitos de carácter liberal, progresista, republicano y democrático que se habrían ido imponiendo, como las Cortes de Cádiz, Pi i Margall, Castelar o el mismo Pablo Iglesias.[43] A ellos se sumarían aquellos que "supieron morir por defender unos ideales puramente sentidos: Riego, José María Torrijos y Mariana Pineda".[44]

La guerra civil y la instauración de una dictadura supusieron la aniquilación de la orientación progresista de la enseñanza y la regresión hacia fórmulas neocatólicas y patrióticas. La ideología ultraclerical, reaccionaria y providencialista implicó una reorientación educativa perseguida a través de un cambio drástico en los programas educativos y la plantilla de profesores. En cuanto a los programas, el de 1938 promovía una cultura clásica y humanística en que gozaba de un puesto privilegiado la España del siglo XVI, cuna de guerreros y religiosos que habrían forjado un imperio cuyos ecos se pretendían ejemplificantes para la juventud. Los planteamientos del cuestionario-programa de 1939 eran claramente nacional-católicos, garantizando con sus juicios de valor un claro monolitismo ideológico. Así, para la época de la Ilustración se destacaba el "desvío de la política españolista por las influencias francesas, el enciclopedismo y la infiltración de la masonería a través de los Ministros, a pesar del catolicismo de nuestros Reyes" y para la guerra de África la "forja del magnífico Ejército africano, que bajo el mando del General Franco, había de triunfar del bolchevismo".[45]

Y es que el objetivo definitivo de la labor docente franquista era, como explicó A. Serrano de Haro, "excitar el amor a España", para lo que cabía acabar con

> "la idea de enseñar a los niños pequeños la *historia de las cosas*, como si lo inerte […] pudiera interesar […] más que las figuras vivas y reales". Fue

42 Eladio García Martínez y Modesto Medina Bravo: *Historia de España*…, pp. 215-216.

43 Carolyn P. Boyd: *Historia Patria. Politics, History and National Identity in Spain, 1875-1975*, Princeton University Press, 1997.

44 Eladio García Martínez y Modesto Medina Bravo: *Historia de España*…, pp. 204-205.

45 Cuestionario Oficial de historia para los cursos de Bachillerato (B.O.E.: Orden del 14 de abril de 1939).

> el fin de la historia de la civilización y la cultura material y el retorno del romanticismo y el relajamiento del rigor histórico: "¡no frunzan, pues, el entrecejo los que, al ver en este libro los nombres de Cervantes y Felipe II, crean que vamos a preparar a los pequeñines para un examen de viejo estilo! ¡No! Queremos que empiecen a oír los nombre ejemplares y las gestas heroicas; que las cosas de Dios y España entren […] en […] su conciencia. Mas no precisamente para que *sepan*. Todo no ha de consentir en saber; ¡también tiene su importancia el sentir!".

El autor de *Yo soy español* incluso llegaba al absurdo cuando apuntaba como única recomendación didáctica "ama tú mucho a España y encontrarás recursos infinitos para enseñar a los niños a que la amen".[46]

En la *Cartilla Moderna de Historia de España* encontramos un perfecto ejemplo del retroceso sufrido por la historiografía escolar, volviéndose a encontrar una larga sucesión de monarcas a los que se define de forma poco rigurosa. Por ejemplo, Fernando VII aparece caracterizado como "un rey bondadoso y amable". El enfoque clerical de la historia devolvía a la palestra afirmaciones como "un borrón ennegrece el reinado de Carlos III: es la expulsión de los jesuitas". El rigor de la historia "enseñada" se resentía con muestras de providencialismo como la siguiente: "la Virgen del Pilar que, como dice la jota, *no quería ser francesa sino capitana de la tropa aragonesa*, sostuvo el ánimo de los zaragozanos" durante la Guerra de la Independencia.[47]

Para la primera guerra carlista, el libro de texto tomaba una posición contraria a la cristina, valorando que este bando "siguió una política sectaria", al tiempo que se aseguraba que la I República "duró once meses de completa anarquía y desgobierno". Alfonso XIII era caracterizado como "fervoroso católico y gobernante bondadoso e inteligente […] víctima del sistema liberal de gobierno", se hacía referencia a la "gran prosperidad moral y material" de la dictadura de Primo de Rivera y se definía el periodo republicano como marcado por "violencias, incendios, asesinatos y atropellos de todas clases", en que se atacó a la Iglesia y se protegió a la masonería y el judaísmo. Frente a ello se defendía el surgimiento de

46 Agustín Serrano de Haro: *Yo soy español*, Madrid, Escuela española, s. f., pp. 5-6.

47 Edelvives: *Cartilla Moderna de Historia de España*, Zaragoza, Luis Vives, 1954, pp. 23-25.

un alzamiento "secundado por todos los patriotas" y capitaneado por un "joven y valiente militar de brillantísima carrera", añadiéndose simbología nacionalista ultramontana propia de la Falange y el carlismo.[48]

Otra obra destacada es la de J. Muntada Bach, *Santa Tierra de España*, en la cual vuelve a ensalzarse el papel de España como evangelizadora de la mitad del orbe, martillo de herejes, luz de Trento y espada de Roma, siguiendo los pasos de Menéndez Pelayo.[49] Frente a los balbuceos de construcción de un panteón transnacional, cultural, científico y democrático avistados en el periodo republicano, el franquismo devolvió a la centralidad a los guerreros, clérigos y monarcas, a los que se presenta como "100 cabezas de la Raza" en una de las obras de la época.[50] También era frecuente la apoteosis de los héroes de la "cruzada", como Francisco Franco, Queipo de Llano o Emilio Mola,[51] así como de José Antonio Primo de Rivera o el general Moscardó.[52]

En fin, un marasmo cultural en el campo de los manuales escolares, tanto en lo que se refiere a metodología como en cuanto a los contenidos, que se mantuvo (pese a pequeños cambios y avances) durante la mayor parte de la dictadura, pues las alteraciones no serían significativas hasta la Ley General de Educación de 1970.[53]

48 *Ibid*., pp. 26-32.

49 José Muntada Bach: *Santa Tierra de España*, Barcelona, Altés, 1942, pp. 179-183

50 Desconocido: *Cien figuras españolas*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez, s.f.

51 José Muntada Bach: *Santa Tierra de España*…, pp. 306-312.

52 Agustín Serrano de Haro: *Yo soy español*…

53 Ramón López facal: "El nacionalismo español...", p. 125-126.

Relatos y mitos de la Transición española en las aulas: ¿Consenso o conflicto?

Stories and myths about Spanish Transition at school: In agreement or in conflict?

Éder Fonseca Mozo

Resumen

Actualmente, el relato que desde las instituciones, medios de comunicación y aulas se transmite acerca de la Transición está siendo cuestionado por algunos sectores de la sociedad española. Ante este panorama de debilidad del consenso, es interesante plantearnos cómo debemos transmitir al alumnado qué fue y cómo se desarrolló la Transición. El objetivo de esta comunicación es comparar y analizar los contenidos de diversos libros de texto para desvelar las perspectivas que transmiten los mismos acerca de este periodo, prestando especial atención a la disyuntiva entre perpetuación del relato clásico o la aportación de nuevos puntos de vista que cuestionen dicho consenso.

Palabras clave: Transición, democracia, educación, aulas, libros de texto.

Abstract

Nowadays, the story that institutions, mass media and schools transmitted about Spanish Transition is being questioned by some sectors of Spanish society. In this moment of weakness of the official story it's time to think about how we should transmit to students what the Spanish Transition was, and how it was developed. The aim of this communication is to compare and analyse the content of different text books, in order to find how this period is being taught, focusing on the differences between the perpetuations of the classic story and new tendencies.

Keywords: Transition, democracy, education, school, text books.

ISBN: 978-84-17238-02-5

No es sencillo encontrar en la actualidad un consenso interpretativo acerca del periodo conocido como la Transición española. Si bien en el pasado la mayoría de trabajos coincidían en que había sido la mejor transición posible, modelo para el resto del mundo,[1] a partir de los años noventa comenzaron a aparecer las primeras críticas que pretendieron desmontar el llamado "mito de la Transición", hasta el punto en que en la actualidad esta es, posiblemente, la corriente mayoritaria.[2] Esta tendencia no se reduce solo a los debates historiográficos, sino que se extiende al resto de la sociedad, como consecuencia del contexto político, económico y social actual. En un momento en el que cada vez más voces cuestionan esta situación, es natural remontarse al origen de nuestra democracia para buscar allí las causas de los problemas de la misma, y esto nos lleva necesariamente a revisar la Transición.[3] Así pues, en un contexto de replanteamiento de muchas cuestiones que se habían dado por zanjadas durante años, resulta interesante estudiar si esta corriente está llegando también a las aulas o, por el contrario, se continúa transmitiendo un relato que ha permanecido casi invariable en su esencia a lo largo de las últimas tres décadas.

Los cursos en los que la Transición forma parte del temario de forma explícita son 4º de ESO y 2º de Bachillerato. En este trabajo nos centraremos en el curso de Secundaria, ya que es la primera ocasión en que el alumnado entrará en contacto con esta etapa. Y también será la última en gran número de casos, ya que no todos cursarán la enseñanza postobligatoria. 4º de ESO se convierte así en un curso clave y he aquí su importancia.

---

1 En esta línea tenemos por ejemplo las obras de Victoria PREGO, *Así se hizo la transición,* Barcelona, Plaza & Janés, 1995; Charles T. POWELL, *El piloto del cambio. El Rey, la monarquía y la transición a la democracia,* Barcelona, Planeta, 1991; y Javier TUSELL y Álvaro SOTO (eds.), *Historia de la transición (1975-1986),* Madrid, Alianza, 1996.

2 Algunos de los trabajos más críticos con este período son: Josep María COLOMER, *La transición a la democracia: el modelo español,* Barcelona, Anagrama, 1998; Ferrán GALLEGO, *El mito de la transición: la crisis del franquismo y los orígenes de la democracia,* Barcelona, Crítica, 2008; Gregorio MORÁN, *El precio de la transición*, Barcelona, Planeta, 1992; y Alejandro R. H. CARBONELL, *Los ángulos ciegos: una perspectiva crítica de la transición española, 1976-79,* Madrid, Biblioteca Nueva, 2009.

3 Rosendo MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: *Profesores entre la historia y la memoria: un estudio sobre la enseñanza de la transición dictadura-democracia en España*, Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2013, p. 37; y Raimundo CUESTA: "La memoria de la transición española a la democracia. Fábrica de embelecos e identidades", *Pliegos de Yuste: revista de cultura y pensamiento europeos*, 11-12 (2010), p. 19.

Los contenidos curriculares de 4º de ESO aparecen en el Real Decreto 1631/2006, en los que se introduce la Transición como una parte del bloque dedicado al mundo actual. El temario de este curso es muy extenso, ya que incluye toda la historia contemporánea, tanto española como universal, además de aspectos transversales como la globalización, los movimientos sociales o la era de la información. Como consecuencia, los contenidos son muy amplios y los tiempos escasos. Esto, unido a la ubicación de la Transición en los apartados finales de dicho temario –cuestión de difícil solución– da lugar a que no siempre se estudie esta etapa en clase.[4] El profesorado puede seleccionar los contenidos o resumir los mismos, aunque esto da lugar con frecuencia a que el aprendizaje de este periodo se aborde de manera superficial.[5] Podemos pensar que, aun teniendo en cuenta la deficiencia que esto supone en la formación del alumnado, al menos una parte del mismo tendrá la oportunidad de trabajar la Transición en 2º de Bachillerato. Sin embargo, casi siempre se llega a este tema con el tiempo justo al final del año, en un curso que en muchas ocasiones se convierte en una preparación de la Prueba de Acceso a la Universidad, en la que incluso el propio alumnado, apurado por los tiempos, se centra en la solución más práctica a corto plazo y pierde el interés por ir más allá. Y aunque se pudiera trabajar este periodo con profundidad en Bachillerato, no deja de ser un problema que en 4º de la ESO –curso común a todos y obligatorio– se pase por alto.

En cuanto a los materiales didácticos empleados en las aulas, los y las docentes utilizan mayoritariamente el libro de texto, que se convierte en la herramienta clave de la enseñanza. Si bien es cierto que en ocasiones se incluyen otras fuentes como textos o documentales, éstos se suelen restringir al apoyo visual o motivacional de los contenidos de los manuales.[6]

Teniendo en cuenta estas premisas, el propósito de este trabajo es desvelar las principales características que tiene la enseñanza de la Transición

4 Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *La enseñanza de la Transición en la España actual: un agujero negro en las aulas*, Aula de Historia, Cuaderno 7 (marzo 2015), p. 14; y Feliciano PÁEZ-CAMINO ARIAS: "Enseñar la recuperación democrática de España: consideraciones sobre la transición en clase de historia", *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 50 (2006), p. 12.

5 Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *La enseñanza de*..., p. 16.

6 Rosendo MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: "Profesores entre la historia..., p.546; y Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *La enseñanza de*..., p. 15.

española en las aulas. La metodología básica que hemos aplicado ha sido el análisis de contenidos en una serie de ocho libros de texto de 4º de la ESO editados entre 2008 y 2012,[7] ya que es un curso obligatorio y que el manual es el soporte más utilizado. Por razones de espacio quedan fuera de este análisis los apartados específicos dedicados a los aspectos formales de la Constitución de 1978.

El temario

En la organización del temario de los libros de texto la Transición no cuenta con una unidad didáctica específica. Esta incluye casi siempre la etapa posterior –que dura hasta la actualidad–, con títulos como "España, transición y democracia",[8] "La transición y los gobiernos de la democracia"[9] o "Transición y democracia. España en la Unión Europea".[10] En algunos casos el corte se produce en la Guerra Civil, quedando el franquismo como etapa inicial de la unidad didáctica y la Transición como un epígrafe intermedio, como es el caso de "España: dictadura y democracia"[11] o "España, de 1939 al siglo XXI".[12]

Dos manuales rompen este esquema, por diferentes razones. El primero, de Vicens Vives, divide la Transición entre dos unidades, tituladas "España durante el franquismo" y "España en democracia", respectivamente.[13] El hito que separa ambos temas es la celebración de las elecciones de 1977. Si bien esto puede llamar la atención en un primer momento, resulta más comprensible cuando se observa que la cronología que da este manual para la Transición es 1975-1977, por lo que este periodo se inserta como una fase en las postrimerías del franquismo. Siguiendo esta línea, a la democracia se

7 Las editoriales manejadas son Ecir, Edebé, Edelvives, Editex, Oxford, Santillana, SM y Vicens Vives.

8 Teresa GRENCE RUIZ (dir.): *Historia 4º ESO*, Madrid, Santillana, 2008.

9 Eugenio GARCÍA *et al*. (coords.): *Historia*. Valencia, Ecir, 2009.

10 Marianne KRAUSE MORALES *et al.* (coords.): *Ciencias sociales, geografía e historia,* Zaragoza, Edelvives, 2008.

11 Manuel DÍAZ RUBIANO *et al*. (coords.): *Historia,* Navarra, Oxford educación, 2008.

12Nuria CARRERAS VIDAL *et al*. (coords.): *Ciencias Sociales 4º ESO. Historia. Bloque II: El mundo Contemporáneo*, Barcelona, Edebé, 2012.

13Margarita GARCÍA SEBASTIÁN y Cristina GATELL ARIMONT (coords.): *Demos. Ciencias sociales, historia*, Barcelona, Vicens Vives, 2008.

habría llegado con dichos comicios, que habrían abierto una nueva etapa que llegaría hasta hoy.

Cabe reflexionar acerca de la visión tan puramente formalista que este libro confiere a la democracia, ya que parece ser que en el momento en que se celebran elecciones ya se ha llegado a ella, sin detenerse a valorar aspectos como la existencia o no de libertades individuales y su amplitud, de derechos sociales o de democratización en otros ámbitos. No obstante, sabemos que aunque el vínculo directo entre el acto de votar y la existencia de una democracia está muy asimilado, deben cumplirse una serie de requisitos para que un país sea completamente democrático y no bastaría con el derecho al sufragio cada cuatro años. Los grandes partidos políticos y medios de comunicación de masas defienden de forma implícita esta identificación entre comicios y democracia, aunque es llamativa la aplicación de esta vara de medir en países considerados amigos, pero no en otros como Venezuela, a pesar de que sus ciudadanos han sido llamados a las urnas constantemente en los últimos quince años.[14]

La otra peculiaridad se encuentra en el manual de Editex, en el que la Transición aparece como un punto dentro de un tema titulado "Los últimos años del siglo XX", en el que se incluyen, entre otros, el conflicto de Oriente Medio, la evolución de la China comunista y la fragmentación de Yugoslavia.[15] Esta organización desvincula la Transición tanto de la dictadura como de la etapa posterior, por lo que dificulta una comprensión de largo alcance del proceso, de sus antecedentes y de sus consecuencias. Además, la disparidad de aspectos a tratar obliga a una síntesis descriptiva muy sucinta en la que varios aspectos relevantes se quedan en el tintero. Se trata de un caso muy ilustrativo de la amplitud del temario, con las consecuentes dificultades para abarcarlo.

La cronología

Respecto a la cronología que ocupa la Transición, esta también es objeto de debate. Hay acuerdo total en lo referente a la fecha de inicio, 1975,

14 He analizado esta problemática en mi Tesis de Fin de Máster inédita, titulada "Por la salud o las urnas. El posible fin de la era chavista en Venezuela a través de la prensa de masas española (2011-2012)", y defendida en la Universidad de Oviedo en julio de 2014.

15 Jaime MATESANZ *et al.* (coords.): *Historia*, Madrid, Editex, 2008.

aunque algunos marcan el comienzo en la muerte de Franco el 20 de noviembre y otros en la proclamación de Juan Carlos I como rey dos días después. Pero a la hora de fijar el año final hay bastante diversidad. Las primeras elecciones en 1977, la aprobación de la Constitución en 1978 y el triunfo del PSOE en 1982 son los hitos que marcan en los distintos manuales el fin de la Transición y no hay acuerdo a la hora de elegir uno. No obstante, esta disparidad es fruto de los criterios manejados y no es necesariamente relevante, siempre y cuando los contenidos se aborden de la manera adecuada.

Los protagonistas

Hay un mayor acuerdo en torno a quiénes fueron los protagonistas de este periodo. Podemos hacernos una idea aproximada a través de un análisis cuantitativo de los nombres mencionados en los manuales, independientemente de la profundidad de los contenidos acerca de éstos. De este modo, el rey Juan Carlos I, Adolfo Suárez y Leopoldo Calvo Sotelo son presentados como los protagonistas indiscutibles de la Transición. Sin embargo, a la hora de analizar en qué contexto aparecen estos personajes, se puede observar cómo en muchos casos Calvo Sotelo es citado solamente para explicar que el intento de golpe de Estado se produce durante la sesión de su investidura. Del mismo modo, Arias Navarro suele ser mencionado brevemente como un antecedente del gobierno de Suárez. La cantidad de figuras que aparecen también varía enormemente, desde el libro de Vicens Vives, que incluye a nueve líderes[16] hasta el de Ecir, en el que solo se encuentran el rey, Suárez y Calvo Sotelo.

Si bien estos protagonistas son los esperados, el análisis también revela algunos resultados llamativos. El primero de ellos es la aparición del teniente coronel Tejero en sólo seis de los ocho manuales, a pesar de que el intento de golpe de Estado sí que es recogido en todos ellos. Además, en uno de estos seis el nombre de Tejero se encuentra en una actividad, no en el cuerpo del texto. ¿Cómo puede explicarse la Transición sin mencionar al cabeza visible del 23-F, cuyas imágenes asaltando el Congreso de los

16 Juan Carlos I, Carlos Arias Navarro, Adolfo Suárez, Santiago Carrillo, Manuel Fraga, Felipe González, Leopoldo Calvo Sotelo, Antonio Tejero y Jaime Miláns del Bosch.

Diputados constituyen todo un símbolo de esta época? Se trata de una deficiencia gravísima difícilmente comprensible, ni bajo criterios de síntesis ni de complejidad.

El otro hecho que llama la atención es que todos los personajes que aparecen en este tema son varones. No hay ni una sola mujer. ¿No participaron las mujeres en la Transición? ¿No existieron mujeres en los movimientos sociales, ni colectivos feministas, ni hubo ninguna figura femenina destacable? Los libros de texto invisibilizan por completo la presencia de las mujeres y su actividad en esta etapa, transmitiendo de forma inconsciente pero con absoluta normalidad una Transición dirigida y llevada a cabo solo por varones, sin ningún comentario crítico ni ninguna referencia expresa a este hecho.

Una vez conocidos los nombres de los principales protagonistas, resulta interesante revisar cómo se presenta a los mismos, particularmente a Adolfo Suárez, ya que Juan Carlos I ya aparece en los contenidos anteriores referentes a la sucesión de Franco. El origen de Suárez queda reflejado en cinco de los ocho manuales, con versiones muy similares aunque con algunos matices. Así, tanto el libro de Edelvives como el de Ecir subrayan su juventud, su procedencia del régimen y su compromiso con el proyecto democrático.[17] En el de SM, por su parte, se mencionan sus orígenes franquistas y es clasificado como "reformista", es decir, partidario de la "transición pactada".[18] Sin embargo, sólo el texto de Edebé menciona que fue "ministro del Movimiento",[19] lo que marca una diferencia, ya que implica que no procedía simplemente de las filas del franquismo sino que desempeñó un papel de cierta importancia en el aparato de la dictadura. Otro matiz lo encontramos en el manual de Vicens Vives, que define a Suárez como "un político aperturista", tras caracterizar previamente a los aperturistas como quienes "apostaban por un proceso de reformas progresivas, aunque limitadas en los primeros momentos",[20] sin que en ningún momento se indique su origen franquista.

17 Marianne KRAUSE MORALES *et al*. (coords.): *Ciencias sociales*..., p. 233; y Eugenio GARCÍA *et al*. (coords.): *Historia*..., p. 300.

18 Virgilio FERNÁNDEZ BULETE: *Ciencias Sociales. Historia*, Madrid, SM, 2011, p. 286.

19 Nuria CARRERAS VIDAL *et al*. (coords.): *Ciencias Sociales*..., p. 248.

20 Margarita GARCÍA SEBASTIÁN y Cristina GATELL ARIMONT (coords.): *Demos. Ciencias sociales*..., p. 243.

Si bien puede ser reprochable que sólo en uno de los ocho textos se explique con claridad la procedencia de Suárez, mucho más clamorosa es la ausencia de cualquier contextualización sobre su figura en tres manuales. El líder de UCD aparece de este modo en la Historia como por arte de magia, sin ningún vínculo con la etapa anterior ni con ningún personaje del momento.

Por si quedaba alguna duda de quién fue el piloto de la Transición, algunos manuales lo indican de forma expresa. Así, según Edebé, es el propio monarca quien inicia las reformas;[21] según Oxford, la monarquía fue "el motor" del proceso restaurador de la democracia en España;[22] y para Edelvives, la Transición fue posible gracias "al papel destacado que desempeñó Juan Carlos I".[23] De este modo, el protagonismo del Rey no es sólo un elemento que se puede deducir de los textos, sino que estos lo certifican sin ambages.

Las movilizaciones sociales

Pero, ¿sólo fueron protagonistas las personalidades destacadas? ¿Qué ocurre con el resto de la sociedad? Los contenidos acerca del papel de las masas son fundamentales para compensar y complementar esta visión de la Transición llevada a cabo por una élite. A este respecto, el panorama es decepcionante: tan sólo la mitad de los manuales hace referencia a las movilizaciones populares o a la conflictividad social. En dos de ellos la explicación ofrecida es más completa que en el resto. Es el caso de Edelvives, que lo refleja de este modo:

> Las movilizaciones populares tuvieron una doble vertiente, laboral y política: trabajadores, estudiantes y militantes de partidos y sindicatos lucharon en la misma dirección. Las principales reivindicaciones fueron las libertades políticas, la amnistía de los presos políticos del régimen franquista y la autonomía de las nacionalidades históricas (...) La

21 Nuria CARRERAS VIDAL *et al.* (coords.): *Ciencias Sociales...,* p. 248.

22 Manuel DÍAZ RUBIANO *et al.* (coords.): *Historia...*, p. 270.

23 Marianne KRAUSE MORALES *et al.* (coords.): *Ciencias sociales...*, p. 232.

> oposición democrática comenzó a movilizarse con manifestaciones y huelgas reivindicando una ruptura democrática.[24]

Vicens Vives sigue la misma línea, indicando que "en la calle, la población expresó mediante huelgas y manifestaciones su deseo de un cambio político que comportara la amnistía para los presos políticos y la recuperación de las libertades democráticas".[25] Más sucintos son SM y Oxford, que mencionan "la conflictividad social" y "la conflictividad laboral (huelgas) y social".[26] Sin embargo, Santillana, Editex, Ecir y Edebé no hacen referencia alguna a estas movilizaciones, lo cual supone una carencia importante, tanto por la ocultación de una realidad fundamental como por la propia concepción del desarrollo de este periodo como el proyecto y la obra de unas personalidades determinadas. Quedan fuera de la historia los movimientos sociales, ya sean obreros, vecinales, feministas, estudiantiles...

El "consenso"

En cuanto a la terminología específica, uno de los conceptos más repetidos en el relato de la Transición, muy presente especialmente en los medios de comunicación de masas es "consenso". El Diccionario de la Real Academia Española en su versión en línea define "consenso" como "acuerdo producido por consentimiento entre todos los miembros de un grupo o entre varios grupos". La idea de acuerdo entre varios es clave para comprender el llamado "espíritu de la Transición".

En los libros de texto la situación es similar. La palabra "consenso" aparece en siete de los ocho manuales, por lo general en negrita o en un apartado específico. Se explica el consenso de una forma muy similar, como "el resultado de acuerdos entre las diferentes fuerzas políticas y sociales",[27] "política (...) basada en pactar las reformas con las diferentes fuerzas

24 *Ibid.*, p. 232.

25 Margarita GARCÍA SEBASTIÁN y Cristina GATELL ARIMONT (coords.): *Demos. Ciencias sociales*..., p. 243.

26 Virgilio FERNÁNDEZ BULETE: *Ciencias Sociales*..., p. 288; y Manuel DÍAZ RUBIANO *et al.* (coords.): *Historia*..., p. 272.

27 Margarita GARCÍA SEBASTIÁN y Cristina GATELL ARIMONT (coords.): *Demos. Ciencias sociales*..., p. 250.

políticas y sociales"[28] y "acuerdos con las diferentes fuerzas políticas.[29] Ecir incluye un espacio de vocabulario con este término, que es presentado como "política que cuenta con el apoyo de todos los partidos en aspectos esenciales para el país (política económica, antiterrorista, etc.)".[30] En otros libros simplemente se menciona –tres veces en tres páginas distintas, en el caso de Edelvives–[31] excepto en el de SM, en el que el término no aparece. Así pues, la idea de etapa de acuerdos y consenso queda plasmada sobradamente y de esta forma se transmite al alumnado.

Los problemas: terrorismo y violencia

Sin embargo, sabemos que durante este periodo no todo fue entendimiento y que la violencia tuvo una presencia relevante,[32] lo que también se refleja en los manuales. Todos ellos hacen mención al terrorismo de ETA y, en menor medida, a la violencia ejercida por la extrema izquierda y la extrema derecha. Sólo dos incluyen la resistencia antidemocrática de amplios sectores del Ejército[33] y prácticamente no hay referencias a actos concretos. Por ejemplo, sólo Edebé menciona los sucesos de Vitoria de 1976 y sólo Edelvives cita la matanza de los abogados de Atocha, a pesar de ser dos acontecimientos que conmocionaron al país.

Además, se echa en falta entre los contenidos alguna referencia a la violencia ejercida por el Estado, cifrada en alrededor de 200 víctimas, 30 de las cuales lo fueron en manifestaciones y huelgas.[34] Conocer esta variante de la violencia es muy importante, en tanto en cuanto nos indica la continuidad de un Estado represor con excesos poco aceptables en una democracia plena.

---

28 Nuria CARRERAS VIDAL *et al.* (coords.): *Ciencias Sociales...,* p. 249.

29 Teresa GRENCE RUIZ (dir.): *Historia...*

30 Eugenio GARCÍA *et al.* (coords.): *Historia*..., p. 303.

31 Marianne KRAUSE MORALES *et al.* (coords.): *Ciencias sociales*..., pp. 232-234.

32Algunos trabajos interesantes desde diferentes perspectivas son: Sophie BABY, Olivier COMPAGNON y Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA: *Violencia y transiciones políticas a finales del siglo XX,* Madrid, Casa de Velázquez, 2009; y Mariano SÁNCHEZ SOLER: *La transición sangrienta. Una historia violenta del proceso democrático en España (1975-1983)*, Barcelona, Grup Editorial, 2010.

33 Virgilio FERNÁNDEZ BULETE: *Ciencias Sociales*..., p. 290; y Nuria CARRERAS VIDAL *et al.* (coords.): *Ciencias Sociales...,* p. 250.

34 Rosendo MARTÍNEZ RODRÍGUEZ: "Profesores entre la historia..., p.48.

El 23-F

Un episodio clave de la Transición fue el intento de golpe de Estado conocido como 23-F. Todos los libros de texto incluyen contenidos sobre este acontecimiento, si bien la explicación del mismo difiere de uno a otro. Vicens Vives es, de nuevo, el que ofrece una descripción más amplia:

> El teniente coronel Tejero, al mando de un grupo de guardias civiles, ocupó la cámara y mantuvo secuestrados al gobierno y a los diputados durante casi un día. Al mismo tiempo, el capitán general de Valencia, Miláns del Bosch, ocupó la ciudad con tanques y publicó un bando declarando el estado de guerra. El objetivo de los golpistas era imponer la formación de un gobierno que restringiese la democracia, frenase el proceso autonómico y revisase la Constitución.[35]

Editex también incluye a varios ejecutores:

> Un grupo de militares tomó el Parlamento e intentó hacerse con su control. Este golpe de Estado, en febrero de 1981, estuvo protagonizado por el teniente coronel de la Guardia Civil, Antonio Tejero Molina, el general de división, Alfonso Armada, y el capitán general, Jaime Miláns del Bosch.[36]

En estos dos ejemplos Tejero no es la única cabeza del golpe, sino que la autoría aparece compartida. SM también menciona otras acciones además de la toma del Congreso, aunque en este caso se presentan como "apoyos", quedando Tejero como el protagonista.[37] Otros manuales también siguen esta línea de "autoría única" de Tejero, aunque los contenidos acerca del golpe quedan fuera del texto propiamente dicho. Es el caso de Santillana que, si bien explica que durante la sesión de investidura de Calvo Sotelo

35 Margarita GARCÍA SEBASTIÁN y Cristina GATELL ARIMONT (coords.): *Demos. Ciencias sociales*..., p. 255.

36 Jaime MATESANZ *et al.* (coords.): *Historia*..., p. 247.

37 Virgilio FERNÁNDEZ BULETE: *Ciencias Sociales*..., p. 290.

"se produjo un intento de golpe de Estado", solo menciona a Tejero en las actividades, de la siguiente forma:

> ¡Quieto todo el mundo! Esta fue la orden dada por el teniente coronel Antonio Tejero Molina tras irrumpir, al frente de un grupo de guardias civiles, en el Congreso de los Diputados la tarde del 23 de febrero de 1981. El gobierno y los diputados fueron secuestrados durante varias horas.[38]

Edelvives, por su parte, relega todo contenido acerca del 23-F a un pie de foto, en el que se puede leer: "El frustrado golpe de Estado del 23 de febrero de 1981, protagonizado por Tejero, representó el último intento de los militares franquistas de impedir la implantación de la democracia".[39]

Las ausencias más llamativas las encontramos en Ecir y Edebé, que no mencionan ningún nombre, ni siquiera a Tejero. El primero habla de "intento de golpe de Estado militar" en el que se secuestra el Parlamento, pero no indica quiénes ni por qué lo ejecutan. Y el segundo señala que el objetivo era "imponer un gobierno que recortase las libertades democráticas", sin que aparezca ni la toma del Congreso ni nombre propio alguno. Esta información es a todas luces insuficiente, incluso teniendo en cuenta criterios de simplicidad o síntesis de contenidos.

Así pues, si bien todos hemos visto infinidad de veces las imágenes de Tejero en el Congreso de los Diputados, sabemos que la intentona golpista no se circunscribió solo a esta acción, aunque sea la más representativa, al implicar el secuestro temporal de los diputados y del Gobierno. El hecho de conservar grabaciones de imagen y sonido de aquel momento es también un factor que facilita el recuerdo, más aun en la era de lo visual en la que nos encontramos en la que, en muchas ocasiones, si no hay imagen no hay acontecimiento. Al margen de los dos libros que sí incluyen otros escenarios y protagonistas, el resto de manuales reducen el golpe a la acción de Tejero, por lo que la comprensión del 23-F no será completa en ningún caso. La simplificación de este episodio resulta más sangrante si tenemos en cuenta que todavía quedan sombras acerca de qué ocurrió realmente. Ejemplo de

38 Teresa GRENCE RUIZ (dir.): *Historia*..., p. 321.

39 Marianne KRAUSE MORALES *et al*. (coords.): *Ciencias sociales*..., p. 233.

esto es la polémica que generó la emisión del programa *Operación Palace*, que fue anunciado como el documental que resolvería definitivamente las dudas que aun pudiéramos tener y que desconcertó e incluso engañó a muchos hasta que se informó de su carácter ficticio.[40]

Respecto a la razón del fracaso del golpe, cinco de los ocho textos incluyen alguna información al respecto. En todos ellos se menciona la actuación del Rey, pero en sólo tres se mencionan otros factores, como "la oposición de algunos mandos militares y la unidad de todas las fuerzas políticas democráticas",[41] "la falta de apoyos políticos y de la población"[42] o "las diferencias entre los implicados".[43] Así pues, para dos manuales –es decir, para el alumnado que los utilice– la única causa por la que el golpe de Estado no triunfó fue la intervención del rey, que incluso es calificada por Editex de "rápida". No obstante, dicha rapidez es discutible, ya que Juan Carlos I tardó casi siete horas en aparecer en televisión desde la toma del Congreso por parte de Tejero.

Las fotografías

Un último aspecto en el que resulta muy interesante detenerse es el contenido visual de los libros de texto, concretamente en las fotografías. El alumnado actual vive en un mundo iconográfico en el que la mayor parte de la información debe ser sensorialmente estimulante para que este dirija su atención a la misma. En los manuales el material visual no es un mero acompañamiento estético del texto, sino que tiene una función didáctica: es un contenido, trasmite información y es –o debería ser– cuidadosamente seleccionado. En casi todos los libros estudiados nos encontramos con una fotografía de Juan Carlos I en las Cortes, por lo general correspondiente a la ceremonia de su investidura como rey. Le siguen de cerca imágenes de Tejero en el Congreso y de Suárez. Otras que se repiten menos son las de

40 Este documental se puede ver en http://www.atresplayer.com/television/noticias/lasexta-noticias/especiales/temporada1/capitulo-1-operacin-palace_2014022100224.html

41 Margarita GARCÍA SEBASTIÁN y Cristina GATELL ARIMONT (coords.): *Demos. Ciencias sociales*..., p. 255.

42 Teresa GRENCE RUIZ (dir.): *Historia*..., p. 321.

43 Manuel DÍAZ RUBIANO *et al*. (coords.): *Historia*..., p. 272.

la manifestación de repulsa al golpe, gente votando, o los firmantes de los Pactos de la Moncloa.

La lectura inmediata que se extrae de esta puesta en escena visual es el protagonismo de dos personajes –el Rey y Suárez– y un hito –el 23-F–. Esta es la información que el alumnado retendrá en un primer nivel de percepción cada vez que tenga el libro abierto por estas páginas del temario. A otro nivel más analítico, nos percatamos de que la inmensa mayoría de las imágenes hacen referencia a hechos políticos concretos: no hay ninguna fotografía de movilizaciones sociales, huelgas, represión policial o terrorismo. Sí que es cierto que hay alguna imagen de una manifestación, todas de la misma: la que se convocó como repulsa al 23-F; he aquí, de nuevo, otro hito político como referente. No debemos olvidarnos tampoco del hecho de que las personalidades que aparecen en las fotografías tanto individuales (Suárez, el rey, Tejero) como de grupo ("padres" de la Constitución, Pactos de la Moncloa) son todos varones. Siguiendo el mismo patrón de invisibilidad de las mujeres que vimos anteriormente en el texto, no hay ni una sola fotografía en la que alguna mujer aparezca desempeñando un papel central, ni mucho menos un retrato. De esta forma, se expulsa de la historia a la clase trabajadora, a los movimientos sociales, a las mujeres... no sólo en el texto, sino en un aparato fotográfico basado en acontecimientos con la intención de sostener el relato tradicional de que los guías y pilotos del camino hacia la democracia fueron Juan Carlos I y Adolfo Suárez.[44]

Conclusiones

Como hemos visto, la tendencia crítica de los últimos no ha logrado aún alcanzar las aulas. La visión que se ofrece de la Transición es la de un período de consenso en el que, a pesar de algunas dificultades –fundamentalmente el terrorismo–, Juan Carlos I y Adolfo Suárez lograron traer la democracia a España con un resultado exitoso. Se trata de un relato histórico circunscrito a los aspectos políticos en detrimento de la movilización social, y centrado en los varones, con la consecuente invisibilización de las mujeres. Una memoria oficial y desde arriba, que ha adquirido condición de hegemónica

44 Raimundo CUESTA: "La memoria...", p. 22.

gracias, entre otros, a los grandes medios de comunicación y a otros canales de la cultura de masas.[45] No se incluyen críticas –por suaves que sean– como la ausencia de un referéndum para elegir entre monarquía y república, la no depuración de las fuerzas de seguridad o la judicatura, etc.[46] Tampoco se vincula esta etapa con el presente en lo concreto –al margen de lo institucional–, ni se remonta a este periodo ninguno de los problemas de índole político o económico que tenemos en la actualidad.

Otra particularidad es que la totalidad de los libros analizados comparten las características anteriores. ¿A qué se debe esta falta de pluralidad entre distintos libros de texto? Una de las razones más influyentes es la comerciabilidad. Los manuales van destinados tanto a centros públicos como privados o concertados, por lo que, siguiendo criterios de mercado, no incluyen sesgos muy diferenciadores del relato oficial, ante la posibilidad de no ser adoptados por algunos centros.[47]

Queda, como propuesta para posteriores investigaciones saber si este panorama es reciente o ha sido siempre así, es decir, si los libros de texto de hace diez o quince años presentan las mismas características en cuanto a enseñanza de la Transición se refiere. Un primer vistazo a ediciones pasadas de los mismos manuales con los que hemos trabajado indica que la diferencia más notable es la reducción del espacio ocupado por los textos con el paso de los años. ¿Supone pues la síntesis de contenidos un reduccionismo también historiográfico? De ser esto así no estaría de más una profunda reflexión acerca del camino que hemos tomado y hacia dónde nos lleva.

45 *Ibid.*.

46 Feliciano PÁEZ-CAMINO ARIAS: "Enseñar la recuperación...", p. 24.

47 Fernando HERNÁNDEZ SÁNCHEZ: *La enseñanza de*..., p. 21.

El Entorno Digital y los "nuevos medios de comunicación" como los nuevos archivos del material historiográfico y testimonial de la Guerra Civil (1936-1939)

Digital Environment and the new mass media as useful archives of historic and oral sources for the study of the Spanish Civil War (1936-1939)

Mauricio Hernández Cervantes
Universidad Carlos III de Madrid

Resumen
La Guerra Civil Española (1936-1939) es un episodio de la historia que sigue vivo en el presente digital. Es tal el interés de la sociedad española contemporánea por este tema, así como sus efectos y consecuencias, además de temas relacionados como el exilio republicano, que los "nuevos medios de comunicación" recogen, archivan, clasifican y difunden distintos materiales referentes a las temáticas antes mencionadas. La prensa digital y las redes sociales no sólo resultan depositarios del material historiográfico o testimonial de quienes buscan reconstruir ese pasado, sino que representan una oportunidad para que ese episodio bélico pueda ser reinterpretado y analizado en el presente, trazando así, de una forma más plural, la compleja y convulsa identidad nacional española.

Palabras clave: Guerra Civil Española, entorno digital, memoria histórica, Facebook, redes sociales, historia de España.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract:
The Spanish Civil War (1936-1939) is an episode in Spain´s recent history that is still alive in the digital environment. Such is the demand and interest for this topic, and related subjects like the republican exile, in contemporary Spanish society, that the "new mass media" collects, archives, classifies and transmits diverse material referent to it. Not only are the digital press and social media becoming a depository of historiographic and testimonial material for those willing to reconstruct this episode from the past, but they also represent an opportunity to reinterpret and analyze this conflict nowadays, considering it in a more complete and nurtured way, which allows to understand the complexity of Spain´s national identity.

Keywords: Spanish Civil War, digital environment, Facebook, social media, Spain´s history.

Los días 15, 16 y 17 de septiembre de 2014, los departamentos de Historia Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid, y de la Universidad Autónoma de Madrid, en conjunción con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.) y la Asociación de Historia Contemporánea, realizaron su XII Congreso, el cual fue titulado: "*Pensar la Historia desde el siglo XXI*". Como parte de este evento se desarrollaron distintas y variadas mesas, así como talleres, desde donde se desmenuzó la realidad contemporánea de los estudios históricos. Y respondiendo a la exigencia primordial planteada en el título del congreso, el presente texto da continuidad a las reflexiones y posturas planteadas en uno de esos talleres: "El entorno digital y el oficio del historiador". En pocas palabras, la temática abarcada en las siguientes páginas corresponde a la intensa actividad entre la Historia, la Memoria y las nuevas herramientas del entorno digital como registros y soportes del material historiográfico y testimonial.

El entorno digital es un espacio relativamente nuevo, y cada vez más complejo, en donde el antiguo debate entre la oralidad y la construcción histórica también encuentra un espacio para reconstruirse. Pero más allá

del debate o del contraste ideológico/teórico que esta temática supone, los llamados "nuevos medios de comunicación" comienzan a funcionar como registros y soportes de materiales académicos, históricos e historiográficos. Gracias a esto, y dependiendo de las características y funciones del soporte, las formas en las que la Memoria se reproduce en el presente, así como aquellas pertenecientes a la Historia, es partir de la cual se plantearán los nuevos retos y oportunidades que intrínsecamente lleva el ejercicio de "repensar la Historia desde el siglo XXI". Es decir: ¿de qué manera se mantiene vivo el pasado en el presente?

Tanto los casos que se presentan a continuación como los medios de comunicación analizados abarcan un horizonte tan extenso que éste llega a ser de dimensiones descomunales e inabarcables. Por lo tanto, en el presente escrito nos centraremos única y exclusivamente en una temática académica y una vertiente de los soportes y medios de comunicación: La Guerra Civil de España (1936-1939) y las redes sociales (*Facebook* y *Twitter*).

Este periodo en la historia de España (La Guerra Civil, iniciada en 1936 y finalizada en 1939) resulta mucho más que un episodio cronológicamente catalogable en el devenir de la nación. Las consecuencias y efectos de ese conflicto del pasado aún están presentes en el imaginario colectivo español, y la reproducción de sus debates, estudios, análisis, publicaciones y foros de encuentro ha llegado, sin duda alguna, a dimensiones seriamente considerables dentro del entorno digital. En este acontecimiento histórico, como en otros muchos temas históricos y académicos, la Memoria, la Historia y el polémico término "Memoria Histórica", se encuentran en el mismo terreno. En el plano del debate suelen contraponerse y contrastar, pero si todos los argumentos son tomados y reordenados en el plano del análisis, entonces pueden llegar a ser complementarios, y así reconstruir desde una forma más completa una visión plural sobre un evento, sumamente complejo, y que lleva ya casi ochenta años en el presente de los españoles.

Tal ha sido el auge y el uso masivo de las redes sociales (principalmente *Facebook* y *Twitter*) que progresivamente han ido adquiriendo otras funciones, mucho más complejas, de las que tenían cuando nacieron a mediados/finales de la década pasada. Actualmente existe un flujo considerable de documentos e información digitalizada sobre La Guerra

Civil Española (1936-1939), y temas relacionados. Y ahí dentro se recogen materiales y documentos tanto testimoniales, como periodístico/académicos. Por lo tanto, en el entorno digital, ese episodio de la historia de España se reproduce, recrea, replantea, reinterpreta y difunde en el presente.

Ahora bien, ¿qué retos y qué oportunidades representa tener en el presente digital tan viva la temática de la Guerra Civil Española?, ¿de qué manera es que las redes sociales se están convirtiendo en depositarios, archivos, registros, soportes y canales de difusión del material, tanto testimonial como historiográfico, de dicho periodo?

Resulta imposible responder con exactitud a los interrogantes anteriormente planteados, pero el simple hecho de manifestarlas significa una oportunidad para abrir un espacio de reflexión sobre las nuevas vías para catalogar, administrar, registrar y difundir los documentos de un pasado que no parece tan extinto. Los nuevos medios de comunicación simbolizan una oportunidad para poder, no sólo interpretar la reconstrucción de un pasado, sino de poder comprenderla desde distintas dimensiones y así poder conjuntar los argumentos testimoniales con los historiográfico/académicos.

Memoria, Historia, "memoria histórica" y el entorno digital como espacio de encuentro.

La Memoria, y los elementos que la componen, brindan información de carácter testimonial, lo cual es importante tener siempre en seria consideración, ya que la línea que divide el recuerdo del olvido suele ser muy tenue en ocasiones. Por otra parte, la construcción histórica, debería hacerse con base a documentos y hechos comprobables mediante el uso fuentes confiables. De esta manera tenemos que la fuente que nutre a la primera resulta el recuerdo, la oralidad y la fidelidad del testimonio; mientras que para la segunda, son los hechos, la investigación y los documentos quienes vertebran la veracidad de su argumento. Entonces, tomando en cuenta lo anterior, ¿podrían la Memoria y la Historia convivir y complementarse en un mismo plano para poder así construir un análisis y un estudio más nutrido respecto a la reconstrucción del pasado en el presente digital?

Para efectos del presente trabajo, la respuesta al interrogante anterior resultaría afirmativa. Eduardo González Calleja, basándose en Pierre Nora y Reyes Mate, sostiene que la memoria tendrá como efecto la conservación, mientras que la historia tendrá como objetivo el descubrimiento. La primera brindará testimonios y la segunda archivos y documentos.[1] Para François Bedárida la Historia se sitúa en el exterior del acontecimiento y genera una aproximación crítica y distanciada, ya que intenta aprehender (analizar y comprender) sus métodos y significación. Por el contrario, aquello referente a la Memoria se coloca dentro del acontecimiento y sitúa al testigo (o depositario de ella) en el interior de los hechos. Y de esta manera es como "la memoria tiene por objetivo la fidelidad, y la historia la verdad."[2] Esta concepción del historiador francés "contemporaneista", Bedárida, nos permite reforzar la idea de la clara necesidad de definir y catalogar la información para la construcción de argumentos que vertebren una identidad, es decir: si aquella información merece ser tratada como testimonial o histórico/académica.

Ahora bien, además de la Memoria y la Historia, también merece la pena contemplar en el escenario de esta interacción temática el concepto tan polémico de: memoria histórica. Maurice Halbwachs, sociólogo francés víctima en el campo de concentración de Buchenwald en 1945, sostenía que la compatibilidad entre los términos "memoria" e "historia" era imposible, y por lo tanto negaba la posibilidad de existencia funcional del término "memoria histórica". Ya que para él, la construcción histórica comenzaba con el fin de la tradición y en donde se –descomponía la memoria social-.[3] Siguiendo la misma línea, Marie-Claire Lavabre sostenía que, "la memoria histórica no es la memoria culta de los historiadores, sino la apropiación oficial y selectiva de los recursos históricos por un grupo de poder. Es una historia dotada de finalidad, guiada por un interés que no es el del conocimiento, sino el de la legitimidad, la polémica, la conmemoración o la identidad."[4]

---

1 Eduardo GONZÁLEZ CALLEJA: *Memoria e Historia. Vademécum de conceptos y debates fundamentales*, Madrid, Editorial Catarata, 2013. p. 99

2 *Ibid.*, p. 95

3 *Ibid*, p. 86

4 *Ibid*, p. 89

Pero, de acuerdo con Eduardo González Calleja, para el mismo Halbwachs la mera existencia del término "memoria histórica" sí podría ser valorada por las capacidades que tenía de cuestionar a la historia, misma que ha tendido siempre a ser considerada como universal.[5] Y es gracias a esta última apreciación que el presente texto, pese a lo polémico que puede llegar a ser este concepto, considera a la "memoria histórica" como un espacio en donde tanto los testimonios como los hechos y documentos tienen un lugar para poder construir, de forma más plural, la reconstitución de un episodio clave en la compleja identidad española contemporánea: La Guerra Civil (1936-1939)

Entonces, ¿qué relación tienen la Memoria, la Historia y la concepción de la identidad española con el entorno digital y los *cibermedios*? El presente texto pretende señalar los siguientes puntos para responder a este interrogante:

a) La Guerra Civil es un episodio clave en la concepción de la identidad nacional española en la actualidad.

b) La reconstrucción de dicho periodo del pasado en el presente, lleva, por fuerza, a la consideración de argumentos testimoniales (aquellos referentes a la Memoria), de igual manera que aquellos pertenecientes a la construcción histórica (línea histórico/académico).

c) Tal es la vigencia de la Guerra Civil Española (1936-1939) en el presente que los nuevos medios de comunicación se han convertido en registros, soportes, archivos y canales de difusión del material historiográfico, así como testimonial, de temas referentes a ese episodio histórico.

d) Más allá de la vigencia o reafirmación del término "memoria histórica", éste merece ser considerado como un espacio en donde tanto la Historia como la Memoria pueden nutrir, de forma más plural, mediante testimonios y documentos, la reconstrucción de la Guerra Civil en el presente digital.

5 *Ibid*, p. 94

La Guerra Civil: su memoria y su reconstrucción histórica en el presente digital

La utilización de Internet para la difusión del conocimiento histórico y de la memoria respecto al tema de La Guerra Civil, para Matilde Eiroa, ha sido de una magnitud importantísima. Y lo ella lo define así pues considera que la guerra civil española ha sido "uno de los episodios de nuestra historia con mayor repercusión social". En la revista Stvida Histórica, de la Universidad de Salamanca, la utora publicó un texto "La Guerra Civil Española en la Actualidad Cibermediática", donde analiza brevemente cuáles son los medios de comunicación digitales de mayor consideración en la actualidad, y en los cuales dicho periodo histórico tiene presencia.[6]

Antes de entrar plenamente en la descripción de cada medio, merece la pena hacer mención que para la autora del texto "el pasado está entre nosotros y se resiste a marcharse", gracias a que es la misma sociedad quien así lo demanda. Es decir, que no resulta una casualidad o que no es que un factor externo el que dirige la relación entre la sociedad española contemporánea con su pasado, ni tampoco manipule la inserción de contenido referente a ese tema en los medios de comunicación.

Sin duda alguna, de todos los medios digitales, es en la prensa digital donde se concentra y difunde mayor contenido sobre la Guerra Civil Española y temas relacionados. A continuación observaremos cómo lo hacen los medios más representativos a nivel nacional.

Con un "alto nivel de compromiso editorial",[7] como lo define Matilde Eiroa, está *Público.es*, *cibermedio* impreso desde el 2007 al 2012, fecha a partir de la cual sólo existe en su versión digital. Gracias a la cabecera especial denominada Memoria Pública este medio cuenta con el mayor número de entradas relacionadas con la Guerra Civil Española (12.300 desde su inicio hasta junio del 2013). Gran parte del éxito de esta sección es que se nutre con contenido de investigadores e historiadores, quienes realizan publicaciones con lenguaje divulgativo.[8]

6 Matilde EIROA: "La Guerra Civil Española en la Actualidad Cibermediática", *STVDIA HISTORICA*, 32 (2014), p. 358.

7 *Ibid*, p. 359

8 *Ibid.*

Uno de los medios más populares en España, sin duda, es *El País.com*. Este periódico digital no cuenta con una cabecera especial, como ocurre con *Público.es*, pero resulta el segundo con mayor número de entradas y textos relacionados con la guerra civil. Dicho contenido se encuentra distribuido en distintas secciones, las cuales van desde Cultura y España, hasta Internacional, en donde la mayoría de las notas tienen la autoría de la periodista Natalia Junquera.[9] También se debe destacar la importancia que este medio brinda a la aparición de novedades editoriales, de las cuales siempre realiza alguna reseña o breve semblanza, así como entrevistas a los autores correspondientes. De igual manera, se destaca la prioridad noticiosa sobre eventos relacionados a homenajes, conmemoraciones, u obituarios contextualizados, así como exposiciones fotográficas o cinematográficas, y descubrimientos de fosas o nuevas exhumaciones.[10]

De acuerdo con la autora de la fuente de donde procede esta comunicación, "*La Vanguardia.com* posee la mejor hemeroteca de las cabeceras analizadas", ya que "la digitalización desde su primer número de 1881 hasta la actualidad, las diversas posibilidades de búsqueda y las herramientas de filtrado, constituyen un conjunto muy valioso de facilidades técnicas para la exploración de sus páginas".[11] El número de noticias o entradas sobre este tema, desde el 1 de enero de 2007 al 1 de junio de 2013, fue de 3.862. M. Eiroa agrega que "las razones por las que este medio digital considera noticia a la Guerra Civil son, sobre todo, de carácter cultural", y que la sección correspondiente cuenta con un buen acervo con referencias a libros, exposiciones pictóricas y fotográficas. Además, este diario cuenta con información histórica por parte de los periodistas de su redacción así como de colaboradores externos. "De ahí que en sus páginas podamos leer contenidos poco conocidos sobre los brigadistas, la diplomacia, los bombardeos de Barcelona, la aviación o las comunidades religiosas".[12]

Respecto a *ABC.es*, el número de noticias -para el mismo periodo que los medios anteriores- es de 1.524, siendo éste el que menos entradas

9 *Ibid*.

10 *Ibid*, p. 360

11 *Ibid*.

12 *Ibid*.

resguarda. A la cabeza de las prioridades editoriales respecto a este tema se encuentran las noticias de índole cultural sobre dicho conflicto, en donde destacan la publicación de novelas, libros, exhibiciones fotográficas y cinematográficas, y teatro. Posteriormente se ubican los artículos de opinión (en donde la responsabilidad editorial ya es de los autores), y finalmente aquellos que únicamente hacen mención de ese episodio histórico como una simple comparación o como un parámetro dentro de la historia de España. M. Eiroa destaca entre los colaboradores nombres como los siguientes: Stanley Payne, Hugh Thomas, Bartolomé Benassar y Fernando García de Cortázar, "en algunos casos ligados a la denominada –La otra memoria-".[13]

Por otra parte, dejando ya de lado la prensa digital, y centrando el caso en los blogs o web-blogs, es posible encontrar distintas modalidades. Éstos pueden quedar clasificados de la siguiente manera: blogs de memoria familiar; blogs didácticos; blogs culturales; webs institucionales; y finalmente webs de "memoria y reivindicación".[14]

Los primeros también pueden ser denominados como "blogs biográficos", los cuales proporcionan información original e inédita con efectos sobre la historia social. Éstos, generalmente, funcionan como foros de encuentro para familiares de víctimas de la guerra.

Aquellos pertenecientes al segundo grupo, se encuentran "dedicados a la divulgación de materiales, enlaces y recursos audiovisuales para el aprendizaje y la investigación sobre la Guerra Civil", en donde destaca el de Arqueología de la Guerra Civil Española.

El tercer grupo sería para los también denominados "blogs culturales y de ocio", es decir aquellos que concentran información referente a exposiciones, reseñas bibliográficas o novedades editoriales, cine y fotografía, entre otras temáticas. En ocasiones resultan medios de comunicación o instituciones culturales quienes los desarrollan, o simplemente usuarios particulares quienes buscan crear foros virtuales para la difusión de los materiales o novedades sobre La Guerra Civil.[15]

13 *Ibid*.

14 *Ibid*, p. 362

15 *Ibid*.

Para el cuarto grupo, las webs institucionales y/o académicas, merece ser destacado el Centro de la Memoria Histórica del Ministerio de Cultura, el cual se ubica en la ciudad de Salamanca. Igualmente, merecen una mención el Portal del Ministerio de Cultura para las víctimas del franquismo, PARES, y el Portal de Memoria Histórica, los cuales, como parte de la Ley de Memoria Histórica del 2007 facilitan el acceso a documentos relativos a las víctimas de la guerra, el exilio de la república y la represión del franquismo.[16]

Google y Facebook

Por otra parte, no se puede tratar este temática, "La Guerra Civil en la actualidad cibermediática", sin realizar la búsqueda correspondiente en el principal buscador web: *Google*. A la fecha del 14 de abril de 2015, si ésta se realiza como "La Guerra Civil" el resultado que arroja es de 14.100.000 resultados. Pero si la búsqueda se acota a "La Guerra Civil Española" el número se reduce a 714.000 resultados.

Respecto a las redes sociales, debido a su complejidad y al convulso presente en el que se encuentran, resulta demasiado complejo definir con exactitud su comportamiento o los parámetros con los que la Guerra Civil Española se sitúa en la actualidad. Aunque sí es posible es observar algunos números significativos en sus contenidos.

Para el caso específico de *Facebook* es necesario tener en cuenta que el criterio de búsqueda más significativo, dentro de la red social, se encuentra en el rubro de "Grupos". Ahí, a la fecha del 14 de abril de 2015, el resultado es de 52 grupos creados, que pueden ser o públicos o cerrados, dependiendo de los criterios de acceso al contenido desplegado. A los grupos públicos puede acceder cualquier usuario de la red social que cuente con un perfil; mientras que a los cerrados, como su nombre indica, se encuentra limitado el acceso a una previa aceptación por los administradores de ese grupo. Los de mayor actividad, gracias al mayor número de miembros son: *GUERRA CIVIL ESPAÑOLA-GUERRA CIVIL ESPANHOLA* (con 22443 miembros); *La Guerra Civil Española-the spanish civil war* (con

16 *Ibid*.

1.570 miembros); e *Investigadores/as Guerra Civil Española* (con 1.303 miembros).[17]

El material difundido dentro de estos grupos resulta sumamente plural, ya que abarca desde textos académicos, hasta notas periodísticas, pasando por reseñas de novedades editoriales, así como material audiovisual, fotografías, vídeo, galerías y exposiciones virtuales. Muchos de ellos son de tendencia reivindicativa, mientras otros, como el caso de *Investigadores/as Guerra Civil Española*, resulta un foro de difusión de material académico y publicado para expertos e investigadores en la materia.

Dentro de esos "Grupos" encontramos algunos más formales y con gran número de usuarios, así como otros donde únicamente se reivindican algunas cuestiones nacionalistas o políticas con un número menor de gente. Dentro de los primeros, *Investigadores/as de la Guerra Civil Española* es uno de los que más difunden material audiovisual, además de textos, bibliografía y links editoriales de mayor profundidad con calidad académica. El número total de miembros es de 1.303, en donde muchos de ellos coinciden en otros foros igualmente especializados, como es *Guerra Civil Española-the spanish civil war*, el cual cuenta con 1.570 miembros. El total de grupos que aparece a la fecha señalada es de 51, en donde únicamente 10 rebasan los 100 miembros.

Desgraciadamente el seguimiento del comportamiento de estos grupos está interrumpido, ya que dentro de la gestión de *Facebook* respecto al arrojo de resultados bajo esta búsqueda se dio un cambio inusual. Anteriormente, el 14 de abril del 2015, la lista de grupos era de 5, como se ha mencionado anteriormente. Pero pocos meses después la lista aparecía desordenada, con grupos repetidos e incluso otros foros que nada tienen que ver con la temática del presente escrito. Es por esto que lograr conclusiones exactas a este fenómeno es imposible. Lo más óptimo es ir registrando el comportamiento de la gestión que tiene *Facebook* sobre los grupos dedicados a la difusión del material digitalizado de la Guerra Civil Española.

17 La información sobre el nombre del grupo, así como el número de miembros, es referente a la fecha: 6 de abril, 2015.

Conclusión

La Guerra Civil Española (1936-1939) es un periodo crítico en la historia de España, pero también resulta un tema de suma relevancia en la sociedad española contemporánea. Los efectos de este acontecimiento siguen vigentes hoy en día, y las nuevas generaciones siguen contemplando este conflicto, así como temas relacionados, en muchos aspectos de su vida cotidiana. Uno de ellos es en el entorno digital. Los llamados "nuevos medios de comunicación", entre los que destacan la prensa digital y las redes sociales. Ambos soportes digitales no han sido ajenos a este fenómeno y día con día se convierten en depositarios de material historiográfico y testimonial perteneciente a ese episodio bélico.

Dentro del presente digital, La Guerra Civil Española (1936-1939) se encuentra en los diarios on-line con mayor representatividad social. Pero también despierta gran interés en foros nacidos como "redes sociales", que también se convierten en archivos y soportes de material referente a este momento histórico. Además, estos "nuevos medios" no sólo recogen contenido, sino que también funcionan como canales de difusión masiva de información. De esta manera, en el presente podemos analizar, reconstruir y reinterpretar un episodio del pasado que parece moverse indistintamente en el tiempo, y que gracias a las herramientas del entorno digital se hace cada vez más presente.

Este conflicto supuso una ruptura social dentro de España de dimensiones sin precedente, ya que sus efectos y consecuencias aún suscitan debates y polémica. Y, gracias a esto, la identidad nacional española resulta un terreno complejo y lleno de aristas en donde la diversidad de opiniones genera posturas contrarias. Algunas de ellas tienen bases testimoniales, y otras de ellas se apoyan en hechos y documentos. De esa manera es como Historia y Memoria se encuentran en un mismo terreno. Estas herramientas digitales, que nos permiten conservar y analizar el pasado en el presente, también nos brindan la oportunidad de recrearlo desde ópticas más plurales. Por lo tanto los "nuevos medios de comunicación" (prensa digital y redes sociales, principalmente) tienen un valor inestimable para poder apreciar fenómenos históricos tan complejos como La Guerra Civil,

y desde donde también muchos testimonios pueden ser recogidos, ya que de otra suerte quedarían fácilmente en el olvido.

Los juegos de rol como elemento dinamizador para las clases de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria

Role-playing games as a dynamizing element for History classes in Secondary Education

Ignacio Maté Puig

Resumen

El texto propone una aproximación diferente al estudio de la Historia en la Educación Secundaria Obligatoria. La defensa del uso de los juegos de rol va acompañada de definiciones, razones para su uso y estrategias para llevarlos a la práctica, así como ejemplos. Las identidades asumidas por alumnos y docentes les hacen partícipes de conflictos históricos, facilitando la comprensión de intereses y motivaciones de diversos estamentos o clases sociales con las que interactuar. De esta forma, la Historia se percibe como un concepto activo que ha condicionado la realidad actual.

Palabras clave: Historia, Juegos de rol, Motivación, Educación.

Abstract

In the present work a different approximation to the study of History is proposed so it can be applied in Secondary Education classes. The use of RPGs in class can be justified by using definitions, giving reasons to use them and strategies to implement them, as well as examples. The identities assumed by students and teachers allow them to take part in historical conflicts. This makes easier to understand the interests and motivations of the different social classes that were involved in those events, so History can be perceived as an active concept that has determined the current reality.

Keywords: History, Role-playing Games (RPGs), Motivation, Education.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Intención y justificación de la comunicación

El objetivo de esta comunicación es plantear una aproximación diferente, tanto por parte del alumno como del profesor, al conocimiento histórico en la etapa de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). Hemos de ser conscientes de las altas tasas de fracaso y abandono escolar motivadas, entre muchas otras razones, por cuestiones de carácter social y económico. No podemos dejar de lado otras razones que posiblemente obedezcan a planteamientos pedagógicos o didácticos poco acertados de cara a garantizar la continuidad de estudios superiores y avanzados por parte de los alumnos (escasa motivación, incomprensión de la utilidad de los estudios obligatorios, metodologías poco efectivas...).

Para evitar una cadena tradicional, unidireccional y cerrada de transmisión de conocimientos, o como mínimo complementarla, los juegos de rol pueden funcionar como una herramienta dinamizadora en el proceso de enseñanza. Las identidades que asumen alumnos y profesores a lo largo del juego les permiten ser partícipes de sucesos y conflictos históricos, haciendo comprensibles los intereses y las motivaciones de los diversos estamentos o clases sociales con los que interactúan.

De este modo, la Historia deja de ser percibida por los alumnos como un concepto pasivo y eminentemente memorizable para ser comprendida como un elemento activo que ha condicionado la realidad actual. Eso conduce a despertar en el alumnado un mayor interés y curiosidad por la materia permitiéndonos aproximar a los alumnos a una ciencia viva como es la Historia.

Definición

Son numerosas las definiciones existentes del concepto y cada libro o manual de un juego de rol publicado pretende establecer una. También la mayoría de los artículos de pedagogía y didáctica publicados hasta la fecha aportan su definición. Por nuestra parte, creemos conveniente establecer una breve lista de las características que definen los juegos de rol, básicamente, para dejar claro qué elemento proponemos utilizar y hemos utilizado en un aula.

Estas características, que podemos encontrar en cada una de las definiciones publicadas, hacen referencia a unos adjetivos básicos de los que no se puede prescindir: los juegos de rol son lúdicos, imaginativos, interpretativos, colaborativos, narrativos y regulados.

Como actividad lúdica, un juego de rol persigue un fin, que es el de la diversión. Como actividad imaginativa, un juego de rol exige a los jugadores el uso de su imaginación para dar forma a la realidad ficticia en que se desarrolla la acción, el entorno donde tendrán lugar las acciones de los personajes que interpretan. Como actividad interpretativa, un juego de rol pone a los jugadores en la piel de personajes de ficción, sus *alter ego* en ese universo imaginado por el grupo. Estos personajes suelen venir definidos por una serie de características que determinan sus habilidades y competencias. Como juego colaborativo, un juego de rol exige la participación de varios jugadores: en la mayoría de ellos uno de los participantes ejerce de director de juego y el resto encarnan a los personajes jugadores. En los juegos de rol todos los jugadores desarrollan la historia, el argumento o la trama de forma narrativa mediante sus decisiones, que se convierten en las acciones llevadas a cabo por sus personajes. Dichas decisiones y acciones están sometidas a un conjunto de reglas aceptadas por todos los participantes. Estas normas determinan o limitan lo que los personajes de los jugadores pueden hacer.

Así pues, en resumen, un juego de rol invita a los jugadores a interpretar un papel concreto en un entorno simulado en el que se desarrolla una historia, pero sometido a unas reglas concretas. Existen diversas modalidades que pueden ser utilizadas en el aula:[1]

En primer lugar, el juego de rol en torno a una mesa: se realiza en un entorno concreto y puede acompañarse con miniaturas o ilustraciones. Es ideal, según nuestra experiencia, para el trabajo con grupos reducidos de alumnos siendo más fácil atender sus necesidades específicas.

En segundo lugar, el juego de rol en vivo: puede realizarse en grandes espacios y facilita el trabajo con grupos numerosos de jugadores. Se presta al acompañamiento de escenografía y al uso de otros recursos propios de la

1 Antonio RODA: "Juego de rol y educación, hacia una taxonomía general", *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (2010), pp. 185-204. Recuperado de Internet: (http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7458/7474) (Enlace comprobado el 3 de abril de 2015)

teatralidad y la interpretación, contando con mayores cotas de interacción física.

En tercer lugar, los videojuegos de rol: requieren un soporte informático y, salvo contadas ocasiones, el profesor no puede controlar la generación de contenidos, de forma que se ha de hacer una supervisión por separado de cada juego.

En cuarto lugar, el juego de rol por escrito: potencia el lenguaje escrito frente al oral. Tiene un desarrollo más lento pero permite trabajar las competencias lingüísticas.

Justificación teórica ¿Por qué usar los juegos de rol en la enseñanza secundaria obligatoria?

Cada vez son más frecuentes los estudios dirigidos a defender el uso de los juegos de rol como herramienta complementaria en los procesos de enseñanza en todas las etapas educativas, desde la infantil hasta la superior universitaria y en los más variados campos académicos. Todos estos trabajos vienen a señalar las virtudes de dichos juegos, que podrían exponerse de la siguiente forma:

Para empezar, recurren, frecuentemente, a numerosas fuentes históricas para caracterizar una ambientación. Esto podría ofrecer a alumnos y profesores la posibilidad de ponerse en contacto con conocimientos históricos, especialmente los centrados en la vida cotidiana, sucesos y periodos de especial relevancia.[2]

En segundo lugar, facilitan el aprendizaje lúdico, mucho más productivo tal como demuestran las diversas experiencias llevadas a cabo en diferentes niveles educativos, desde las escuelas primarias a la enseñanza universitaria.[3]

---

2 Juan Ramón CARBÓ e Iván PÉREZ: "Fuentes históricas de los juegos de rol: un experimento para la didáctica de la historia antigua", *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (2010) pp. 149-167. Recuperado de Internet :
(http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7454/7471)
(Enlace comprobado el 3 de abril de 2015)

3 *Ibid.*, pp. 149-167 y Marta ORTIZ-DE-URBINA CRIADO, Sonia MEDINA SALGADO y Carmen DE LA CALLE DURÁN: "Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol", *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (2010) pp. 277-300. Recuperado de Internet::
(http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7463/7479)
(Enlace comprobado el 3 de abril de 2015)

En tercer lugar, pueden contribuir a generar cambios actitudinales y procedimentales en la búsqueda de fuentes para caracterizar personajes.[4] Un alumno puede desarrollar sus competencias de búsqueda y manejo de información cuando el grupo de alumnos y profesores, tras analizar la sesión de juego, llega a la conclusión de que no ha interpretado correctamente su personaje en función del contexto histórico o adscripción social. De este modo, los juegos de rol pueden ayudar a los alumnos a conocer y familiarizarse con fuentes y recursos de diversa índole.

En cuarto lugar, implican un aprendizaje por inmersión en el que los estudiantes pueden interactuar de forma bastante directa con el elemento de estudio.[5] Esta inmersión variará en función de los recursos utilizados y la modalidad de juego que se lleve a la práctica. Ésta inmersión puede ser mucho más significativa cuanto más manipulables sean los elementos que utilice y cuanto más se acerque a la teatralidad del rol en vivo, debido a la gran cantidad de elementos dramáticos y recursos materiales de que se puede disponer.

En quinto lugar, dan a los estudiantes la posibilidad de elaborar, construir, probar, evaluar y someter a discusión sus conocimientos y habilidades conjuntamente mediante la interacción con personajes virtuales y la consulta de fuentes históricas.[6]

En sexto lugar, incentivan el aprendizaje cooperativo, activo y experimental de forma que se aprende haciendo, algo especialmente difícil de lograr en algunos campos de las Ciencias Sociales que no tienen laboratorios o no disponen de trabajos de campo. Así, los juegos de rol permiten compatibilizar la teoría de los libros de texto con la práctica y, al mismo tiempo, complementar las clases magistrales. Estas clases no permiten aprender de forma práctica y pueden ser insuficientes para la formación, pues dejan al margen el trabajo de competencias presentes en los currículos oficiales.[7]

---

4 Juan Ramón CARBÓ e Iván PÉREZ: "Fuentes históricas…", pp. 149-167.

5 *Ibid.*, pp. 149-167.

6 *Ibid.*, pp. 149-167.

7 Marta ORTIZ-DE-URBINA CRIADO, Sonia MEDINA SALGADO, y Carmen DE LA CALLE DURÁN: "Herramientas para el aprendizaje…", pp. 277-300.

Por último, permiten desarrollar competencias instrumentales como la capacidad de síntesis y análisis, organización y planificación, resolución de problemas y toma de decisiones. Permite desarrollar capacidades personales como la de trabajar en equipo, establecer relaciones personales, la capacidad crítica y autocrítica, el trabajo en entornos de presión, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones, la capacidad de liderazgo y la capacidad de aplicar conocimientos en la práctica.[8]

¿Por qué el uso de juegos de rol es un elemento motivador?

Muchas son las razones que nos llevan a defender los juegos de rol como un elemento motivador en las aulas, más concretamente para las materias vinculadas a las Ciencias Sociales, especialmente la Historia.

Podríamos empezar señalando que simular la convivencia y estimular la cooperación con personajes de otras etnias, culturas o períodos históricos y tratar de experimentar las sensaciones y pensamientos de otras personas permite desarrollar la empatía y comportamientos socialmente positivos y estimulantes. En este caso, si atendemos específicamente al campo de la enseñanza de la Historia, el uso de los juegos de rol puede suponer una motivación extra a la hora de acercarse a ciertos acontecimientos históricos que implican conflictos de intereses, no solo individuales sino también de clases, y choques de culturas y civilizaciones. Existen gran cantidad de situaciones en las que diferentes jugadores interpretando a personajes de clases sociales diferentes se vean forzados a tomar decisiones en función de sus intereses de clase, convirtiendo estos conflictos en el motor de grandes historias.

En la misma línea, ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de interpretar a un personaje de otro tiempo o lugar, con sus defectos y virtudes, con sus problemas y normas sociales propias de otra etapa histórica, invita a los alumnos a buscar información sobre dichos periodos y a esforzarse por representar su papel de la mejor forma posible.[9]

Los juegos de rol suponen un reto y un desafío intelectual al que muchos de nuestros alumnos no están acostumbrados pues, a lo

8 *Ibid.*, pp. 277-300.

9 Juan Ramón CARBÓ e Iván PÉREZ: "Fuentes históricas…", pp. 149-167.

largo de su trayectoria académica, la mayoría de las clases a las que asisten tienen un carácter magistral. Los retos asequibles incentivan el deseo de superación y el trabajo para lograrlo.

Por otra parte, estos juegos son notablemente diferentes respecto a otros procedimientos y herramientas educativas más usuales y seguramente serán una novedad, lo que puede despertar el interés de los alumnos por el proceso de aprendizaje. Además, fomentan dinámicas cooperativas y el trabajo en equipo, más motivador e interesante para nuestros alumnos que el trabajo individual.[10]

Una de los elementos más característicos y propios de los juegos de rol es el uso de dados de diversa configuración geométrica. Los dados introducen cierto grado de aleatoriedad en el resultado de las acciones, lo que genera cierto suspense y predispone al estudiante a mantener la atención en lo que está sucediendo para adaptarse a la situación y plantear una respuesta satisfactoria.[11]

Pero claro, nos quedaríamos cortos si solamente señaláramos al alumno como protagonista de este incremento en la motivación. También para los profesores el uso de dichos juegos puede ser motivador, pues el docente se enfrenta al reto de cambiar escenarios, planteamientos hechos y personajes, incentivando así su propia creatividad y la búsqueda de información. Este reto funcionaría como el motor para una posible ampliación, e incluso renovación, de sus conocimientos, contribuyendo a evitar el anquilosamiento cognitivo que puede afectar a muchos profesionales en el campo de la enseñanza, apartados de los centros de investigación histórica y didáctica.[12]

Por último, y siendo también válido para alumnos y profesores, el diseño de personajes se convierte en algo motivador. Es recomendable que los personajes a interpretar sean personalizables hasta cierto punto. Esto tendrá una importancia clave en el juego, ya que será una de los elementos que contribuirá a aumentar la motivación del jugador.

---

10 Marta ORTIZ-DE-URBINA CRIADO, Sonia MEDINA SALGADO, y Carmen DE LA CALLE DURÁN: "Herramientas para el aprendizaje…", pp. 277-300.

11 Jesús MAGAÑA: *Juegos de rol y educación: una aproximación práctica*, s.l, s.n, 2014.

12 Juan Ramón CARBÓ e Iván PÉREZ: "Fuentes históricas…", pp. 149-167.

El alumno tenderá a ver el personaje como una representación suya en la historia: cuanto más desarrollan y personalizan los jugadores a sus personajes, más estarán profundizando en asumir su rol o papel.[13]

¿Cómo llevarlos a la práctica?

A la hora de aplicar los juegos de rol en clase, como con cualquier herramienta, técnica o recurso educativo, no podemos hacerlo de cualquier manera y sin una estrategia clara. Desde nuestra práctica y las de otros especialistas, podemos establecer una serie de pasos a seguir en los que coinciden gran parte de quienes apostamos por su uso.[14]

En primer lugar, antes de llevar el juego a clase, conviene que el profesor realice un trabajo de preparación consistente en conocer el juego que va a desarrollar y la aventura o aventuras que va a llevar a cabo la clase. Además, conviene tener claros los objetivos y conceptos que se van a trabajar, así como los materiales que se van a utilizar.

En segundo lugar, es conveniente preparar actividades de introducción en función del contenido, objetivo y alumnado. Muchos de nuestros alumnos desconocen el significado y funcionamiento de los juegos de rol y muchos otros creen conocerlo por su experiencia con el mundo de los videojuegos. Sin embargo, tras varios años académicos tratando de utilizar esta herramienta y buscando la forma más conveniente de hacerlo podemos constatar que son muy pocos los alumnos que realmente conocen los juegos de rol y menos aun los que los utilizan.

En esta segunda fase conviene explicar a los alumnos qué se va a hacer, exponer las bases del funcionamiento del juego, averiguar qué saben sobre los conceptos que se van a trabajar y preparar los grupos de jugadores.

En tercer lugar, se llevará el juego a la práctica, comentando cuando sea preciso aquellos conceptos, aspectos o situaciones que el docente crea

---

13 Marta ORTIZ-DE-URBINA CRIADO, Sonia MEDINA SALGADO, y Carmen DE LA CALLE DURÁN: "Herramientas para el aprendizaje…", pp. 277-300.

14 Mario GRANDE DE PRADO y Víctor ABELLA: "Los juegos de rol en el aula", *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 3 (2010), pp. 56-84. Recuperado de Internet: (http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/7450/7466) (Enlace comprobado el 3 de abril de 2015)

conveniente, por grupo o de forma general. Además, convendría hacerles recoger información resumida del contenido y el proceso de juego.

En cuarto y último lugar, podemos proceder al desarrollo del tema y a la realización de otras actividades como resúmenes o exposiciones de los contenidos trabajados, cuestionarios en torno a los conceptos estudiados, redacciones que inviten a continuar la aventura o llevar a cabo un debate sobre el tema central del juego.

Una vez establecidos los pasos a seguir para aplicar esta herramienta en el aula, es recomendable hacer hincapié en la importancia de escoger el juego adecuado. Esto debe hacerse con unos criterios concretos que dependerán de los objetivos y contenidos de la experiencia que vaya a desarrollarse, así como del tipo de alumnado, atendiendo a si tiene necesidades educativas específicas o no. Podríamos señalar como factores o criterios fundamentales la edad de los participantes, el nivel educativo, el rigor histórico, el sistema de juego y la complejidad del mismo.

Hay que partir de la base de que la mayor parte de los juegos de rol van dirigidos a un público adulto, pero gran parte de los jugadores comienzan a acercarse a este ocio durante la adolescencia. En función del nivel en que se encuentren nuestros alumnos escogeremos uno u otro según sean aptos. Por suerte, cada vez son más los juegos que incluyen advertencias sobre las edades recomendadas para su uso.

Otro criterio es el nivel en que deseamos aplicar el juego. El currículum oficial nos marca que en el primer curso de la ESO debemos trabajar con los alumnos la Prehistoria y la Historia Antigua, en el segundo curso la Edad Media y Moderna, en el cuarto curso la Edad Contemporánea y en el Bachillerato la Historia Contemporánea. Es evidente que para que la experiencia sea realmente significativa el juego y su marco cronológico debe respetar el currículo oficial. Por mucho que nos gustase convertir a nuestros jugadores en legionarios romanos una aventura de ese tipo no tendría lógica ni sentido en el cuarto curso de la ESO.

Otro criterio es el grado de rigor histórico que queremos aplicar a nuestra experiencia didáctica. Por sorprendente que nos pueda parecer, juegos como los basados en el Señor de los Anillos o Dragones y Mazmorras transcurren en un entorno de fantasía medieval que puede transmitir a los alumnos ciertos conocimientos sobre la vida cotidiana y

conceptos socioeconómicos del Medievo, aunando cierto rigor histórico con desarrollos alternativos o fantasiosos. De esta forma se asegura una unión entre ocio y aprendizaje.[15]

Otro criterio es el sistema de juego, el esqueleto sobre el que se sustentan las normas. Lo aconsejable es que este varíe en complejidad en función de la edad y nivel del grupo, prescindiendo de sistemas simplificados, que presentan una visión sesgada e incompleta de un sistema para adultos.[16]

El último criterio es la complejidad. En función de la edad y el nivel del alumnado se debería evitar la sencillez y simplificación para los niveles superiores, así como la complejidad y un detallismo pormenorizado en los inferiores.

Es posible que, aun habiendo establecido los pasos a seguir y habiendo seleccionado el juego a emplear con nuestros alumnos, nos asalten una serie de dudas o miedos del todo lógicos y comprensibles ante el uso de los juegos de rol en el aula.

Para empezar, el profesor debe perder el miedo a mezclarse con los jugadores, en este caso sus alumnos. Muchos podemos estar acostumbrados a ocupar un puesto de referencia inamovible en el aula. La distribución espacial, la costumbre, la metodología, los materiales didácticos y otros factores invitan a ello. Es por eso que convertirse en un jugador más (sea director de juego o no) puede resultar difícil, pero ayudará a que los alumnos entiendan que se están adentrando en una experiencia diferente a la acostumbrada. Esto favorece también el desarrollo de actitudes y valores de carácter democrático, tal como el currículum oficial nos marca en los objetivos para la ESO.

Debe quedar claro que esto no implica perder el control, sobre todo si el papel de director de juego o narrador de la historia lo realiza el docente. Al actuar de este modo se asegura el control sobre los acontecimientos y el resto de jugadores. Sin embargo, puede llegar a ser gratificante ceder la dirección de la experiencia a los alumnos pues, como ya hemos dicho, los juegos de rol están sometidos a unas reglas que deben ser aceptadas para participar.

---

15 Juan Ramón CARBÓ e Iván PÉREZ: "Fuentes históricas…", pp. 149-167.

16 Marta ORTIZ-DE-URBINA CRIADO, Sonia MEDINA SALGADO, y Carmen DE LA CALLE DURÁN: "Herramientas para el aprendizaje…", pp. 277-300.

Además, el profesor debe perder el miedo a jugar, porque ni es cosa de niños ni los juegos herramientas exclusivas de la educación infantil o primaria. Jugar es una potente herramienta de aprendizaje y transmisión de conocimientos.[17]

Por otro lado, debe también perder el miedo a perder el tiempo. Eso quiere decir que debe empezar a considerar el tiempo como un aliado y no como un enemigo que nos limita y nos obliga a compartimentar el conocimiento. Por una parte, salirse de la norma y tratar de hallar elementos de motivación, experiencias enriquecedoras y probar métodos diversos de aproximación a la materia debe considerarse como una inversión quizás a largo plazo. Encontrar un nuevo camino requiere más de una prueba.

Por último, no está de más perder el miedo a ser considerado anacrónico. En una época y sociedad en que se corre el riesgo de la hipertecnologización, la defensa de la utilización de recursos al margen de las TIC podría parecer una causa perdida en el campo de la docencia. No hay más que echar un vistazo a la cantidad de cursos sobre las TIC que ofrecen los organismos oficiales cuando a nivel global nos sacuden crisis que aconsejan un freno del consumo y reducen las dotaciones de carácter informático y tecnológico en nuestras aulas. Una mirada a las formas tradicionales de comunicación, como el juego colectivo y presencial, es una buena opción para el desarrollo de capacidades que vayan más allá de la simple adquisición de conocimientos y sean significativas.[18]

Experiencias prácticas en Historia Contemporánea

En estos años de recorrido práctico han sido puestas en marcha varias experiencias empleando los juegos de rol en el aula como un elemento motivador y de apoyo. En ellas se han abarcado diferentes niveles dentro de la ESO y diferentes periodos históricos, desde la Historia Antigua hasta la Actualidad. Sin embargo, teniendo en mente el tema de este V Encuentro de jóvenes investigadores, quizás pueda tener mayor interés hablar de

17 Robert Eugene MARTÍNEZ FRÍAS: "Los juegos de mesa y su empleo para detonar aprendizajes significativos en el aula", *Didac*, 59 (2012), pp. 50-56. Recuperado de Internet: (http://www.ibero-publicaciones.com/didac/articulo_detalle.php?pageNum_paginas=0&totalRows_paginas=9&id_volumen=1&id_articulo=9&pagina=1)(Enlace comprobado el 3 de abril de 2015)

18 *Ibid.*, pp. 50-56.

aquellas experiencias que se centran en la Edad Contemporánea y que pueden ilustrar la versatilidad de los juegos de rol. Todas las actividades desarrolladas en torno a los juegos de rol y otros juegos se encuentran recogidas en el blog "1d10 en la mochila", elaborado por el autor de este texto.[19]

1 y 2 de mayo de 1808

Esta experiencia fue llevada a cabo con alumnos de 4º de ESO interesados en el periodo napoleónico y los juegos de rol. Se puso en práctica con un grupo heterogéneo de 4 alumnos. Las sesiones de juego fueron 3, de 90 minutos de duración una vez por semana.[20]

En esta aventura, escrita por el autor del presente texto, los jugadores interpretaban a personajes de la primera década del siglo XIX español pertenecientes a diferentes estratos sociales y profesionales: nobleza, pueblo llano, clero y burguesía ilustrada. Los sucesos de mayo de 1808 en Madrid, en los que los alumnos podrían tomar parte en función de sus intereses y lealtades, son el contexto histórico en que se desenvuelve la historia. La trama, inicialmente sencilla, convierte a los jugadores en conejillos de indias de una conspiración contra las autoridades francesas.

Esta aventura facilita el acercamiento a contenidos del temario como la situación política española y europea de principios del siglo XIX, las diferencias sociales, el choque entre las ideas liberales y las conservadoras o los usos y costumbres de la España de aquel entonces.

Por el intercambio de opiniones con el grupo de jugadores se podría afirmar que las impresiones fueron realmente positivas. Valoraron especialmente el hecho de poder participar de un suceso histórico de la magnitud del 2 de mayo de 1808. Por esa razón, se podría considerar esta aventura como una valiosa actividad de introducción o motivación para los grupos de 4º de ESO (Historia Universal y de España) o 2º de Bachillerato (Historia de España) pues permite al profesor y los alumnos tratar conceptos propios de los currículos de dichos niveles.

19Disponible en: https://1d10enlamochila.wordpress.com/ (Enlace comprobado en 3 de abril de 2015)

20 Para seguir el desarrollo de la actividad y sus sesiones basta con hacer clic en el siguiente enlace: https://1d10enlamochila.wordpress.com/2013/10/25/1a-sesion-un-domingo-por-la-manana/

Escrito en piedra

Esta experiencia fue llevada a cabo con 6 alumnos de 4º de ESO, en su mayoría repetidores, con poca motivación en sus estudios. El grupo con que se llevó a cabo presentaba la particularidad de haber jugado con anterioridad a juegos de rol. Además, algunos reconocían dedicar demasiado tiempo a los videojuegos online y eso les suponía un problema de cara a su rendimiento académico. Las sesiones de juego fueron 3, de 90 minutos de duración y una vez por semana.

Escrito en piedra es una aventura sencilla de investigación escrita por Miguel Aceytuno, Francisco José Campos y Ricard Ibáñez para el juego de rol La Llamada de Cthulhu.[21] Se incluye dentro del suplemento La piel de toro,[22] que ofrece una enorme información de la España de los años 1900-1930.

Lo que aparenta ser un caso de suicidio acaba poniendo al descubierto una historia donde se entremezclan elementos sobrenaturales con el modernismo y, más concretamente, con la arquitectura de Antoni Gaudí. Los jugadores, que encarnan a miembros de los cuerpos de seguridad de la Barcelona de la década de 1920, deberán resolver un caso en que pueden entrar en contacto con elementos del movimiento obrero, la burguesía catalana y el propio arquitecto de la Sagrada Familia.

La aventura, así como el juego al que pertenece, facilita una aproximación a la vida cotidiana de la España de principios del siglo XX, a sus cuerpos de seguridad, a la lucha obrera y sindical, a la situación política y social y el modernismo arquitectónico.

Como en el caso anterior, tras un intercambio de impresiones con el grupo de jugadores podemos afirmar que sus sensaciones fueron realmente positivas. Valoraron especialmente el hecho de poder repasar o abordar contenidos del temario, aunque fuese de forma tangencial, sin necesidad de estar sometidos a la rutina tradicional de una clase de historia. Por esa razón, creemos que esta aventura puede ser utilizada como actividad de introducción o motivación para los grupos de 4º de ESO (Historia Universal y de España) o 2º de Bachillerato (Historia de España) pues

21 Sandy PETERSEN y Lynn WILLIS: *La Llamada de Cthulhu*, Barcelona, La Factoría de ideas, 1998.

22 Ricard IBÁÑEZ: *La Piel de Toro*, Barcelona, Proyectos Editoriales Crom, 2004.

permite al profesor y los alumnos tratar conceptos propios de los currículos de dichos niveles.

La Puerta

Esta experiencia fue llevada a cabo con 6 alumnos de 4º de ESO, en su mayoría estudiantes de buenas calificaciones en sus estudios. Las sesiones de juego fueron 3, de 90 minutos de duración y una vez por semana.[23]

La Puerta es una aventura escrita por el autor de este texto y Ana Alcalde para el juego de rol.[24] Tiene la particularidad de ser el primer módulo de juego en contar con una guía didáctica con consejos de desarrollo, recursos y actividades para trabajar con el grupo de alumnos antes, durante y después de las sesiones de juego.

La trama transporta a los jugadores a la España de los años 20 con el objetivo de resolver una serie de misteriosas muertes que acontecen en su entorno próximo. Los protagonistas, alumnos universitarios de la Residencia de Estudiantes de Madrid, se ven envueltos en una trama que implica a futuras promesas del mundo artístico de vanguardia, investigadores del mundo del arte y una misteriosa obra de Goya desaparecida de la Quinta del Sordo. Siguiendo la línea del juego de rol, la aventura mezcla elementos reales con ficticios y sobrenaturales.

De nuevo, y como con los grupos anteriores, tras un intercambio de impresiones con los jugadores se puede decir que apreciaron el valor de los juegos de rol como herramienta de ampliación y acompañamiento de las clases usuales. Por esa razón, creemos que esta aventura puede ser utilizada como actividad de introducción o motivación para los grupos de 4º de ESO (Historia Universal y de España) o 2º de Bachillerato (Historia de España e Historia del Arte) pues permite al profesor y los alumnos/jugadores tratar conceptos propios de los currículos de dichos niveles.

---

23 Para acceder a la actividad (módulo + guía didáctica) basta con hacer clic en el siguiente enlace: https://1d10enlamochila.wordpress.com/2014/06/13/modulo-guia-didactica-para-la-llamada-de-cthulhu/

24 Sandy PETERSEN y Lynn WILLIS: *La Llamada de Cthulhu*, Barcelona, La Factoría de ideas, 1998.

La revolución de 1936 y El nacimiento de un Estado. Una aproximación al rol en vivo y los juegos de roles en Historia Contemporánea.

Como se ha mencionado en el apartado inicial de definición, los juegos de rol, en su variante en vivo, por sus características pueden requerir de unas condiciones algo diferentes: espacios abiertos, escenografía, vestuario y cierta teatralidad. En estos años de docencia se han llevado a cabo en repetidas ocasiones dos experiencias que podrían acercarse bastante al concepto de rol en vivo, pero también al de juego de roles.

La primera de estas acciones podría calificarse, en parte, no sólo como un juego de rol en vivo, sino también de performance, suceso artístico o teatro activo. Aprovechando la celebración de la fiesta de Carnaval del año 2014 en el instituto Torrent de les Bruixes y coincidiendo con el desarrollo de la Guerra Civil en el temario de 2º de Bachillerato se procedió a simular una revuelta obrera a imagen y semejanza de la de julio de 1936 en Barcelona. La actividad vino precedida de una sesión de debate y discusión en torno a varios conceptos políticos y la comparación de la situación de la España de 1936 y la del presente. Ante la idea de tomar las riendas de su propia educación la clase comenzó a organizar una comparsa reivindicativa que implicó todo un esfuerzo y trabajo de investigación: búsqueda de referentes musicales y visuales, contacto con sindicatos, búsqueda de attrezzo y auto-organización. Si, entre otros, el potente movimiento anarquista catalán en Barcelona durante el verano de 1936 fue capaz de detener el golpe de estado y organizar la reactivación de la vida económica en la ciudad, ellos debían ser capaces de realizar un proceso similar en su centro de estudios. El resultado final fue el de una comparsa de estudiantes movilizada y motivada con un proyecto de clase que logró el reconocimiento del colectivo de alumnos y profesores.

En su vertiente más creativa la comparsa redactó dos discursos reivindicativos y una canción propia donde, con carácter satírico, señalaba los defectos del sistema educativo en general y de su centro en particular, así como las medidas de austeridad y recortes que amenazan la existencia de una educación pública y de calidad.

En su vertiente más histórica y curricular, el alumnado recuperó canciones propias de la lucha obrera y sindical de la España del primer tercio

del siglo XX, buscó material gráfico que inspirase su vestimenta, indagaron en los principios fundamentales del anarquismo para la redacción de sus manifiestos y repasaron la cronología del golpe militar que derrocó a la IIª República Española.

Puede decirse que fue una experiencia sumamente gratificante para docente y alumnos, tal como se encargaron de expresar la mayor parte de miembros del claustro y el colectivo de alumnos. Esta actividad viene a confirmar que el trabajo por proyectos o el aprendizaje basado en juegos tienen un gran potencial motivacional para los alumnos, muchos de los cuales parecen sentirse más comprometidos con este tipo de tareas.

La segunda de las experiencias a que nos referíamos consistió en la puesta en práctica del juego educativo El nacimiento de un Estado, creado por el autor de este texto, en que los alumnos interpretan el papel de los partidos políticos de un Estado que acaba de alcanzar su independencia y debe dotarse de una constitución. Dichos partidos representan las cuatro ideologías fundamentales de la historia política del siglo XX: comunismo, socialdemocracia, conservadurismo y fascismo.[25]

El juego está pensado para alumnos de 3º de ESO, teniendo en mente objetivos y competencias indicados en el currículo oficial. Su finalidad es que los jugadores se acerquen de una manera práctica a los elementos propios de un Estado (constituciones, parlamentos, organización territorial…) y de los partidos políticos que asumen la representación ciudadana en una democracia plural como, por ejemplo, la española.

Este juego requiere de los alumnos una investigación de las distintas organizaciones políticas de su entorno para la creación de un partido propio, dotado de un Secretario General, y la elaboración de tres productos: un logotipo o símbolo identificativo, un cartel de propaganda y un vídeo electoral. Una vez realizadas las elecciones, a las que se presentan las cuatro ideologías mencionadas en el primer párrafo, queda establecido el reparto de escaños de la Asamblea Constituyente que debatirá las propuestas de los diferentes partidos para la redacción de la Constitución.

El juego, pensado para dificultar la existencia de mayorías parlamentarias, fuerza a los distintos grupos a establecer un diálogo y colaborar para

25 El juego se encuentra en descarga en: https://1d10enlamochila.wordpress.com/2013/05/09/primer-juego-en-la-seccion-de-descargas/

establecer una carta magna que represente, a poder ser, la voluntad general de la nación, evitando el conflicto y la imposición de unos valores sobre otros.

El uso de attrezzo y parafernalia política característica de unos movimientos políticos concretos refuerza el sentido de teatralidad tan presente en los juegos de rol en vivo y la necesidad de salir a la calle a tomar contacto con la realidad hace de la ciudad donde viven los alumnos jugadores un gran escenario para su actividad.

El juego se inspira, en parte, en el proceso de transición española hacia la democracia y los procesos de conquistas democráticas en otras sociedades, por lo que además es un recurso útil para preparar a los alumnos de cara al temario de 4º de ESO, donde la Historia Contemporánea Universal y de España forma el núcleo del temario.

Los análisis y opiniones de los alumnos tras la puesta en práctica del juego no dejan lugar a dudas. La mayor parte consideraron que la aproximación al mundo de la política desde una perspectiva lúdica resultaba mucho más motivadora e interesante que mediante una clase magistral y el uso de los libros de texto.[26]

Conclusiones

Los aportes teóricos y las experiencias prácticas que hemos reseñado en el documento permiten afirmar que los juegos de rol hacen del aprendizaje de la historia un proceso dinámico y activo. Dicha herramienta, no sólo didáctica, sino también lúdica, permite a alumnos y profesores una aproximación más significativa al estudio de las Ciencias Sociales en su conjunto.

Como se ha señalado en el texto, los juegos de rol cuentan con una gran variedad de virtudes que hacen de ellos un recurso valioso para nuestra tarea: la interacción directa entre alumnos y entre alumnos y profesores, el refuerzo de valores y actitudes positivas, el trabajo de investigación, la construcción conjunta de recursos educativos, la manipulación de

26 Para conocer el desarrollo de las actividades y las opiniones de los alumnos: https://1d10enlamochila.wordpress.com/2014/12/22/el-naixement-dun-estat-2014-2015-actual-play-y-valoraciones/

materiales de diversa naturaleza y el desarrollo de competencias propias del currículo oficial de enseñanza.

Sin embargo, los juegos de rol todavía están lejos de ser una herramienta que, en su función educativa, vaya a generalizarse en el futuro. Los docentes que comprenden su potencial pedagógico son todavía pocos, pues deben ser ya jugadores de rol o haber recibido un mínimo de formación, y todavía no existe un conjunto suficiente de recursos y materiales para abarcar todas las edades y niveles de alumnado, así como todos los periodos históricos.

La Historia Moderna en el aula de Secundaria. Cambios curriculares y nuevas prácticas docentes.

The Modern History in the secondary classroom: changes in curriculum and new teaching practices.

Aitor Pérez-Blázquez
Universidad de Málaga

Resumen
Analizaremos cómo se han estructurado y desarrollado los contenidos correspondientes a la Modernidad en los diferentes *curricula* desde la Transición hasta nuestros días y el porqué de esa organización, más allá de diferentes corrientes pedagógicas o didácticas. Esto, además, ha supuesto que se tuviera que replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de elementos como la edad del alumnado, su desarrollo cognitivo y madurez personal. Aunque haremos una revisión general de la Edad Moderna, pretendemos hacer hincapié en un hecho, que aún hoy despierta recelos, como fue la llegada de los Borbones y la Guerra de Sucesión.

Palabras Clave: Historia Moderna, Guerra de Sucesión, proceso de enseñanza-aprendizaje, metodología docente, competencia autonomía personal.

Abstract
We will discuss how they have been structured and developed the content for the modernity of the different curricula from the transition until our days and the why of that organization, beyond different currents or didactic teaching. This, moreover, has been assumed that it would have to rethink the teaching-learning process, from items such as the age of the student body, their cognitive development and personal maturity. Although we will do a general review of the Modern Age, we intend to emphasize a fact that even today fears, as was the arrival of the Bourbons and the Succession War.

Keywords: Modern History, Spanish Succession War, Teaching-learning process, teaching methodology, competition personal autonomy.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

En la actualidad, los planes educativos cada vez dan menos valor a las Humanidades en general y a la Historia en particular. A esto, tenemos que añadir que los periodos anteriores a la Historia Contemporánea tienen un peso significativamente menor. Esto ocasiona una desconexión, en especial, en el curso de Segundo de Bachillerato, donde aunque se supone se tienen que estudiar las raíces históricas de España, esto es un mero ejercicio de voluntarismo.

En nuestra propuesta pretendemos, a partir de nuestra experiencia como docentes de secundaria y como doctorandos, analizar cómo se han estructurado y desarrollado los contenidos correspondientes a la Modernidad en los diferentes *curricula* desde la Transición hasta nuestros días y el porqué de esa organización, más allá de diferentes corrientes pedagógicas o didácticas. Esto, además, ha supuesto que se tuviera que replantear el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de elementos como la edad del alumnado, su desarrollo cognitivo y madurez personal. Analizaremos cómo ha evolucionado la práctica docente desde los últimos años: desde un ejercicio memorístico a un proceso donde, en teoría, el protagonista es nuestro alumnado y se deben formar ciudadanos autónomos.

Aunque haremos una revisión general de la Edad Moderna, pretendemos hacer hincapié en un hecho, que aún hoy despierta recelos, como fue la llegada de los Borbones y la Guerra de Sucesión.

Metodología

Esta comunicación es resultado de la elaboración de nuestro proyecto de tesis doctoral, la cual versa sobre la guerra de Sucesión y el primer reinado de Felipe V, centrados en Málaga. De la misma forma que al iniciar cualquier investigación es importante llevar a cabo un estado de la cuestión para conocer lo que se ha escrito previamente sobre nuestro objeto de investigación, consideramos que como docentes de secundaria, hay que llevar a cabo una labor similar, en relación a los materiales que usamos en nuestras aulas.

A la hora de desarrollar nuestra comunicación debemos tener en cuenta cuál es la metodología que hemos desarrollado. Hemos articulado el desarrollo de la misma en dos grandes apartados que irán en paralelo. El primero de los apartados es analizar el desarrollo normativo de las últimas leyes educativas y cómo éstas han contemplado el currículo tanto de la Historia, en sus diversas denominaciones, como de la Historia Moderna en particular. De esta manera pretendemos ver la evolución de una serie de factores como pueden ser:

- el peso horario de nuestra disciplina;
- la denominación de la misma en los distintos niveles educativos;
- el carácter troncal u optativo de la misma;
- sus objetivos, para ver si se ha podido modificar el paradigma educativo y la práctica, tanto docente como del proceso de aprendizaje del alumno que ha pasado por nuestras aulas; y
- sus contenidos y cómo se han ido organizando estos.

A partir de esta última cuestión, se comenzara a desarrollar el último apartado, que es el análisis y valoración de los contenidos que aparecen en diferentes manuales, tanto bajo una misma normativa como en los sucesivos marcos legislativos que se han dado en las últimas décadas.

Esto nos permitirá, por un lado, detectar posibles sesgos a la hora de desarrollar ciertos contenidos conceptuales dentro de un mismo espacio legal. Por el otro, se tratara de apreciar como las sucesivas leyes han ido priorizando unos conceptos y unos momentos históricos frente a otros, bien por cuestiones ideológicas o bien por cuestiones historiográficas.

Por tanto, la metodología se basara en un análisis comparativo tanto de los distintos textos legales que se han dado en estas últimas décadas como de ver la plasmación de los mismos en los distintos manuales y libros de textos que consultaremos a la hora de elaborar los resultados finales de la investigación.

De la misma forma que analizaremos los distintos discursos aparecidos en los libros de texto, haremos un trabajo similar para ver cómo ha evolucionado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la práctica docente y las distintas estrategias usadas en las aulas para la adquisición de los distintos contenidos y la evolución de las mismas.

Tras esta primera fase de recopilación y análisis de la información obtenida, trataremos de organizar y estructurar los datos obtenidos, tanto a través de la realización de tablas como de los distintos discursos que puedan aparecer en los distintos textos utilizados. Se trata, por tanto, de la presentación de los resultados obtenidos, para que los mismos puedan ser validados y discutidos por la comunidad académica.

Ciencias Sociales, Geografía e Historia en los planes de estudio. Del BUP a la LOE.

La Historia Moderna de España en el antiguo BUP.

Hasta la aparición de la LOGSE, en el antiguo BUP la Historia y la Geografía se distribuía de la siguiente manera: en el primer curso se impartía una asignatura denominada como Historia de las Civilizaciones y del Arte. En el segundo curso, una Geografía humana y descriptiva. Finalmente, en el tercer y último nivel del BUP era donde se cursaba la Historia de España,[1] con una serie de capítulos, generalmente de carácter introductorio, sobre la Geografía de España.

Debemos señalar que, a diferencia de las normativas siguientes, formaba parte del currículo de la etapa, por lo que permitía la promoción y titulación del alumnado al terminar dicho curso. No tenía ningún tipo de carácter preparador para la superación de ninguna prueba de acceso, como sí era el caso de la Historia Contemporánea Universal del antiguo COU.

Esta situación cambió a partir de la LOGSE y la LOE, donde en el segundo curso del nuevo bachillerato, que sustituía al antiguo COU, se implantó una Historia de España de carácter obligatorio para todo el alumnado, con independencia de su rama. Esta teórica ventaja, al menos para los Departamentos de Historia y Geografía de los centros, se anulaba con el hecho de que solo los alumnos de las modalidades de Ciencias Sociales y Humanidades en el primero de bachillerato -antiguo Tercero de BUP- tenían la Historia Contemporánea Universal como obligatoria. En cambio, el alumnado de los ámbitos científico-tecnológico, no la cursaban.

1 El nombre oficial de la asignatura era Historia de España y de los países hispánicos y ordenación constitucional en Juan CALZÓN ÁLVAREZ *et al.: Curso de formación para equipos directivos. Panorámica del sistema español,* Madrid, Ministerio de Educación y Ciencias, 1996, 39-40.

Esto suponía una importante desconexión y descontextualización a la hora de enfrentarse a una materia tan vasta como era la Historia de España, sin conocer o recordar elementos que no se habían visto el año anterior.

Curso	**Carga horaria semanal**	**Curso**	**Carga horaria semanal por nivel**
1º BUP	4	Ciencias Sociales. Geografía e Historia (1ºESO a 4º ESO)	3
2º BUP	2	1º Bachillerato	4
3º BUP	4	2º Bachillerato	3
COU	4		

Tabla 1. Distribución de la carga horaria semanal. Fuente: Elaboración propia.

HISTORIA DE ESPAÑA 3º BUP	HISTORIA DE ESPAÑA 2º BACHILLERATO (LOGSE)	HISTORIA DE ESPAÑA 2º BACHILLERATO (LOE)
III. LA UNIVERSALIZACIÓN 14. La España de los Reyes Católicos: actuación de un estado moderno. 15. La acción de España en el Nuevo Mundo y su repercusión en Europa. 16. Hegemonía política y tensiones económicas sociales. 17. Las crisis del siglo XVII. 18. Los aspectos culturales de la España de los Austrias.	2. LAS RAICES HISTÓRICAS DE LA ESPAÑA CONTEMPORANEA. La pluralidad constitutiva de España. Grandes etapas de la historia española hasta el siglo XVIII. Elementos económicos, sociales y políticos que configuran al Antiguo Régimen. Proyectos y realizaciones del reformismo ilustrado. El impacto de la revolución Francesa	2. LAS RAICES HISTÓRICAS DE LA ESPAÑA CONTEMPORANEA - Formación y evolución de la Monarquía Hispánica: De la Unión Dinástica de los Reyes Católicos a la Unión de reinos de los Austrias. - Expansión ultramarina y creación del Imperio colonial. -Características políticas, económicas y sociales del Antiguo régimen. La política centralizadora de los Borbones.
IV. DIFICULTADES DE MOERNIZACIÓN 19. Los comienzos de la España borbónica: La recuperación del siglo XVIII. 20. La cultura y el arte en el siglo XVIII: Goya. 21. La descomposición del Antiguo Régimen: La España de Fernando VII.		

Tabla 2. Desarrollo curricular de la Historia de España en el Bachillerato. Fuente: Elaboración propia a partir de la legislación.[2]

2 Orden de 22 de marzo de 1975 por la que se desarrolla el Decreto 160/1975, Real Decreto 1179/1992 y Real Decreto 1631/2007.

A toda esta problemática, como docentes, debemos añadir otra. El segundo de bachillerato tiene una doble característica. Por un lado, es el último curso de la enseñanza secundaria postobligatoria. Por lo tanto, de darse las condiciones, el alumnado puede obtener la titulación de bachillerato. Pero además, este curso tiene un componente de preparación para la Prueba de Acceso a la Universidad, que no se puede descuidar ni dejar de lado. A diferencia del COU, cuyo objetivo era la preparación para dicha prueba de acceso; en el segundo de bachillerato se tenía que preparar a un alumnado para superar una prueba. No se tenía en cuenta que parte de ese alumnado quizá tuviera en mente otras salidas académicas o profesionales.

Si observamos la Tabla 1 veremos otro condicionante que agrava lo anterior. Si nos fijamos, la carga lectiva semanal en BUP, salvo el caso de la Geografíaa de 2º, y COU eran de cuatro horas semanales. Aun así, era difícil llevar a cabo todos los contenidos.

A partir de la LOGSE y hasta la actualidad, el Ministerio decidió que la Historia de España, obligatoria en todas las opciones, se podía impartir con tres horas a la semana en lugar de cuatro. Sin embargo, las dos materias de modalidad, como eran la Geografía y la Historia del Arte, se mantenían a cuatro horas semanales. Es cierto, al menos en Andalucía, que en la práctica era una Historia de España contemporánea. Los temas anteriores al siglo XVIII se podían obviar o darse de manera muy rápida, ya que la ponencia de Historia especificaba que cuestiones podían caer en las pruebas. Para evitar esta situación en el curso 2012-2013, las autoridades decidieron variar y reestructurar el programa una vez comenzado el curso, obligando a explicar el siglo XVIII de forma completa, ya que se consideraba que de esta manera, se cubría el expediente de estudiar las raíces históricas de España, lo cual se consideraba que no se hacía.

La Historia Moderna en la ESO

Con respecto a la ESO, la LOGSE[3] estableció que los cursos 7º y 8º de EGB fueran sustituidos por los nuevos 1º y 2º de la ESO, mientras que los 1º y 2º de BUP pasaron a ser 3º y 4º de ESO. De esta manera, se

3 La LOGSE se refiere a la Ley 1/1990. En cuanto a sus enseñanzas mínimas y contenidos, podemos referirnos a los siguientes decretos: RD 1007/91 y RD 1345/91, y para su desarrollo en Andalucía al Decreto 106/92.

organizaban por áreas de conocimiento, en nuestro caso Ciencias Sociales. Geografía e Historia, y en dos ciclos. El primero formado por los dos cursos iniciales y el segundo, por los dos finales. Una vez superada la etapa educativa, se obtendría el título de graduado en ESO. Este, a su vez, sustituía al obtenido en el EGB o graduado escolar. En este primer ciclo se incluían los contenidos de historia antigua[4] y medieval.[5] En el segundo, los referidos a la Historia Moderna y Contemporánea.[6] De la misma forma, dichos contenidos podrían tener una mayor carga teórica o conceptual, procedimental o metodológica y finalmente actitudinales.

Esta división permitía ir complicando poco a poco los contenidos según se llegaba a un nivel educativo más elevado. De esta manera, en 4º, curso dedicado de forma exclusiva a los contenidos de Historia, se tenía un programa muy amplio pero con un alumno que estaba ya al final de una etapa en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este panorama cambio con el desarrollo de la LOE,[7] tras las fallidas reformas educativas de las Ministras Aguirre y Del Castillo.[8] Una vez en el gobierno el PSOE, tras la victoria de su líder, José Luis Rodríguez Zapatero y ante la posibilidad de que entrase en vigor la LOCE, se estableció la citada LOE.

En la práctica no era más que una reforma de la LOGSE, ya que se mantenía en esencia su misma estructura. Si en la LOGSE se dejaba un mayor grado de autonomía para la organización de los contenidos, en la LOE se establecía de forma categórica qué se tenía que ver en cada curso y cómo se evaluaban esos elementos. También se suprimía los dos ciclos en los que se dividía la etapa. Junto a lo anterior, se establecía un nuevo concepto educativo, el de competencias básicas.

---

4 Se desarrolla en 1º ESO.

5 Eran trabajados en 2º ESO.

6 Impartidos en 4º.

7 La LOE es la Ley 2/2006. En relación a sus contenidos mínimos, remitimos a los Reales Decretos RD 2/2006; RD 1631/2006 y Decreto 231/2007.

8 La LOCE, proyecto personal de la Ministra Pilar Del Castillo, no se llegó a aplicar. Fue aprobada el 22 de diciembre de 2002 y no le dio tiempo a que se implementase. La derrota del Partido Popular en 2004 permitió la subida al poder del Partido Socialista Obrero Español y la sustitución de la ley conservadora, que contaba con la hostilidad de toda la oposición y de sectores de la comunidad educativa, por la LOE.

BUP	LOGSE	LOE
V. LA CONSOLIDACIÓN DE OCCIDENTE Y SU EXPANSIÓN 16. La Europa del Renacimiento. 17. Los grandes descubrimientos geográficos y su influencia en la Historia Universal. Presencia española en América y el Pacifico. 18. Transformaciones en la conciencia europea: religiosas y socioeconómicas.	BLOQUE 4. LAS SOCIEDADES HISTÓRICAS Punto 4. La Sociedades de la época moderna: Las sociedades del Antiguo Régimen en Europa; crisis político-religiosas; arte renacentista y barroco, el racionalismo y la Ilustración	2º CURSO. BLOQUE 3. LAS SOCIEDADES PREINDUSTRIALES: - Características del Estado Moderno en Europa. - Evolución política y económica de la Península Ibérica en la época moderna. La colonización de América. Arte y cultura en la época moderna
VI. LA ÉPOCA DEL BARROCO Y LA ILUSTRACIÓN 19. El absolutismo y el despliegue de los Estados europeos. La lucha por la hegemonía. 20. Sociedad y cultura del Barroco.- La revolución científica y del pensamiento filosófico. 21. La Ilustración- La crítica y los nuevos planteamientos. La crisis del Antiguo Régimen.	BLOQUE 5. SOCIEDAD Y CAMBIO EN EL TIEMPO. Punto 3. Cambio social y Revolución en la época contemporánea: La crisis del Antiguo Régimen y las revoluciones burguesas	4º CURSO: BLOQUE II. BASES HISTÓRICAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL: - Transformaciones políticas y económicas en la Europa del Antiguo Régimen. El Estado absoluto. Ilustración Reformismo borbónico en España

Tabla 3. Contenidos conceptuales referidos a la EDAD MODERNA[9] en BUP y ESO (LOGSE y LOE). Fuente: Elaboración propia a partir del Real Decreto 1345/1991 y el Real Decreto 1631/2006.

9 Los contenidos de la Historia de España de 3º se han desarrollado en comparación con los del bachillerato LOGSE/LOE.

Con respecto a lo que nos ocupa a nosotros, hubo una reestructuración de contenidos, que consideramos fue negativa. Como hemos dicho, la Edad Moderna y Contemporánea solían impartirse en el último curso de la ESO. Sin embargo, se decidió, pensamos que de forma errónea, que debían pasar a 2º de ESO, de tal manera que en dicho curso se veía toda la Edad Medía y la Moderna hasta el siglo XVIII, el cual se mantenía en 4º. Se planteaba el siglo de las luces como una introducción o para señalar las causas que explicaban el nacimiento de la Edad Contemporánea.

El problema de este planteamiento, desde nuestro modesto entender, era por un lado, que quizá 2º de ESO no es el mejor momento debido al desarrollo psíquico-intelectual de nuestro alumnado. Por otro lado, hay una desconexión en 3º ESO. De la misma forma que 4º ESO está dedicado en exclusiva a la Historia, en 3º pasa algo similar con respecto a la Geografía. Se mantiene en 4º unos contenidos que sin embargo, el alumnado los empieza a trabajar de forma descontextualizada por una amputación en ningún modo pedagógica.

De esta manera, vemos como el curso de la secundaria obligatoria, donde más peso tiene la Historia, se dedica en la práctica a tratar solo los contenidos de la Historia Contemporánea. La razón de esto es obvia, incluso para quien no ha pisado un aula de secundaria. La cada vez mayor burocratización del docente y la reducción de horas -recordemos que en BUP, salvo para la Geografíaa de 2º había cuatro horas semanales- hace que sea tarea casi imposible llegar a las unidades finales de la programación o si se llega, no con la suficiente profundización en sus contenidos. La solución, como se hace en algunos centros y departamentos, es comenzar con la parte de Historia, y fijar a mitad de curso el final del bloque, para empezar con los contenidos de Geografía. Por lo tanto, podemos apreciar el desinterés que hay por las distintas fases o épocas históricas que no se corresponden al periodo más reciente.

En muchos casos, el alumnado ve de forma muy rápida procesos históricos de gran importancia sin apenas tiempo. Si estos mismos contenidos se pudieran volver a ver de una u otra forma a lo largo de la Secundaria el problema sería menor. Sin embargo, salvo que vayan por la

rama de Humanidades-Ciencias Sociales[10] o que una vez en la Universidad hagan una carrera de Letras, no los volverán a ver quizá en toda su vida.

Esto ocasiona que los docentes, por la obsesión errónea muchas veces de cumplir la programación a cualquier precio, acabemos por desmotivar a nuestros propios alumnos. Planteemos tareas y actividades que no son más que meros ejercicios memorísticos en lugar de recurrir al análisis, a la reflexión histórica. El resultado final de esto serán alumnos que no tendrán el más mínimo interés por la Historia y que podrán ser engañados por demagogos y populistas.

Si nos fijamos en los contenidos de las Ciencias Sociales, Geografíaa e Historia de 4º ESO, vemos que sus contenidos son muy parecidos a los que se ven en la Historia del Mundo Contemporáneo de 1º Bachillerato y la Historia de Españaa de 2º Bachillerato, aunque a un nivel menor de concreción conceptual.

Los inicios de la Modernidad

En el presente texto, hemos manejado cuatro manuales distintos del antiguo Tercero de BUP. Aunque en el caso de Edelvives estamos ante dos ediciones para el mismo curso, tras revisar sus contenidos se pueden apreciar que en la práctica son dos manuales distintos. Los manuales en cuestión son los de las editoriales Vicens Vives[11] y los dos ya citados de Edelvives.[12]

Salvo en uno de los manuales, en los otros tres se sitúa el inicio de la Modernidad a partir del reinado de los Reyes Católicos. Es en el manual de Edelvives en el que el tema dedicado a Isabel de Castilla y Fernando de Aragón donde se les sitúa como el punto de cierre de la Edad Media. Es el último tema del II Bloque; titulado "Peculiarización histórica de España".

En los manuales de SM y de Edelvives, estos soberanos aparecen dentro del III Bloque, donde se habla del papel universal de España. En el manual

10 En la actualidad es donde se matriculan los alumnos con menor nivel académico, pensando que los bachilleratos de Letras son menos exigentes que los de Ciencias.

11 Manuela BÁLANZA *et al.*: *Ibérica. geografía e historia de España y de los Países Hispánicos,* Barcelona, Vicens Vives, 1987 (4ª edición).

12 José GUTIÉRREZ J., Guillermo FATÁS C. y Antonio BORDERÍAS B.: *Geografía e Historia de España,* Zaragoza, 1989.

de Vicens Vives -que no presenta una clasificación en bloques temáticos como los otros manuales- aparece en el tema 13, siendo el primero que se corresponde a la evolución política hasta Carlos II.

Nuevas prácticas docentes

A la espera de que se desarrolle la LOCE, que en teoría comenzaría a aplicarse en 1º ESO el curso que viene, proponemos una serie de nuevas prácticas docentes que hemos implementado en nuestras aulas a lo largo de los últimos años.[13] Esto no supone que se deje o se abandonen actividades o tareas que se pueden considerar de carácter o de una metodología más conservadora.[14] Consideramos que es más importante, más aun si nos fijamos en el sentido último de las competencias básicas, que el alumnado adquiera unos hábitos de trabajo que le sirvan para la vida real que no únicamente unos contenidos teóricos. Por esto, no podemos plantear nuestra práctica docente ni en las dinámicas más novedosas ni en las más arcaicas. En muchos casos, el entusiasmo nos puede llevar a confundir la práctica docente con el fin, en lugar de ser un medio para llegar al fin. Esto último pasa en especial con la incorporación de las TICs a nuestras aulas.

A esto tenemos que señalar que la práctica docente está sujeta a múltiples variables que pueden escapar a nuestro control. Debemos tener en cuenta la composición del grupo-clase; sus intereses; la edad media de sus integrantes; la presencia o no de repetidores; de alumnos disruptivos; de los recursos económicos o situaciones familiares que pueden afectar a la actitud de estos en el aula. Donde se puede llevar a cabo una dinámica menos convencional, al menos hasta que llegue la LOCE y sus revalidas, en los cursos obligatorios.

La razón de esto es sencilla. Nuestros alumnos aún no están sujetos a una prueba estándar que les marcara el camino o la obtención de la titulación.

---

13 Aitor PÉREZ BLÁZQUEZ; "La biblioteca escolar y los proyectos de trabajo: La época de los Austrias y el Camino español a Flandes" en VV.AA.: *Biblioactividades: La otra cara de la biblioteca escolar,* Málaga, Gráficas Urania, 2012, 15 -21. ID: "El oficio de las armas y los consejos de Don Quijote a Sancho. Una propuesta didáctica para los cambios sociales en la Edad Moderna", *Clio,* 38 (2012), Recuperado de Internet: (http://clio.rediris.es/n38/articulos/oficio_armas.pdf)

14 En muchos casos, por desgracia, el plantear una metodología u otra implica que en los claustros a dichos profesores se les adscriba inmediatamente en una corriente ideológica. Esto sobre todo pasa en los centros más grandes.

En cambio, en el Bachillerato, esto es más difícil de implementar por el hecho de que el alumnado aspira a obtener la mayor nota posible para un mejor expediente y poder entrar en las carreras que desean o que se puedan costear.

También debemos tener en cuenta el nivel al que estemos dando clase. No es lo mismo plantear una tarea en un 1º ESO que en un 4º ESO.[15] El nivel de desarrollo intelectual de nuestros alumnos no es el mismo al inicio de la Secundaria que al final de la etapa.

A esto, debemos añadir muchas veces las desconfianzas de los mismos padres cuando se plantean actividades que no son las típicas de hacer deberes, corregirlos y examen al finalizar cada unidad. Se puede llegar a dar el caso de visitas masivas a los equipos directivos preguntando, cuando no criticando, lo que hacen ciertos profesores y porque no hacen exámenes "normales" como el resto de profesores. Peor aún es cuando son los mismos compañeros quienes cuestionan el trabajo, con afirmaciones como "aprobados generales".

Por estos motivos, es importante plantear de forma tranquila y paulatina el desarrollo de cualquier práctica docente que no se vea como convencional; además de mantener una comunicación fluida con las familias de ser necesario.

A la hora de planificar estos trabajos por proyectos es importante saber muy bien responder a una serie de preguntas -qué, cómo, cuándo, por qué, dónde- quiero enseñar algo. Por dicha razón, no se puede dejar nada al azar ni a la improvisación.

Cuando hemos llevado algún trabajo por proyecto con nuestros alumnos es muy importante que el alumnado vea que creemos en lo que hacemos y a la vez que les motivemos en lo que hacen. Esta tarea puede ser difícil, ya que supone por un lado alejarse del modelo tradicional de clase expositiva, donde el alumno es pasivo receptor de lo que desarrolla el docente. Por otro lado, exige una conversación, un dialogo, muchas veces caótico, con sus alumnos.

Dos de los trabajos por proyectos que hemos desarrollado estaban basados en la Edad Moderna, aplicándose en 2º ESO y en el primer tema de 4º ESO. En ambos casos, se planteó un trabajo que no fue evaluado

15 Aitor PÉREZ BLÁZQUEZ: "El oficio de las armas..."

por un examen convencional. En el primer caso, la organización de un viaje a Flandes por el conocido como *Camino español*, se observó durante las sesiones dedicadas a la búsqueda, recopilación de la información y elaboración del trabajo a cada uno de los alumnos. Junto con la observación diaria, se analizó por un lado la memoria que habían elaborado para llevar el control y seguimiento del proyecto y los materiales que habían elaborado. Finalmente, se tuvo que realizar una exposición oral donde explicaban en qué consistía dicha ruta; por qué se conocía así y para qué servía; qué causas y consecuencias tuvo para la Monarquía Hispánica, entre otras cuestiones.

Uno de los elementos que debían considerar a la hora de preparar el trabajo por proyecto era el contexto político de los Austrias -interior y exterior-, las relaciones con otros estados europeos, la dinámica demográfica y económica, etc.

Durante la primera fase, es decir, la búsqueda y recopilación de información, se abandonó el aula-clase, acudiéndose a la biblioteca del centro. Supuso una ruptura de la rutina en el aula y una motivación extra para todo el alumnado, ya que no era habitual en ninguna de las materias. Además, como el proyecto suponía un trabajo creativo, en la práctica todos los alumnos estaban predispuestos a trabajar. En la formación de los grupos se les dio libertad a los alumnos para elegir a sus compañeros, lo cual en la primera ocasión resultó ser un fracaso que permitió pulir el modelo. Al trabajarse en la biblioteca del centro y dedicarse horas lectivas a la ejecución del mismo permitió la ya citada observación de los miembros de cada grupo y guiar a los alumnos a encontrar libros que les pudiera servir para obtener información, evitando el que recurrieran directamente a Internet sin tocar ni un libro. A esto tenemos que añadir el evitar la excusa de la dificultad para quedar por las tardes, al tener el centro alumnos de ámbitos residenciales dispersos.

En el segundo caso, se trataba de trabajar los cambios sociales que se pudieron dar en la Edad Moderna y que se pueden detectar a través de El Quijote. En este caso, como la actividad era más bien de análisis y razonamiento, se consideró más adecuada que formase parte de la Unidad 1, que se correspondía al Antiguo Régimen. A partir de la lectura de dos capítulos, se establecía una serie de actividades que servían además para obligarles a recordar los contenidos vistos en 2º ESO y ver la madurez

intelectual del alumnado, alejándose de un simple examen memorístico. De esta manera, se buscaba apreciar la capacidad de comprensión oral y escrita; la realización de ejes cronológicos, la redacción y expresión de ideas complejas, entre otros objetivos.[16]

Al ser evaluados de forma no convencional, se permite además una valoración más amplía que la de un examen, al tener en cuenta muchos más ítems que los que puede recoger una prueba tradicional. Esto implica que a alumnos que, "a priori" podrían tener problemas para superar los contenidos mínimos, se les dé una oportunidad. Lo que se cambia es la forma de evaluar. Pero eso no implica en modo alguno que nuestro alumnado no trabaje o que se les regale el aprobado general. De hecho, tras ver la carga de trabajo de estos proyectos, no son pocos los alumnos que piden volver al examen tradicional porque deben trabajar menos.

Pero incluso con una actividad de este tipo, se puede aplicar nuevos métodos de trabajo que supongan alejarse del simple memorismo tradicional. Se puede plantear la realización de un examen que en lugar de ser un ejercicio de memoria y volcado de información, sea un ejercicio de reflexión y de búsqueda de información a partir de los mismos materiales que hayan elaborado los propios alumnos.[17]

Esta prueba supone, por ejemplo, la elaboración de un pequeño ensayo historiográfico sobre un proceso o personaje histórico polémico. Un ejemplo de esto lo hicimos en 4º ESO, de nuevo en el primer tema del curso, analizando la figura de don Zenón Somodevilla y Bengoechea, más conocido como el Marques de la Ensenada.[18] En esta ocasión, se les avisó previamente de que podían traer materiales de consulta e incluso ordenadores y móviles para buscar información, además de sus apuntes y esquemas y el mismo libro de texto. El día del examen, sin saber las preguntas del mismo, se les explicó el ejercicio teórico y como sería evaluado.[19]

---

16 Remitimos a Aitor PÉREZ BLÁZQUEZ "El oficio de las armas..."

17 Este tipo de examen es una aplicación directa de la Competencia de Aprender a Aprender y de Digital y Tratamiento de la información.

18 Esta actividad se llevó a cabo en el curso académico 2009 - 2010, aprovechando la circunstancia de que había una alumna de etnia gitana.

19 Como era esperado, ese fue el examen que tuvo peores resultados, limitándose los alumnos a repetir en los folios lo que encontraban, sin ningún tipo de juicio crítico o valoración personal argumentada.

En el caso del marques de la Ensenada, además suponía un reto para ellos, ya que lo que se buscaba era que valorasen la "política gitana" del ministro de Fernando VI.[20] En la práctica, apenas se valora ni el reino de Fernando VI ni se habla de su ministro. Tuvimos que realizar una labor de ampliación de contenidos como labor previa. Cuando se explicó el papel de Ensenada, se intentó plantear sus gestiones como positivas para el reino, precisamente para obligar al alumnado a cuestionarse lo dicho por el profesor.

Aunque los resultados no fueron buenos, desde ese momento, todos los años se ha repetido al menos una vez en los cursos de la ESO una prueba de este tipo. Se ha apreciado en los alumnos que han coincidido a lo largo varios años con nosotros, una mejora en la realización de este tipo de pruebas. En el resto ha servido para que aprendan que estudiar de memoria no les sirve de nada si no han comprendido antes los contenidos tratados en clase.

Sin embargo, en un grupo de "ciencias", sirvió para que se dieran cuenta de sus carencias y lagunas y de la necesidad de tener un pensamiento crítico. Hubo padres que protestaron ante esa forma extraña y sin valor de evaluar a sus hijos, siendo necesario que se les explicase de forma gráfica para qué servían las Competencias Básicas.

20 Cuando se hace referencia al marqués de Ensenada en nuestros libros de texto, no suele aparecer ninguna referencia a la cuestión gitana. De hecho, en los libros de 4º ESO no se hace referencia a este político.

¿Qué puede aportar la Historia a nuestros jóvenes estudiantes de ESO? Una experiencia en el "Canal de los Presos"[1]

What can History bring to our young ESO students? An experience in the "Prisoners Canal"

José Antonio Pineda Alfonso
Universidad de Sevilla

Resumen
Se describe el diseño de una propuesta curricular para Ciencias Sociales de 4º de ESO que organiza los contenidos en torno a la problemática del "Conflicto y la convivencia". Y en concreto una de sus unidades didácticas "Cómo vivieron nuestros abuelos" que, a través de la historia de la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir, realizado por presos políticos republicanos condenados a trabajos forzados que, tras cumplir condena, se asentaron en el barrio de Torreblanca (Sevilla), nos permite trabajar la recuperación de la memoria histórica para construir un concepto positivo de comunidad y una ciudadanía emancipada.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Educación Secundaria, Conflicto y Convivencia, Memoria e Identidad, Ciudadanía Emancipada.

Abstract
We describe the design of a curriculum proposal for Social Science in 4th ESO level organized around the issue "Conflict and coexistence". And in particular one of its teaching units "How our grandparents lived" which, through the story of the construction of the "Canal del Bajo Guadalquivir", made by Republican political prisoners who subsequently settled in the neighbourhood of Torreblanca, allows us to work the recovery of historical memory to build a positive concept of community and citizenship emancipated.

Keywords: Teaching History, Secondary Education, Conflict and Coexistence, Memory and Identity, Citizenship Emancipated.

---

1 Este trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado "Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana".

ISBN: 978-84-17238-02-5

Enseñar Historia en un espacio de conflicto y en un tiempo de crisis

Torreblanca es un barrio de la periferia de Sevilla poblado desde el siglo XIX por jornaleros de su *hinterland* que acudían a la ciudad a la búsqueda de empleo. Tras la Guerra Civil española este asentamiento originario se fue alimentando con la llegada de familiares de los presos condenados a trabajos forzados en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Éstos, habían sido además desterrados de sus lugares de origen en distintos puntos de España y junto con sus familiares, que acudieron para asistirlos, se asentaron en chabolas y chozas que con el tiempo se fueron convirtiendo en viviendas precarias de autoconstrucción en una comunidad con graves carencias en infraestructuras.[2]

A partir de la década de 1960, el Real Patronato de Casas baratas construyó una serie de viviendas unifamiliares para alojar a la población chabolista proveniente de los suburbios de la ciudad, y, en los años previos a 1992, familias expulsadas de distintos asentamientos, sobre todo gitanos portugueses, fueron ubicadas en una serie de viviendas que con el tiempo se ha convertido en un espacio degradado y en el punto de mayor venta de drogas de la zona.[3]

Como consecuencia de esto, el aislamiento y la segregación del barrio con respecto a la ciudad se reprodujo al interior de la comunidad, al quedar dividida en una zona originaria (Torreblanca la Vieja) habitada por población de estratos sociales humildes, provenientes de los pueblos y zonas rurales circundantes y por los descendientes de los presos y sus familiares, pero no señalados desde el punto de vista social por su raza o su procedencia. Y Torreblanca la Nueva, que fue surgiendo como consecuencia de la ubicación, por parte de los distintos gobiernos municipales, de población que habitaba en infraviviendas de distintos núcleos chabolistas de la ciudad de Sevilla, y que además de estar en condiciones económicas

2 Gonzalo ACOSTA *et al.*: *El Canal de los Presos (1940-1962). Trabajos forzados: de la represión política a la explotación económica*, Madrid, Ed. Crítica, 2004.

3 Carlos VÁZQUEZ GALÁN *et al.* (dirs.): *Diagnóstico de territorios desfavorecidos en la ciudad de Sevilla.*, Delegación de Economía y Empleo. Centro de Formación Permanente. REDES Sevilla, s.a [2008-2014]. Recuperado de Internet: (http://www.empleo.gob.es/redretos/es/contenidos/actualidad/2011/06/Diagnostico_de_territorios_desfavorecidos_opt.pdf)

precarias soportaban los estigmas de la marginación y la exclusión social.[4] Desde entonces ambas zonas del barrio han generado identidades que se afirman por oposición y con relaciones difíciles.

En efecto, según el "Nuevo Plan General de Ordenación Urbanística de Sevilla" (2006), la sección censal de Torreblanca la Nueva tiene la mayor proporción de hogares excluidos (69%), unos altos porcentajes de hacinamiento (59%) y falta de equipamiento básico en los hogares (43,5%), y el mayor índice de población sin estudios de la ciudad (54,74%). Además, la cifra de desempleo supera el 40% de la población –cifra aún mayor en los últimos tiempos, debido a la actual crisis económica-.[5]

Por tanto, desde un punto de vista histórico y geográfico, Torreblanca se configuró como un espacio aislado y separado de la ciudad de Sevilla, pues a la segregación económica y social originaria marcada por el conflicto campo-ciudad se unió además el estigma de la disidencia política configurando un espacio de frontera, fragmentado además internamente por el conflicto social y racial.

El problema de la convivencia es uno de los caballos de batalla de los centros de educación secundaria en Andalucía, y especialmente en una comunidad en zona de conflicto. En las últimas décadas se han puesto en marcha multitud de iniciativas que se dirigen a encarar los problemas de conducta escolar estableciendo nuevas estrategias a través de un dédalo de planes y proyectos que pretenden formar a profesores y alumnos en nuevas técnicas para el manejo de los conflictos en las situaciones cotidianas de convivencia en la escuela.

Sin duda la pieza clave a nivel legislativo y organizativo en este empeño han sido los planes de convivencia. Dentro del Plan de Convivencia, el Aula de Mediación se considera uno de los mecanismos fundamentales en el tratamiento de los conflictos, y a tal fin promueve la formación de profesores y alumnos mediadores. Otra medida ha sido la promoción de la

---

4 Juan José VÁZQUEZ AVELLANEDA y José Enrique LÓPEZ-CANTI: "El Canal de los Presos. Bajo Guadalquivir", *EDAP: Documentos de Arquitectura y Patrimonio*, 1 (2008), pp. 8-53 (número monográfico). Recuperado de Internet: (http://www.arquitecturaypatrimonio.com/edap01canaldelospresos.pdf)

5 OBSERVATORIO DE INCLUSIÓN SOCIAL. *Sevilla: Distrito Este. Barriada de Torreblanca*. Sevilla, Fundación GERON, Federación de Asociaciones SURGE, s/f. Recuperado de Internet: (http://federacionsurge.org/documentos/geron.pdf)

participación de los alumnos en los procesos decisorios, en coherencia con las investigaciones que muestran sus efectos positivos sobre la convivencia.[6]

Pero, a pesar de las buenas intenciones de los planes y proyectos, de los recursos invertidos y del trabajo abnegado de muchos profesores y directivos, los resultados no son muy alentadores, como parece desprenderse de una investigación educativa que utilizó el análisis de caso en dos centros de Secundaria de la ciudad de Sevilla.[7]

En muchos centros educativos los planes y proyectos relacionados con la convivencia no han hecho más que añadirse a los que ya existían, formando una madeja de difícil comprensión, pues los programas aparecen y desaparecen de la mano de un cierto profesorado comprometido y voluntarioso que los lleva a cabo, pero sin que ello termine de impregnar la cultura del centro.

Frente a lo pedagógicamente correcto, las prácticas reales con respecto a la convivencia han convertido algunos de estos proyectos en un mero procedimiento de control y vigilancia más estricto sobre los alumnos-problema o bien en la aplicación de técnicas renovadas de gestión de las conductas, pero sin una auténtica reflexión sobre las causas de los conflictos.

Así pues, en la práctica, a pesar del discurso declarativo, predomina la vigilancia, el control y el castigo como forma de gestionar los conflictos, de tal forma que la narrativa de la convivencia se ha ido deslizando hacia el discurso de la disciplina. Aunque las normas dicen pretender un clima adecuado de convivencia en el Centro y el normal desarrollo de las tareas docentes, todo conduce, cuando se trata de la convivencia, al mismo lugar: la regulación minuciosa de las conductas, limitando al máximo las interacciones como estrategia para evitar o minimizar las ocasiones de conflicto.

Otra de las estrategias para mejorar la convivencia ha sido la promoción de la participación del alumnado y de sus familias en la vida de la escuela. Pero cuando se demanda la participación de las familias se pide colaboración

6 U. MAGER & P. NOWAK: "Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research", *Educational Research Review,* 7, (2012), pp. 38-6.

7 José Antonio PINEDA-ALFONSO: *"El conflicto y la convivencia*". Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente, Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2012. Recuperado de Internet: (https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15676)

para modificar la conducta del alumno conflictivo y para que éste mejore su percepción del centro y del profesorado, presuponiendo que esta percepción negativa forma parte del problema. En efecto, aunque los discursos de los decretos y disposiciones hacen un llamamiento a la participación de alumnos y familias como estrategia para mejorar la convivencia, en la práctica solo se demanda consentimiento. Estos datos nos permiten constatar lo que ponen de manifiesto diversos estudios al referirse a la participación, frecuentemente ficticia, de niños y jóvenes, bajo el control de los adultos.[8] De esta forma, se promueve una participación de los alumnos adaptada a los requerimientos de la cultura escolar mayoritaria, por tanto, un sucedáneo de verdadera participación, coherente por otra parte con el lugar que ocupan los alumnos en el marco de la convivencia escolar.[9]

Por lo demás, observamos que, en realidad, el supuesto objetivo de mejora de los alumnos conflictivos está en función de otro objetivo: facilitar el trabajo de sus compañeros (no conflictivos) y del profesor. De los datos del estudio citado se desprende que un porcentaje muy elevado de la conflictividad atribuida se concentra en alumnos que no siguen el ritmo académico de sus compañeros y han terminado no sólo por abandonar sus tareas escolares sino por llamar la atención en relación con su situación, impidiendo

8 Véase por ejemplo la obra clásica de Roger HART: *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*, Barcelona, Ediciones Pau, 2001; Así como algún estudio más reciente Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Nicolás DE ALBA FERNÁNDEZ: "La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social", en Nicolás. DE ALBA FERNÁNDEZ, Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.): *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. Sevilla: Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales y Díada Editora, Vol. 1, pp. 297-306, 2012. Recuperado de Internet: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467); Dolors BOSCH MESTRES y Neus. GONZÁLEZ-MONFORT: "¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de Secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos", en Nicolás. DE ALBA FERNÁNDEZ, Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.): *Educar para la participación ciudadana…"*, Vol. 1, pp. 421-430. Recuperado de Internet: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467).

9 David ACEITUNO SILVA, Carlos MUÑOZ LABRAÑA y Gabriela VÁSQUEZ LEYTON: "Enseñanza y aprendizaje de la participación ciudadana en Chile: un estudio sobre alumnos y profesores de Historia de 2º año de Enseñanza Media", en Nicolás. DE ALBA FERNÁNDEZ, Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.): *Educar para la participación ciudadana…"*, vol. 1, pp. 165-176. Recuperado en Internet: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467); Carles ANGUERA y Antoni SANTISTEBAN: "El concepto de futuro en la enseñanza de las ciencias sociales y su influencia en la participación democrática", en Nicolás. DE ALBA FERNÁNDEZ, Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.): *Educar para la participación ciudadana…"*, vol. 1, pp. 391-400. Recuperado en Internet: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467).

el desenvolvimiento habitual de las clases; se pone así de manifiesto la relación entre éxito escolar y conflictividad. Esta relación entre fracaso académico y problemas de convivencia es evidente, pues muchos de los alumnos sancionados, aproximadamente un tercio, son repetidores y PIL (los que "promocionan por imperativo legal").[10]

El conflicto y la convivencia como contenido para ser enseñado en clase de Historia

Todo lo anterior pone de manifiesto que los planes y proyectos que tratan de regular el conflicto y la convivencia en los centros educativos apenas llegan a tener una influencia epidérmica, quedando a menudo fagocitados por la cultura escolar y profesional mayoritaria del profesorado y por la inercia del funcionamiento burocrático de las organizaciones. Además, en este enfoque, el conflicto y la convivencia solo tienen el valor de prerrequisito para cumplir el programa académico, pero no son considerados en sí mismos una problemática de interés para ser trabajada con los alumnos como contenido.

Un hecho bien conocido y repetidamente observado en la investigación educativa es la desafección de los alumnos por los contenidos que se les proponen, sobre todo en Secundaria, codificados en formato académico "asignaturizado" y expresados en el discurso del libro de texto. Pues esto no parece tener mucho sentido para ellos, no les ayuda a comprender el mundo en el que viven ni a definir su propia identidad como ciudadanos con capacidad para intervenir y participar en los asuntos que les afectan.[11] En relación con esto, se ha descrito el choque de culturas de edad y de generación, y a veces también el conflicto social entre la cultura popular

10 José Antonio PINEDA-ALFONSO: *El conflicto y la convivencia". Experimentación de un ámbito de investigación escolar y análisis del desarrollo profesional docente,* Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, 2012. Recuperado en Internet: (https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/15676)

11 Desde los estudios pioneros de Lawrence Stenhouse y Jhon Elliott en el CARE hasta las más recientes aportaciones: M.L. MANNING & K.T. BUCHER: Classroom management: Models, applications, and cases (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall, 2007; Nancy K. MARTIN, Daniel A. SASS & Thomas A. SCHMITT: "Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave". *Teaching and Teacher Education*, 28 (2012), pp. 546-559.

del alumno y la cultura urbana de clase media ilustrada del profesor, que constituye a la escuela en una "encrucijada de culturas".[12]

Frente a este estado de cosas, y dentro del marco general de un proyecto curricular que organizaba los contenidos de la asignatura de Ciencias Sociales de 4º de ESO en torno al "Conflicto y Convivencia", nos propusimos utilizar las potencialidades de la Historia, y de las demás Ciencias Sociales, para convertir esta problemática en un objeto de estudio e investigación para trabajar con nuestros alumnos. Un ámbito de investigación escolar sería, pues, a modo de un organizador curricular que engloba un conjunto de problemas relativos a un tópico o campo de contenidos determinado, en relación con los cuales se van aportando conclusiones de investigación didáctica y de experimentación curricular de materiales.[13]

En una propuesta inicial, que en cada caso puede variar en función de la participación de los alumnos, el ámbito se estructura en torno a una serie de problemas relacionados con el conflicto y la convivencia, que a su vez sirven de eje e introducción a una trama de sub-problemas que pretendemos que progresivamente vayan definiendo los alumnos. Así pues, los contenidos quedan organizados en torno a problemas de investigación, pero también utilizamos el "conflicto" como sinónimo de problema social y como concepto estructurante en la enseñanza de la Historia que nos permite construir la idea de relaciones de poder, tan importante para comprender los procesos sociales e históricos.[14]

Y el concepto de "escala" por su carácter estructurante y organizador de informaciones, que nos permite partir del análisis de conflictos cercanos, de la experiencia de situaciones de conflicto cotidiano, para pasar al análisis de los conflictos en una organización, nuestra escuela, y finalmente utilizando

12 Ángel I. PÉREZ GÓMEZ: "La escuela, encrucijada de culturas". *Investigación en la Escuela*, 26, (1995), 7-24; Antonio VIÑAO: *Sistemas educativos, Culturas escolares y Reformas*, Madrid, Morata, 2006; José Eduardo GARCÍA *et al*: "¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales?" *Investigación en la Escuela*, 63 (2007), pp. 17-28

13 Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Rafael PORLÁN: "El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar)", *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. V, 205 (2000). Recuperado en Internet: (http://www.ub.edu/geocrit/b3w-205.htm)

14 Pilar BENEJAM: "La oportunidad de identificar conceptos clave que guíen la propuesta curricular de ciencias sociales". Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 21 (1999), pp. 5-12; Gemma TRIBÓ: "Los conceptos clave en las propuestas curriculares". Íber. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* 21 (1999), pp. 73-86.

la analogía y la comparación pasar a la investigación sobre los conflictos colectivos históricos y actuales.

Se trata de dotar de sentido a la propuesta didáctica utilizando los métodos, los conceptos y las lógicas de las disciplinas de referencia pues la historia que se enseña a menudo ignora las nuevas tendencias historiográficas, los métodos de investigación o los problemas de investigación que se plantean los historiadores. La trama de problemas sirve, en todo caso, como introducción y estructura inicial de la propuesta de contenidos siguiente:

> Bloque 1. ¿Por qué ocurren los conflictos? / ¿Forma el conflicto parte de nuestra convivencia?; ¿Cómo podemos gestionar los conflictos? / ¿Es posible aprender de ellos?
>
> Bloque 2. ¿Tienen las mismas causas y las mismas consecuencias los conflictos interpersonales y los conflictos sociales, civiles o internacionales? / ¿Son el autoritarismo, el fanatismo y la intolerancia los causantes del fracaso de la convivencia?
>
> Bloque 3. ¿Cómo vivieron nuestros abuelos? / ¿Qué nos queda de aquella época? / ¿Podría volver a ocurrir un golpe de estado o una guerra civil en España?
>
> Bloque 4. ¿Es la guerra un negocio? / ¿La codicia y el deseo de poder forman parte de nuestra naturaleza?
>
> Bloque 5. ¿Es posible la paz después de una guerra? / ¿Somos capaces de reconocer nuestros errores?
>
> Bloque 6. ¿Podría una guerra nuclear destruir nuestro planeta? / ¿Es el hombre un "animal racional"?
>
> Bloque 7. ¿Ha sustituido la lucha de civilizaciones al enfrentamiento ideológico? / ¿Son necesarios los enemigos para afirmar lo que somos?

Así pues, con esto se pretende que la propuesta de contenidos tenga relevancia didáctica en un triple sentido.

a) Relevancia para los alumnos, pues la temática responde a sus necesidades educativas e intereses, y conecta con su realidad.

b) Relevancia social, pues el contexto es el de un Centro de Atención Preferente[15] con graves problemas de convivencia y estas problemáticas suponen a nivel social la manifestación sintomática de otros muchos males que aquejan al mundo contemporáneo.

c) Relevancia desde el punto de vista del conocimiento disciplinar, de los conocimientos socialmente construidos y del currículum prescrito. En cuanto a los contenidos conceptuales nos referimos a los bloques de contenidos 2 y 3, "Bases históricas de la sociedad actual" y "El Mundo actual", del Real Decreto 1631/2006, y, en cuanto a los procedimientos y actitudes, los descritos como "competencias" en el citado texto, que en nuestra opinión integran un conjunto de gran potencialidad educativa.[16] Asimismo, consideramos nuestra propuesta compatible con el Decreto 231/2007[17] y con la Orden de 10/08/07 de la Comunidad Autónoma de Andalucía,[18] que instan a utilizar una metodología activa y participativa, que favorezca el pensamiento crítico y el trabajo cooperativo y tome como referencia la vida cotidiana y el entorno del alumnado.

Por tanto, este ámbito de investigación permite trabajar importantes bloques de contenidos del currículo prescrito, pues una buena parte de la historia contemporánea se teje en torno al fenómeno del conflicto. Esto incluye problemáticas que facilitarían conseguir una mejor comprensión del

15 Según la Orden de 26 de abril de 1988 de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, un Centro de Atención Preferente será un centro educativo que, por su zona de ubicación y la problemática que en consecuencia presenta buena parte de su alumnado, requiera una acción compensadora. Para ello deberá contar con los medios que le permitan dar la respuesta educativa adecuada.

16 REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *BOE* nº 5, de 5 de enero de 2007. Recuperado en Internet: (http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf)

17 DECRETO 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *BOJA* nº 156, de 8 de agosto de 2007. Recuperado en Internet: (http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/156/d/updf/d2.pdf)

18 ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *BOJA* nº 171, de 30 de agosto de 2007. Recuperado en Internet: (http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2007/171/d/updf/d2.pdf.)

mundo actual por parte de los alumnos como antesala del posicionamiento ético y la participación en los asuntos públicos que les afectan.

Es, además, una problemática relevante desde el punto de vista de las disciplinas académicas relacionadas con la Historia y las demás Ciencias Sociales, pues los contenidos abarcan una buena parte del siglo de las grandes guerras, el siglo XX, con posibilidades además de construir tramas de contenidos relativos al conflicto social, con lo que estaríamos abarcando el siglo de las revoluciones liberales y del nacimiento del movimiento obrero, el siglo XIX.

Metodológicamente, la enseñanza de este ámbito asume la "investigación escolar" característica del "Modelo Didáctico de Investigación en la Escuela".[19] En ese sentido, las unidades didácticas siguen un patrón de secuencia de actividades que comienza con la presentación de una temática para motivar, activar y expresar las concepciones e ideas del alumnado sobre la problemática objeto de estudio; tras un debate se van planteando preguntas, cuestiones y dilemas que el profesor sugiere y que pretende que sean un reto intelectual, señalando conexiones entre hechos e ideas e incoherencias o paradojas -las preguntas formuladas en el diseño de las unidades son una propuesta abierta a la aportación de los alumnos-; de este debate debería salir una recapitulación de ideas, un primer planteamiento de problemas, con una batería de preguntas que van a ser el motor e hilo conductor del desarrollo de la unidad, y posibles hipótesis provisionales, como respuestas a las cuestiones planteadas. La formulación de problemas supone, por consiguiente, un ejercicio de reflexión y de atribución de significados de alto valor formativo; una buena pregunta supone una suerte de condensación de significados, una metáfora que resume los distintos aspectos de una problemática.

Una vez definidos los problemas de investigación, planificamos su resolución a través del manejo de distintas fuentes de información. Dentro del proceso contemplamos momentos de consolidación de lo aprendido, que realizamos a través de informes de recapitulación, tomando como guía las preguntas de investigación formuladas; el objetivo, en este caso, es

19 Francisco F. GARCÍA PÉREZ: "Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela", *Scripta Nova*, *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales,* vol. IV, nº 64 (2000). Recuperado en Internet: (http://www.ub.edu/geocrit/sn-64.htm)

ordenar y sistematizar las ideas antes de continuar. El proceso se cierra con la realización de un informe de conclusiones que evite la mera repetición de informaciones y datos factuales, utilizándolas, por el contrario, de manera creativa para responder a las cuestiones planteadas. Estas respuestas deberán ser reflexivas, argumentadas y realizadas de forma narrativa y personal para ser puestas en común en pequeño grupo y definir conclusiones de consenso y posibles aportaciones discrepantes que serán comunicadas en gran grupo. Por lo demás, las conclusiones deberían quedar abiertas y con posibilidades de enlazar con nuevos problemas.

La alternativa metodológica del Modelo de Investigación en la Escuela (MIE) pretende desarrollar autonomía de pensamiento en la resolución de problemas. Esto supone un replanteamiento del papel del profesor que deja de ser un mero transmisor de un legado cultural considerado verdadero y valioso y asume el papel de líder democrático y guía en el proceso de construcción de conocimientos por parte de los alumnos.

Todas las unidades didácticas de este ámbito de investigación escolar siguen un mismo patrón en cuanto a la secuencia de actividades:[20]

1. Experiencias introductorias: Actividades de introducción, motivación y activación de la población de ideas de los alumnos. Cada secuencia comienza con una actividad con la que pretendemos movilizar las ideas y opiniones de los alumnos en torno a una temática. Proponemos un guion o cuestionario para el análisis, ya sea un texto, un documental o cualquier otro recurso, y un debate posterior en el que se despliegan y expresan ideas y opiniones personales de sentido común. Con estas hipótesis implícitas vamos a trabajar durante toda la secuencia.
2. Experiencias de formulación de problemas de investigación: Primero pedimos a nuestros alumnos que individualmente formulen problemas de investigación a partir de la lluvia de ideas que ha surgido de la actividad introductoria. Seguidamente cada grupo de trabajo define las cuatro o cinco preguntas que le parecen más adecuadas y finalmente recapitulamos, ponemos en común y seleccionamos en el grupo-clase los problemas que guiarán el proceso de investigación. Para esto el profesor pone ejemplos de

20 Francisco F. GARCÍA PÉREZ: "Un modelo didáctico alternativo…".

dilemas que representan una contradicción en el discurso de los fenómenos que estamos estudiando, y anima a "conectar" con la propia curiosidad. El objetivo es empezar a desarrollar la capacidad de problematizar el conocimiento y aprender a trabajar con problemas de investigación. Solemos encontrar algunas dificultades típicas: los alumnos no perciben el sentido de trabajar con problemas, están acostumbrados a los contenidos acabados y codificados que vienen del profesor o del libro de texto. Consideramos que trabajar con problemas implica interrogarse sobre la realidad y sobre uno mismo y pasar de la imitación y la repetición a la reflexión y la construcción del propio conocimiento.

3. Experiencias de planificación: Proponemos a nuestros alumnos que planifiquen la resolución de los problemas de investigación que hemos seleccionado. En un primer momento les pedimos que diseñen un plan para resolver los problemas de investigación, en un momento posterior el profesor ofrece información y explica qué pasos se siguen para resolverlos. El objetivo es trabajar las destrezas relacionadas con un metaprocedimiento, la resolución de problemas, que consideramos de gran potencialidad educativa, pues permite hacer realidad el tan manoseado "aprender a aprender".
4. Experiencias de elaboración de hipótesis provisionales: El objetivo es que nuestros alumnos anticipen explicaciones propias sobre la problemática, construyendo hipótesis de trabajo, que las utilicen como guía y que las comparen con las conclusiones finales para evaluar el proceso.
5. Experiencias de búsqueda y recogida de información: El profesor guía la búsqueda, propone y aporta informaciones. El objetivo es desarrollar una perspectiva del proceso que ayude a discriminar las informaciones que son útiles y relevantes para la resolución de los problemas de investigación que nos hemos planteado.
6. Experiencias de tratamiento de la información: Analizamos, sintetizamos y seleccionamos las informaciones y datos que nos permitan construir ideas y argumentos para responder a nuestros problemas de investigación. El objetivo es utilizar las informaciones y los datos para construir conocimiento con la finalidad de aportar soluciones a los problemas de investigación.

7. Experiencias de elaboración de conclusiones: Pedimos a nuestros alumnos que realicen, de manera individual, en su cuaderno de clase, un "informe final de conclusiones", en el que respondan a las preguntas de investigación de manera argumentada, utilizando para ello las informaciones y datos que hemos recabado durante el proceso. Estas conclusiones las comparamos con nuestras hipótesis iniciales y valoramos el grado de progreso alcanzado. El objetivo es acceder a la elaboración personal; los obstáculos, en este aspecto, provienen de la inercia de la repetición y la copia. Finalmente exponemos nuestras conclusiones y las debatimos en gran grupo
8. Experiencias de transferencia del conocimiento: aplicar lo aprendido a otros contextos. Se trata de actividades que requieran aplicar los conceptos, destrezas y actitudes trabajadas a situaciones distintas de las experimentadas en el proceso escolar anterior. Además de ser una actividad de consolidación de lo aprendido, permite evaluar el grado de consecución de los objetivos.
9. Experiencias de propuesta de nuevos problemas de investigación: El objetivo es tomar conciencia de que la construcción del conocimiento es un proceso abierto, y para esto proponemos a nuestros alumnos que formulen, finalmente, otros posibles problemas de investigación, sobre la temática estudiada, en forma de nuevas preguntas.

Siguiendo la "hipótesis general de progresión" que se propone desde el Proyecto IRES,[21] pretendemos trabajar una serie de conceptos de gran potencialidad explicativa. Así pues, hemos establecido una progresión en cuanto a la capacidad para comprender los fenómenos sociales que parte de una visión descriptiva centrada en lo perceptible y en la conducta individual, pasando por la construcción de conceptos de transición -"rol o función social", "organización-institución", "liderazgo social", "ideología", etc.-, para llegar a una caracterización y comprensión compleja de la conducta individual y social. Esto supone tener en cuenta los factores causales de tipo social, político, económico o de mentalidad colectiva que condicionan el conflicto y la convivencia.

21 Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Rafael PORLÁN: "El Proyecto IRES…"

Por otra parte, contemplamos otra hipótesis de progresión[22] en la comprensión de los fenómenos sociales que parte de una concepción de la historia basada en la voluntad deliberada y autoconsciente de los grandes protagonistas (personalización de los fenómenos sociales),[23] para pasar a una caracterización que tenga en cuenta los procesos y los intereses y motivaciones no perceptibles, y llegar a una caracterización compleja que contemple el carácter irracional e inconsciente de algunas conductas y motivaciones individuales y colectivas en situaciones de crisis y tensión propias de las circunstancias que rodean el conflicto y la violencia.

En orden a conseguir esta caracterización compleja de la conducta social e individual consideramos la racionalidad, y en qué momentos parece que se suspende en favor de la irracionalidad, como otro concepto metadisciplinar con gran capacidad para aglutinar y dar sentido a otras tramas de significados. Todo esto puede contribuir a modificar la cosmovisión del alumno hacia formas más complejas en un terreno, el de los impulsos y las emociones, que nos afecta profundamente. Es evidente que el conflicto y la violencia son una constante en la historia que responde a factores invariantes de la conducta humana y de la organización social. Estas invariantes las podemos observar en el microcosmos del aula y en nuestro entorno inmediato para establecer analogías y análisis comparativos que nos permitan comprender los procesos sociales.

En cuanto a los procedimientos, contemplamos una categoría jerárquicamente superior de metaprocedimientos, que se concretaría en el desarrollo de la capacidad de plantear y trabajar con problemas -problematizar el conocimiento-, lo que implica, por una parte, un profundo cambio de mentalidad en cuanto a la naturaleza y al valor del saber y, por otra, la capacidad de planificar, ejecutar y resolver los problemas de investigación previamente planteados.

---

22 J. Eduardo. GARCÍA DÍAZ: *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla. Díada, 1998.

23 Ángel. RIVIERE: "The cognitive construction of History", en Mario CARRETERO & James F. VOSS (eds.). *Cognitive and Instructional Processes in History and Social Sciences*. New Jersey, Lawrence Earlbaum Associates,1994, pp. 431-443; Ángel. RIVIERE *et al*. (2004). "La influencia de los factores intencionales y personales en el recuerdo de los textos históricos: Una perspectiva evolutiva", en Mario CARRETERO y James F. VOSS (eds.) *Aprender y pensar la historia*.

Igualmente importante consideramos la capacidad para expresar y defender la propia opinión de manera argumentada, rigurosa y tolerante, respetando otros argumentos y opiniones y desarrollando el sentido relativista del conocimiento. En este sentido contemplamos el trabajo con fuentes diversas, el desarrollo de la comprensión lectora y del análisis del discurso, escrito, hablado o visual. A otro nivel tendríamos una serie de procedimientos técnicos relacionados con la búsqueda de información, tanto en textos escritos como en Internet, con la redacción y estructuración de los trabajos escritos y de las exposiciones orales y con las competencias digitales de búsqueda, tratamiento y presentación de la información.

Por último, es evidente que la problemática tratada en este ámbito de investigación tiene implicaciones evidentes en cuanto a los valores del diálogo y la no violencia. Algunos de los metaconocimientos expuestos implican las actitudes que consideramos importantes y que podemos trabajar en este ámbito de investigación. Estas actitudes giran en torno a la capacidad para escuchar de forma empática, para formarse opinión personal y expresarla, para comprometerse y colaborar en una tarea, y en definitiva para aprender a convivir a través del conflicto y la discrepancia. Junto a esto valoramos la autonomía, tanto instrumental como intelectual, el desarrollo de la capacidad de "pensarse a sí mismo" o "construirse a sí mismo" y la preocupación por el rigor como actitud ética.

¿Cómo vivieron nuestros abuelos?

En el marco de la experimentación curricular del ámbito de investigación escolar sobre el conflicto y la convivencia que se ha expuesto, una de las secuencias didácticas (o conjunto de actividades) planteadas a nuestros alumnos fue indagar en los orígenes de nuestro barrio, en la vida de sus abuelos y abuelas, así como en sus problemas presentes y en sus potencialidades de futuro. Un hecho constatable es la imagen negativa que pesa sobre la comunidad donde se desarrolló este trabajo, y la escasez de referentes positivos para los jóvenes, sin embargo, a la vista de nuevas informaciones y reflexiones es posible la recuperación de la memoria de los fundadores y pioneros para realizar una resignificación de la identidad comunitaria.

Con el objetivo de utilizar la Historia, su corpus conceptual, sus métodos y sus lógicas, para definir un objeto de estudio con sentido para jóvenes de 4º de ESO, organizamos los contenidos curriculares y disciplinares relacionados con la Guerra Civil Española, el Franquismo y la Transición en torno a una problemática que estaba en el origen de la memoria histórica y de la identidad perdida de la comunidad. A partir de aquí, definimos con los alumnos problemas de investigación e indagamos en diversas fuentes, entre otras las fuentes orales, el testimonio de los abuelos y abuelas del barrio.

De esta forma pretendíamos, a través de la recuperación de una identidad positiva de barrio y de comunidad, fomentar la construcción de proyectos de vida buena que hicieran posible, frente a la perspectiva de ciudadanía asistida, asistencial y dependiente, fomentada por las administraciones, alcanzar mayores niveles de responsabilidad, capacidad de organización y decisión, propios de una ciudadanía emancipada,[24] y esto pasaba por la recuperación de la autoestima y por la construcción de una identidad positiva de comunidad, como prerrequisito para la participación social. Expondré brevemente las actividades realizadas.

Comenzamos nuestra intervención con un documental, "Los presos del silencio",[25] que utilizamos como actividad introductoria para presentar nuestra propuesta. Este documental relata la represión franquista posterior a la Guerra Civil y cómo los presos republicanos fueron utilizados como mano de obra esclava para realizar obras públicas; en este caso se trataba de la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir -que pasa por nuestro barrio de Torreblanca- para poner en regadío las fincas de los terratenientes de la zona. Las mujeres e hijos de los presos, venidos de toda España, se asentaron a orillas del Canal para socorrerlos y de este núcleo de chozas nació el barrio de Torreblanca.

A partir de esta situación-estímulo inicial los alumnos comenzaron a formular problemas de investigación e hipótesis sobre esta temática, seleccionando finalmente una serie de cuestiones que parecían representar

24 María Mercedes ORAISÓN y Ana María PÉREZ: "Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía". *Revista Iberoamericana de Educación*, 42, (2006), pp. 15-29.

25 Video Recuperado de Internet. (http://www.youtube.com/watch?v=C2Iu2-hVwcg)

los intereses y curiosidades del grupo-clase. Estos problemas giraban en torno a los siguientes temas:

1. El origen del barrio y la vida de los presos y sus familiares: ¿cuál es el origen de nuestro barrio?, ¿de dónde venían los presos?, ¿por qué estaban presos y condenados a trabajos forzados?, ¿qué es un preso político?, ¿cómo vivían en la Colonia Penitenciaria Militarizada?, ¿cómo era el trabajo en el Canal?
2. La construcción del Canal: ¿por qué se hizo?, ¿para qué servía?, ¿a quién beneficiaba?
3. El contexto histórico: ¿qué pasó en España para que hubiese presos políticos?, ¿cómo llegó Franco al poder?, ¿cómo era su régimen político?
4. ¿Cómo vivieron nuestros abuelos en la Dictadura de Franco?: ¿pasaron hambre?, ¿cómo les afectó la persecución política?, ¿cómo vestían?, ¿cómo eran sus viviendas?, ¿cómo se divertían?, ¿cómo era la escuela a la que fueron?
5. El presente y el futuro de mi barrio: ¿qué cosas buenas y qué cosas malas tiene mi barrio?, ¿por qué hay exclusión social en mi barrio?, ¿cuál es el presente y el futuro del barrio y del país?, ¿qué problemas debemos afrontar?, ¿podría volver a ocurrir un golpe de estado o una dictadura en España?, ¿tenemos una verdadera democracia?

Con esto se inició un proceso de investigación escolar coordinado por el profesor en el que se manejaron distintas fuentes de información y se vivieron distintas experiencias relacionadas con esta temática. Algunas de ellas se describen a continuación, tal como las diseñamos y desarrollamos en su momento.

Trabajamos con nuestros alumnos la localización del barrio sobre un mapa de la ciudad de Sevilla para tomar conciencia de cómo se ha ido construyendo el espacio físico y social a lo largo del tiempo, cómo es percibido y en qué lugar nos encontramos. Manejamos un compendio de textos, reelaborados por el profesor, sobre la construcción del Canal y sobre la vida de los presos, extraídos del documental "Los presos del silencio" y del libro "El Canal de los Presos".[26] Concretamente:

26 Gonzalo ACOSTA *et al.*: *El Canal de los Presos (1940-1962). Trabajos forzados…*

- Texto sobre la construcción de "El Canal del Bajo Guadalquivir". Se trata de un texto informativo que narra la creación de las Colonias Penitenciarias Militarizadas y el papel de los presos políticos en la construcción del Canal del Bajo Guadalquivir. Lo acompañamos con un esquema-resumen.
- Texto que narra la vida cotidiana de los presos y de sus familias en el Canal.
- Fragmentos de textos extraídos del documental "Los presos del silencio" y del libro "El Canal de los Presos": la situación en la cárcel, el punto de vista de los vencedores y el testimonio de un preso que trabajó en el Valle de los Caídos (Madrid).

Además, proponemos a nuestros alumnos investigar el pasado de nuestros mayores utilizando dos fuentes: la fotografía con historia y el testimonio oral.[27] Realizamos una visita al Centro Cívico de Torreblanca y entrevistamos a los abuelos y abuelas del barrio para indagar en las experiencias de nuestros mayores acerca de cómo la pérdida de la libertad, el miedo y las privaciones conformaron sus vidas. Para ello diseñamos cuestionarios y realizamos entrevistas a nuestros mayores acerca de cómo vivieron durante la Guerra Civil y el franquismo. Tratamos de indagar en las vivencias con referencia concreta a la construcción del Canal de los Presos de nuestro barrio, y también en las condiciones materiales de vida, el hambre, la miseria y la supervivencia.[28] Finalmente investigamos la vida cotidiana en las distintas épocas del franquismo y terminamos preguntando qué recuerdan con afecto y qué les gustaría olvidar. Al mismo tiempo hacemos una búsqueda de fotos antiguas para investigar el imaginario familiar y social a través de la imagen, para componer una presentación que combine las imágenes y los testimonios de los entrevistados. Cada grupo se organiza para planificar las actividades con la ayuda del profesor y finalmente hará sus conclusiones en forma de presentación. Proponemos indagar en las siguientes parcelas:

27 Juana ANADÓN: "Fuentes domésticas para la enseñanza del presente: La reconstrucción de la memoria histórica dentro del aula". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 50, (2006), 32-42.

28 Gonzalo ACOSTA *et al.*: *El Canal de los Presos (1940-1962). Trabajos forzados…*

a) Libertades y persecución política. Los presos políticos y los trabajos forzados.

b) El trabajo y el hambre, la supervivencia, el "estraperlo", las cartillas de racionamiento.

c) Las condiciones de vida, vivienda, saneamiento, vestido, etc.

d) La vida cotidiana: costumbres, juegos y diversiones, fiestas y ritos de paso, celebraciones.

e) La escuela y la religión.

Con esta actividad pretendemos aprender de la experiencia de nuestros mayores para comprender al otro a través de su historia y utilizar el bagaje de los que nos precedieron para repensar nuestro presente y nuestro futuro. Para reflexionar sobre la educación franquista, sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento de la ideología del régimen y del orden social, además de las vivencias contadas por los mayores, nos interesaba indagar en otras fuentes de información: a tal fin, manejamos algunos manuales escolares, de Historia y de Urbanidad.[29] Se trata de unas viñetas y de unos fragmentos de texto en los que aparecen imágenes del niño bien educado y mal educado y en las que se transmiten los valores imperantes en la época: la obediencia, la resignación, la contención de los deseos, la capacidad para disimular como forma de urbanidad, la humildad y el espíritu de servicio ligado al sacrificio. En ellas se describe la relación con las dos figuras de autoridad consideradas sagradas: el padre y el maestro. El niño debe obedecer y aceptar con humildad las correcciones y reprimendas. Asimismo, se utilizan unos fragmentos de textos de un manual de Historia de la escuela franquista,[30] en los que se describen los valores y el carácter patrio como existentes prácticamente desde la prehistoria y, en la línea de la Historia como *magistra vitae*, se termina con una conclusión moralizante. El objetivo sería reflexionar sobre la educación en el pasado,

29 F.T.D. *Cartilla moderna de urbanidad. Colección de textos escolares*. Barcelona, Edición Facsímil Ed. FTD, 2007.

30 Agustín SERRANO DEL HARO: *España es así*. Madrid: Escuela Española, 1946.

sus características y el papel de la escuela en el mantenimiento del orden social.

Con estas actividades pretendemos ofrecer informaciones que nos ayuden a situar en su contexto histórico el episodio de represión visto en la experiencia de la vida de los presos del Canal, ofreciendo una visión panorámica de larga duración que comprenda buena parte de la historia del siglo XX en España. Queremos situar el problema de la dictadura y la democracia en su contexto histórico y ver cómo líderes autoritarios y líderes democráticos reformistas han afrontado los problemas del país en distintas coyunturas. Para ello utilizamos el visionado del capítulo de "Memorias de España" dedicado a la República y la Guerra Civil y a la Dictadura de Franco.[31] Pedimos a nuestros alumnos que observen y registren las causas que dieron lugar al advenimiento de la República y los problemas que ésta tuvo que afrontar. Acompañamos el documental con un compendio de textos relativos a la abdicación de Alfonso XIII, proclamación de la II República, Franquismo y Transición. Para el trabajo con los textos proporcionamos el siguiente guion de análisis:

- ¿Cuáles crees que fueron las causas del advenimiento de la República?
- ¿Con qué problemas se encontró la República?
- ¿Eran problemas fáciles de resolver en poco tiempo?, ¿Había urgencia en resolverlos?
- ¿Qué fuerzas e intereses sociales colisionaron en la Segunda República y la Guerra Civil?
- ¿Qué representaba el bando franquista?, ¿Y el bando republicano?
- ¿Crees que la lucha entre dictadura y democracia continúa?

Y volvemos a las cuestiones iniciales:

- ¿Podría ocurrir un nuevo golpe de estado en España?
- ¿Qué ha sido y que será de la memoria de nuestros abuelos?, ¿será inútil todo lo que pasaron?, ¿Es nuestro deber no olvidarlo?
- ¿Qué papel cumplió la ciudadanía el 23-F?, ¿Y la prensa libre?

31 Accesible en el archivo documental de RTVE, recuperado de Internet: (http://www.rtve.es/alacarta/videos/memoria-de-espana/)

Se trata de reflexionar acerca del papel de la memoria histórica y de cómo el miedo y la falta de libertad afecta a las personas. Manejamos documentales y textos sobre la transición española, el intento de golpe de estado del 23 de febrero de 1981 y diversas informaciones sobre los colectivos de recuperación de la memoria histórica. Finalmente utilizamos los argumentos que hemos ido construyendo en el proceso para responder a los problemas de investigación mediante un Informe de conclusiones y una presentación para comunicar el proyecto al resto de compañeros de clase.

Algunas conclusiones

La problemática del barrio de Torreblanca tiene su correlato dentro de la escuela en el fracaso escolar, el absentismo, la dependencia instalada y asumida como parte de la identidad, la desconfianza, el miedo al fracaso y la escasa autoestima, pues el espacio connota sus estigmas y denota identidades comunitarias. Por lo demás, en la actual situación de creciente proceso de exclusión social y empobrecimiento, en el que la dependencia de la acción asistencial del Estado parece más necesaria, distintos programas educativos tratan de paliar las carencias de una población a la que se atribuyen rasgos como su pasividad, inacción, incultura, falta de espíritu emprendedor o su incapacidad para organizarse, como causa de su situación.

Desde la mirada de clase media ilustrada, que procede del centro de la ciudad, es decir, desde un determinado imaginario social, todos estos son rasgos que estarían en el origen de la problemática del barrio y por tanto habría que "asistirlos" para lograr su desarrollo. Todos estos elementos responderían a la concepción de una ciudadanía asistida, como antes se ha señalado. Pero, frente a esa concepción, distintos autores han postulado la alternativa de una ciudadanía emancipada a través de una construcción democrática, libre y autónoma con respecto a las acciones paternalistas del Estado.[32]

32 Pueden verse numerosas reflexiones, propuestas y conclusiones de investigación en: Nicolás DE ALBA FERNÁNDEZ, Francisco F. GARCÍA PÉREZ y Antoni SANTISTEBAN FERNÁNDEZ (eds.): *Educar para la participación ciudadana…*, Vol. 1 (2012), pp. 297-306. Recuperado de Internet: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=500467)

En esa línea, consideramos que en las comunidades más vulnerables, situadas en un espacio periférico y fronterizo desde el punto de vista social, cuyas identidades se encuentran comprometidas y en permanente ambigüedad, buena parte de la batalla de la emancipación se dirime en el campo de las identidades, en el sentido de una recuperación de la memoria histórica y de la conciencia de comunidad que haga posible la construcción de proyectos de vida buena que permitan la participación crítica para enfrentarse, desde la comunidad, a los retos que plantea el mundo global.

Este proceso implica que, frente a la perspectiva asistencial, mantenida y alimentada desde la lógica del poder político, se apueste por una salida de la dependencia para alcanzar mayores niveles de responsabilidad, capacidad para comprometerse en tareas colectivas, capacidad de organización y de decisión, etc. Y todo esto no es posible sin una previa, o paralela, recuperación de la memoria histórica de los pioneros y fundadores de la comunidad.

En ese sentido, por lo demás, nuestra investigación muestra la potencialidad educativa del tratamiento de las cuestiones relativas al conflicto y la convivencia como contenidos curriculares en el área de Ciencias Sociales, rompiendo así las fronteras espaciales del aula con respecto al centro y del centro con respecto al barrio, y las fronteras temporales, mediante la ampliación de escala desde el tiempo de las experiencias cotidianas al tiempo histórico.

Las mujeres durante la II República y la Guerra Civil española. Un estudio de caso de la enseñanza en 4º de ESO[1]

Women during the II Republic and the Spanish Civil War. A teaching case study in 4th of OSE

Iria Portas Rodríguez
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen
Lo que se pretende con este proyecto es integrar y visibilizar la historia de las mujeres en la escuela, contribuyendo al mismo tiempo, a esa ansiada igualdad de oportunidades entre los sexos. Si es importante el análisis de los manuales escolares, no lo es menos el de los lenguajes y comportamientos del alumnado y el profesorado, así como los mensajes que llegan desde el medio social en el que el proceso de enseñanza se produce. Por ello, este trabajo trata de analizar un caso práctico desenvuelto en un instituto gallego, aportando ideas clave para su funcionamiento en diferentes apartados.

Palabras clave: innovación, igualdad, mujeres, profesorado, alumnado.

Abstract
The aim of this project is to integrate and make known the history of women at school, contributing at the same time to that wished gender equality. If the analysis of textbooks are important, the analysis of student body and teaching staff´s behaviour is it as well, and also the messages from the social environment where the teaching´s process occurs. Therefore, this project deals with case study unfolded in a Galician Institute, providing key ideas for operating in different sections.

Keywords: innovation, equality, women, faculty, student body.

---

1 Basado en el TFM: *Las mujeres durante la II República y la Guerra Civil española. Un estudio de caso de la enseñanza en 4º de ESO.*

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

La necesidad de analizar la construcción académica y escolar del conocimiento histórico, los problemas relacionados con su aprendizaje y la influencia de los distintos currículos, las finalidades educativas, los enfoques psicopedagógicos y las rutinas diarias, explican la existencia cada vez mayor de mesas-talleres de didáctica en eventos como el "V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea". Una presencia que pone de manifiesto el interés creciente por el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y su dimensión social. En este caso, la comunicación irá orientada a analizar una experiencia propia en el aula de 4º de ESO en un instituto de Santiago de Compostela en el curso 2013-2014, realizada en el marco del periodo de prácticas (practicum) del Máster del Profesorado[2] acerca de la representatividad y la visibilidad de las mujeres durante la II República y Guerra Civil española.

En este contexto, la elección de este tema no fue inocente, ni banal. Viviendo como vivimos en esta sociedad heteropatriarcal y machista, es necesario poner todos nuestros instrumentos a favor de formar y educar a las siguientes generaciones en valores de igualdad y contribuir, así mismo, a nuestra propia concienciación.

A pesar de que los actuales diseños curriculares de Secundaria tienen entre sus objetivos contribuir a esta susodicha igualdad, ésta no siempre es contemplada. En este sentido, tanto el profesorado y su lenguaje, los manuales e incluso, la propia disciplina de las ciencias sociales acostumbran a formular sus conclusiones desde una perspectiva exclusivamente masculina. Esto perjudica gravemente el imaginario social y, sobre todo, el de las mujeres que quedan excluidas produciéndose, al mismo tiempo, un efecto de ocultación de la diversidad, que igualmente contribuye a la discriminación, a la desigualdad de derechos y por supuesto, de género.

En este sentido, el esquema de esta comunicación tendrán cuatro núcleos fundamentales que se basarán en: un marco teórico que incluirá un breve repaso por la historiografía sobre el estudio de las mujeres, un apartado para la didáctica de las ciencias sociales, el propio caso práctico y por último, las

2 Master del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Especialidad en Humanidades y Ciencias Sociales.

conclusiones obtenidas, teniendo en cuenta los puntos positivos y también las carencias. Atendiendo a esto, debemos tener presente que la unidad didáctica, "Las mujeres de la II República y la Guerra Civil española", será el epicentro de este proyecto.

Sentadas estas bases, comenzar diciendo que el presente trabajo no aspira a ser demasiado ambicioso, ni tan siquiera estar a la vanguardia de la investigación como podrían ser los estudios sobre perspectiva de género. Mi intención, desde un principio, fue intentar dar ese papel protagonista a esas mujeres, que conjuntamente con los hombres, construyeron el relato histórico. De esta forma, a través de la metodología seguida y las dificultades usuales de las fuentes, los resultados no son pocos, a pesar de las carencias propias de un estudio como éste. En este sentido, lo que aquí se pretende, es romper con el pensamiento que propaga la idea de que las mujeres en la historia son una particularidad y no verdaderos sujetos del transcurso de nuestra historia. Que el alumnado lo tenga presente debe ser el propósito, por excelencia, de cualquier docente.

Marco teórico

Aunque se podrían señalar algunos estudios precursores desde el siglo XIX de la mano de la antropología, el despertar del interés por la historia de las mujeres no se produce hasta los años sesenta del siglo XX en el mundo occidental, con el renacer del movimiento feminista.[3] Éste, tendría su origen en Estados Unidos, pero pronto obtuvo seguimiento en el viejo continente europeo y, actualmente, en el mundo entero.[4]

De este modo, se inició en un primer momento, una historia de la mujer que comenzaba señalando la invisibilidad de las mujeres, a la vez que se preguntaba qué hacer y cómo escribir esa historia. Estos primeros estudios

3 Susana NAROTZKY: *Mujer, Mujeres, Género. Una aproximación crítica al estudio de las mujeres en las Ciencias Sociales*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1995, pp. 17-36; y Elena HERNÁNDEZ SANDOICA: *Tendencias historiográficas. Escribir historia hoy*, Madrid, Akal, 2004, p. 437.

4 Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA: "El género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales", *Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*, nº 15 (2004), p. 67. Recuperado de internet: (http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1454197)

se denominaron la "historia de ellas".[5]Al mismo tiempo, el feminismo académico se esforzaba en producir instrumentos teóricos que permitieran llegar a un conocimiento más profundo de la diferencia de los sexos y sobre el modo en que históricamente se producen y reproducen las categorías de lo femenino, así como las jerarquías que se establecen en relación con lo masculino.[6]

No obstante, pronto se intentó huir de los posible peligros de formulaciones esencialistas, adoptando el concepto de género y desenvolviendo su correspondiente perspectiva, la cual tuvo sus inicios durante los ochenta alejándose de la historia social y de la Escuela de Annales.[7]

Contra esta posición, algunas estudiosas pusieron de manifiesto que el uso generalizado del término en las universidades estaba relacionado con la necesidad de dar apariencia científica a unos estudios que pretendían ser reconocidos en el mundo académico y alimentaban la sospecha de que el concepto "género" sirvió para ocultar la marca feminista de los estudios. Así mismo, muchas feministas no académicas consideraron que el concepto de género funcionó como una pantalla que escurecía la realidad material de los sujetos de la discriminación y, entre las historiadoras familiarizadas con los procedimientos de la historia social, se defendió la necesidad de seguir estudiando los hechos y la realidad de las vidas femeninas.

Por otro lado, desde la publicación de *El segundo sexo* de Simone de Beauvoir (1949), el debate sobre la naturaleza y la cultura dio grandes pasos. La idea de que "una mujer no nace, sino que se hace" fue cobrando cuerpo en los estudios posteriores influenciados por la obra y la teoría del poder de Michel Foucault. De este modo, a partir de los ochenta, el

5 El término her-story hace un juego de palabras con el adjetivo posesivo femenino en inglés her, y el sustantivo story. La palabra her-story se opone a his-tory. Joan W. SCOTT: *Género e historia*, México, Fondo de Cultura Económica, 2008, p. 37.

6 Isabel MORANT *et al.*: "Arenal y la historiografía española e hispanista en la dos últimas décadas", *Arenal*, 20:1 (Enero-junio 2013), pp. 81-105. Recuperado de internet: (http://www.ugr.es/~arenal/articulo.php?id=199).

7 La palabra género denota el rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos como sexo o diferencia sexual. El género también subraya el aspecto relacional de las definiciones normativas sobre la feminidad. Según este punto de vista, mujeres y hombres se definen los unos a los otros, y por lo tanto, no se puede llegar a una comprensión mediante un estudio por separado. Joan W. SCOTT: *Género e historia,* p.49.

enfoque político que se introduce en los estudios feministas, de la mano de Joan W. Scott, permite mostrar que no existe ninguna esencia inmutable que deba ser necesariamente preservada.

En los años noventa, los estudios de género, sobre todo, en Estados Unidos, dieron otro giro significativo, mirando hacia el lenguaje y a la producción cultural que construye las realidades sociales y subjetivas. En este contexto, cabe situar el auge de los trabajos sobre identidades que se preguntan por las determinaciones de sexo, raza o clase social. Del mismo modo, la influencia de los estudios feministas se hace patente en los trabajos dedicados al estudio de la masculinidad. Estos nuevos estudios responden a colectivos sociales (LGTBI), enmarcados en lo que se conoce comúnmente como estudios Queer. La cuestión de la diferencia sexual y de las relaciones de poder entre los sexos abrió nuevos debates en el seno del feminismo. Por ejemplo, Nancy Huston critica los presupuestos, considerados por la autora, como maximalistas en aquellos estudios de género que defienden la absoluta inestabilidad y movilidad de las identidades como los de Beatriz Preciado.

Por lo que respecta al Estado español, podemos decir que en los últimos años se vienen publicado numerosos balances sobre la historia de las mujeres y de género. El interés de las organizaciones de mujeres por el estudio y la investigación ya se puso de manifiesto en los años sesenta con la creación del "Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer", que muy poco después animó a pequeños grupos universitarios de profesoras y alumnas feministas a desenvolver los primeros grupos universitarios de Estudios de las Mujeres, o "de la mujer".[8] Así, entre los años 1970 y 1980, la mayoría de las autoras coincidieron en considerar la historia social como el territorio a partir del cual emergió una "nueva" historia de las mujeres en España y sus distintas ramas.

Los estudios sobre las relaciones de género, incluso, después de la traducción del artículo de Scott, "Gender: A Useful Category of Historical Analysis", publicada por primera vez en American Historical Review en 1986, estuvieron más próximos a las formulaciones de la

8 Teresa ORTIZ GÓMEZ: "Consolidación y visibilidad en los estudios de las mujeres en España: logros y retos", en: *Seminario Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género*. Madrid, Instituto de la Mujer, 2003, p. 8.

historia de las mujeres de tradición francófona (Michel Perrot) o a los enfoques sociológicos o antropológicos.[9] Aun así, es incuestionable que la obra de Scott dio un impulso al desplazamiento de la historia de las mujeres a la historia de las relaciones de género, dirigió la atención de las investigadoras hacia los procesos de construcción social de la diferencia sexual, concedió mayor relevancia a lo cultural, pero también contribuyó a la nueva forma de hacer historia política y, sobre todo, colocó en un primer plano la preocupación epistemológica. De este modo, en los años noventa, los Estudios de Mujeres inician un período de consolidación, donde las universidades apoyaron, y en ocasiones promovieron, la institucionalización de los Estudios de las Mujeres.

Si en los ochenta se acuñó y se consolidó como línea de investigación la historia de las mujeres, en los noventa lo van a hacer otras: antropología de género, geografía del género, género y psicología, género y salud, género y ciencia, etc. No obstante, a principios del siglo XXI, la perspectiva de género se constituye en el marco teórico dominante en la mayoría de proyectos, aunque también se están haciendo aportaciones de gran interés desde posiciones más vinculadas al pensamiento de la diferencia sexual.[10] Además, los temas de estudio, incorporaron nuevos aspectos de gran transcendencia social como la violencia contra las mujeres, el cuerpo y la salud no reproductiva, la globalización, las migraciones, los usos del espacio o la construcción de identidades colectivas.[11]

La didáctica de las ciencias sociales en el estudio de las mujeres

Si la tarea de la escuela se enmarca en un contexto social en el que el alumnado puede recibir mensajes, no necesariamente coincidentes con los

---

9 Joan W. SCOTT: *Gender and the politics of history*, New York, Columbia University Press, 1999, y Carmen RAMOS: "Historiografía para una definición en femenino". *Debate feminista*, nº 20 (Octubre 1999), pp. 133-35. Recuperado de internet: (http://www.debatefeminista.com/PDF/Articulos/histor380.pdf)

10 Giorgia. SALATIELLO: "El pensamiento de la diferencia sexual", *FórumLibertas.com*, 13 de enero de 2011. "Recuperado de internet: (http://www.forumlibertas.com/frontend/forumlibertas/noticia.php?id_noticia=19004).

11 Teresa ORTIZ GÓMEZ: "Consolidación y visibilidad en los estudios de las mujeres en España", pp.10- 19.

modelos deseados desde una perspectiva que quiere romper estereotipos de género y fomentar la igualdad de oportunidades, podemos preguntarnos: ¿puede la escuela competir con la fuerza de la televisión, la publicidad, la acción familiar, la mentalidad dominante, en la posible configuración de modelos sociales de hombres y mujeres y, lo que es más importante, de modelos de relación social entre ellos y ellas en cualquiera de los niveles de la vida en sociedad?[12] En este sentido, quizás sea esta la primera reflexión obligada del profesorado: que la enseñanza no es y no puede ser un acto neutral.[13]

En este contexto, no podemos desligarnos de cuatro campos imprescindibles: la investigación, el marco legal, los manuales escolares y el lenguaje que se utiliza en el aula. De este modo, el género como categoría de análisis en la enseñanza de las ciencias sociales, supone una posibilidad (entre otras) de compaginar las líneas de investigación que se desenvuelven en el ámbito científico y hacer posible una coeducación significativa.[14]

Por otra parte, tener en cuenta las últimas leyes educativas en este país (LOGSE, LOE y la polémica LOMCE) hace posible reflexionar sobre el sentido del cambio continuo que se somete a las instituciones educativas, ligado a la posesión del poder de los diferentes partidos políticos y a sus diferentes ideologías.

Por último, el tema de los manuales y del lenguaje denota una alta complejidad. El material didáctico y, sobre todo, los textos escolares, son un valioso instrumento pedagógico que constituyen mecanismos no conscientes a través de los que aparecen y se refuerzan las desigualdades y que además, durante mucho tiempo, junto la palabra del profesorado, fue casi el único soporte para la enseñanza de las materias escolares.[15] Además, por encima de los contenidos curriculares propiamente dichos, transmiten una visión de lo masculino y lo femenino atendiendo a las consideraciones

12 Ramón GARCÍA PERALES: "La educación desde la perspectiva de género", Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 27 (2012), pp. 6-10. Recuperado de internet: (https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/index)

13 Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA: "El género como categoría de análisis…", pp. 16-17.

14 *Ibid.*, pp. 1-5.

15 Consuelo DOMÍNGUEZ DOMÍNGUEZ: *Los textos escolares y la enseñanza de la historia en la II República*, Diputación Provincial de Huelva, Huelva, 1999, p.9.

sociales y a la jerarquía de roles, conformándose como una de las fuentes más eficaces en la transmisión de estereotipos sexistas.[16]

En este caso, decidí analizar libros de texto de 4º de ESO pertenecientes a tres editoriales, en concreto, SM Xerme (2008), Anaya (2012) y Vicens Vives (2012), donde los indicadores mostraron que las mujeres no forman parte de la información relevante ni son protagonistas del relato general que transmite la enseñanza y por lo tanto, tampoco son asociadas al desenvolvimiento científico o artístico, ni como referentes culturales.[17] Por otro lado, el uso del masculino suele dominar en la formulación de la estructura social y profesional, con la consiguiente exclusión de las mujeres. En este sentido, el uso adecuado del lenguaje es primordial. Para eso, la mejor herramienta es utilizar colectivos mixtos y especificar el femenino y el masculino cuando sea necesario. Otras alternativas son: @, X, * y el genérico en femenino.[18]

Experiencia educativa

Como ya se mencionó en una primera instancia, el lugar donde se desenvolvieron mis prácticas de máster fue en un instituto de Santiago de Compostela; un centro público dependiente de la Consellería de Cultura, Educación e Ordenación Universitaria, el cual se define en su Proyecto Educativo de Centro, como "impulsor de una enseñanza activa y abierta, aconfesional, aunque respetuoso con todas las creencias religiosas, así como la diversidad cultural, racial e ideológica".

El centro acoge, actualmente, alrededor de 600 alumnos y alumnas, que provienen de diferentes zonas de la ciudad, así como de municipios limítrofes o próximos, con un estrato socioeconómico y cultural variado y unas pretensiones diversas: Universidad, Formación Profesional, etc. Por otro lado, hay que indicar los niveles educativos que oferta el centro. Estos van desde 1º a 4º de ESO y después, tres itinerarios diferentes repartidos

16 Ramón GARCÍA PERALES: "La educación desde la perspectiva de género", pp. 6-10.

17 La razón de esta elección fue que estos manuales son los más utilizados en los centros a nivel gallego.

18 Montse GONZÁLEZ: "Liberar a palabra", *ElPaís*, 19 de enero de 2012. Recuperado de internet: (http://ccaa.elpais.com/ccaa/2012/01/19/galicia/1327007717_992697.html)

en 4 grupos de Bachillerato: modalidad de Ciencias y Tecnología; Humanidades; Ciencias Sociales y Artes Escénicas, Música y Danza.

En este caso, y a pesar de la diversidad de cursos que pude haber elegido para impartir docencia y aplicar la susodicha investigación, finalmente opté por 4º de ESO, por explícita recomendación de mi tutora con la que tuve que negociar la viabilidad de mi tema con el propósito de que fuera lo más realista posible y sin desatender el currículo. Así, tanto los cuestionarios realizados, como la propia unidad didáctica a tratar, fueron los instrumentos utilizados para desvelar y construir el proyecto educativo que nos atinge: saber de lo que partíamos, cómo se produjo su desarrollo, sus complicaciones y los resultados. En este caso, el estudio abarcó 3 grupos de 4º de ESO (B, C y D) con 71 encuestados y encuestadas.

El primer cuestionario, que sirvió de diagnóstico inicial (no valorable en la nota final), se dividió en 5 preguntas diferentes. La primera pregunta intentó indagar acerca de lo que el alumnado conocía sobre el feminismo y sus reivindicaciones. La siguiente cuestión, trató de apreciar que conocimientos históricos había sobre el voto femenino en el Estado español y cuál fue la primera vez que se accedió a ese derecho. Posteriormente, se les pidió que identificasen y nombrasen mujeres que hubiesen cumplido un papel relevante a lo largo de la historia. El penúltimo ejercicio, trató de explorar en el subconsciente del alumnado, aludiendo a situaciones del día a día que podemos considerar sexistas y por último, el quinto ejercicio abarcó hacer una reflexión / comentario de una noticia del periódico sobre la discriminación salarial de las mujeres.

En general, tanto los chicos como las chicas respondieron a un nivel muy aceptable a las preguntas de los cuestionarios, sobre todo, en la tercera, que superó ampliamente mis expectativas. Los nombres más nombrados fueron: Rosalía de Castro, Marie Curie, Kate Millet, Virginia Woolf, Frida Khalo, Juana de Arco, Isabel II, Ana Frank, Hipatia de Alejandria o Teresa de Calcuta; habiendo diferencias en las preferencias elegidas según los chicos y las chicas (mayor diversidad). En este sentido, debo incidir en el hecho de que parte de este conocimiento previo está muy relacionado con el temario cursado el año anterior en la materia de Educación para la Ciudadanía y también del de Ética de 4º de ESO. No obstante, para que el cuestionario fuera redondo hubiera estado bien incluir una pregunta sobre

las mujeres no occidentales, aparcando ese eurocentrismo que a veces nos caracteriza tanto y más, teniendo en cuenta la presencia de una alumna con nacionalidad marroquí.

En este sentido, una vez analizadas las carencias del alumnado de 4º de ESO sobre el estudio de las mujeres y observando los estereotipos que persistían sobre su imaginario, el siguiente paso a realizar fue construir una unidad didáctica que concordase con el tema a tratar y que se adaptase a la programación y al currículo previsto. Así, dentro del marco establecido, "II República y Guerra Civil español", fue pertinente partir desde otra perspectiva, haciendo a las mujeres sujetos históricos de pleno derecho. Por ello, entenderemos que la unidad didáctica "Las mujeres, II República y Guerra Civil española", debe contribuir a que las aulas sean espacios que favorezcan a la formación de personas, chicas y chicos, con atención al papel que tuvieron las generaciones precedentes en la formación del mundo en el que viven; y a partir de ahí, individuos conscientes de poder realizar diversas opciones de desarrollo personal para dirigir su vida y contribuir a la actividad social en uno u otro sentido, entre los múltiplos posibles. Los objetivos, las competencias, la metodología, los contenidos, las actividades, así como los recursos didácticos irán orientados de cara a cumplir este objetivo.

Lo más reseñable a mencionar son los materiales utilizados durante el transcurso de las sesiones, ya que a través de las TIC, pudimos tener acceso a carteles propagandísticos de la II República y de la Guerra Civil referidos a mujeres, fotos de época, himnos, fragmentos de película ("Libertarias" de Vicente Aranda) o carteles de películas actuales ("¡Ay, Carmela!", "Las Trece Rosas", etc.).

Igualmente, debo destacar la gran contribución que esta unidad didáctica hizo a la competencia social y ciudadana; eje fundamental en nuestra propuesta. Se trataba de dar voz a todas esas mujeres que durante el Franquismo, estuvieron silenciadas y que, hoy en día, aún tienen mucho que contar y aportarnos. Así, las temáticas a tratar durante las clases fueron variadas: la proclamación de la II República y el significado para las mujeres; el nuevo marco jurídico; la participación política; el voto femenino; la educación; el mundo laboral; espacios y vida cotidiana; el nuevo modelo de mujer; la imagen de la miliciana en la Guerra Civil; las mujeres en el bando

republicano y nacional; símbolos y mitos; la retaguardia; grandes figuras; las actividades artísticas; la prostitución; la represión y la violencia y por último, la llegada del franquismo.

Una vez acabada la unidad didáctica, el siguiente paso en la investigación fue elaborar el cuestionario final. Para esto, simplemente, tuve que seleccionar las preguntas más propicias del tema. De este modo, la primera cuestión lo que intentó fue indagar sobre el aprendizaje respecto de lo que la II República española aportó a la mejora de la calidad de vida de las mujeres. La siguiente pregunta, versó sobre el conocimiento acerca de los argumentos utilizados en el Congreso alrededor del sufragio femenino. La tercera, inquirió sobre el conocimiento de ejemplos femeninos de la época estudiada. La cuarta, indagó acerca del papel desenvuelto por las mujeres en la Guerra Civil española. Y por último, la quinta cuestión, abarcó las consecuencias que trajo el final de la Guerra Civil para las mujeres, es decir, el Franquismo.

La muestra final de este cuestionario fue de 68 encuestados y encuestadas. En este caso también se distinguieron las valoraciones entre chicos y chicas, pero aquí también tendremos en cuenta los distintos grupos, ya que 4º C y D respondieron a los cuestionarios antes de la prueba escrita y 4º B después, por lo que los resultados como es lógico, son muy dispares con un balance más positivo para el último grupo mencionado.

Para reforzar el conocimiento de las vidas de las mujeres en el período republicano y en el de la Guerra Civil, se propuso una monografía libre escrita a mano. Las mujeres más investigadas fueron: Clara Campoamor, Rosario La Dinamitera, Dolores Ibárruri -La Pasionaria-, Victoria Kent o Federica Montseny. También se dio la posibilidad de realizar entrevistas directas. De este modo, se contribuyó al tratamiento de la información y la competencia digital con el objetivo de que el alumnado fuera capaz de analizar y discernir información de las diversas fuentes que, hoy en día, están a nuestro alcance.

Por último debo incidir, en que todos los materiales expuestos a lo largo de las sesiones educativas se fueron proporcionado al alumnado con el objetivo de conseguir una mayor significancia en la asunción de los contenidos y porque pienso que la toma de apuntes, en este caso, distraería de lo realmente importante.

Conclusiones

En lo que se refiere al balance final de esta experiencia educativa, podemos aportar tanto puntos positivos como ciertas carencias. Es verdad que era mi primera experiencia como docente, por lo que intenté ser cuidadosa en todo lo posible. No obstante, tuve los típicos tropiezos que puede tener una primeriza como yo: que si hay que mejorar el tono y el volumen de la voz durante el transcurso de las clases, que si las sesiones con las que contaba (en este caso 5) no fueron suficientes para introducir el temario más clásico de la II República y la Guerra Civil, y además llevar a cabo mi propio proyecto, etc. En esta dirección, tampoco podíamos olvidar la inminente prueba escrita que condicionaba mi trabajo.

Por otro lado, me quede con las ansias de no poder alargar un poco más el número de sesiones, puesto que me hubiera gustado desenvolver una metodología que se acercase más al constructivismo, en la que el alumnado hubiera tenido una participación total en el proceso de enseñanza-aprendizaje y unas actividades más apetitosas.

No obstante, a pesar de que en la encuesta de valoración al profesorado, hubo opiniones de todo tipo, el balance fue muy positivo obteniendo un notable alto en lo que se refiere a mi labor, los contenidos que se utilizaron durante el proceso y también los recursos y materiales utilizados. En especial, les apasionó el uso del powerpoint como componente esencial para ilustrar las clases y también el fragmento de película "Libertarias", en la que se aprecia un momento histórico como el de las mujeres anarquistas luchando por mantenerse en el frente del conflicto.

Por otro lado, también debo hacer reflexión propia sobre el proceso de construcción de esta aventura pedagógica. Es verdad que partía de un conocimiento escueto de la historia de las mujeres e incluso, del propio feminismo. Tampoco era una gran lectora de Virginia Woolf, de Simone de Beauvoir o de Mary Wollstonecraft, pero mi interés hacia este proyecto hizo que enseguida me documentara adecuadamente, o por lo menos lo intentase. La elección de este trabajo, como ya fue señalado en la introducción, no fue inocente, pero sobre todo, tuvo mucho que ver con la empatía que este tema me producía y el día de mi nacimiento (8 de marzo, día de la mujer trabajadora). Reconocerme en estas autoras y en todas

las mujeres que en el pasado desenvolvieron y traspasaron duras barreras sociales, hizo que mis horizontes como historiadora, como mujer y como ciudadana se ampliasen de modo extraordinario.

Quizás una de las cosas más transcendentales que pude aprender en la corta experiencia que tuve como profesora de Historia, es que sólo deseo enseñar aquello a lo que le encuentro sentido y que me parece valioso. Comprender el arte de la enseñanza sólo es posible si es sustentada en las relaciones y el intercambio crítico con el alumnado y con otros y otras compañeras de trabajo, ya que la interdisciplinaridad es la clave de lo que significa una tarea bien lograda. De hecho, la supervisión de mi tutora durante el período de prácticas fue de extrema ayuda, ya que fue la primera que me dio ánimos y esperanzas de continuar, y sobre todo, me hizo descubrir que ser profesora no es sólo un oficio, es un modo de vida.

En el mundo de la educación, las luchas a favor de los derechos de las mujeres tuvieron un eco insuficiente durante mucho tiempo y aunque hoy, se advierten ciertos indicios esperanzadores, queda mucho por caminar. En este sentido, la tenaz pervivencia de una escuela mixta sigue manteniendo en su escenario una orden simbólica que es masculina y que a menudo oculta y menosprecia los deseos, los saberes y las formas de vida asociadas a niñas, a adolescentes y a mujeres. Igualmente, la actual Ley Orgánica LOMCE tampoco camina hacia el igualitarismo y menos cuando se aboga por escuelas segregadas.

Por otro lado, me gustaría incidir en lo que el feminismo representa para nuestra sociedad, más cuando la ofensiva conservadora está atacando desde sus nichos gubernamentales. En este sentido, incomoda la crítica que las feministas hacen y aplican al conocimiento de los mecanismos de poder que históricamente sirvieron para construir nuestra desigualdad y la opresión consiguiente, poniendo trabas a una vida más libre y a unas relaciones más equilibradas y justas entre los sexos. Molesta también que el feminismo pueda mostrar a la juventud y a otros colectivos sociales los valores del humanismo, coincidiendo con eso en la defensa de las libertades que día a día se recortan. Sólo la mera mención de la palabra feminismo irrita y mismo, es denostada y asimilada a connotaciones erróneas o inventadas que coinciden, en muchas ocasiones, con conceptos como "hembrismo" o "feminazismo". Incluso, en algunos sectores de la izquierda,

a la hora de hablar de revolución y de cambio social, no tienen en cuenta y no respetan lo que sus compañeras tienen que aportar desde su perspectiva. Una y otra vez las reivindicaciones feministas son consideradas de segundo orden, haciendo que las mujeres sean consideradas ciudadanas de segunda, incluso en temas tan delicados como es la violencia machista.

Por eso, aunque sea a través de avances tan pequeños como puede representar esta comunicación lo primordial es dar el primer paso. Intentar reinventar los contenidos que sin cuestionarse, son enseñados en las escuelas; recuperar la otra mitad de la humanidad y su historia y entender que ésta sólo puede enriquecer nuestro imaginario colectivo hacia una sociedad más igualitaria. Todo ello debe ser, a día de hoy, una de las prioridades de un profesorado que no siempre apuesta por la innovación y no aborda las problemáticas más palpables de la población.

De la República al Franquismo. Libros de texto para la Historia de España

From the Second Spanish Republic to the General Franco's regime: Textbooks for the History of Spain

Sofía Rodríguez Serrador
Universidad de Valladolid – Instituto de Historia Simancas

Resumen
En el último curso de bachillerato la asignatura de Historia de España es común y obligatoria en todas las modalidades. El curso se ve marcado por el examen de Selectividad, limitando la posibilidad del profesor de ampliar el contenido del libro o ampliar el tiempo dedicado a cada capítulo del temario. Entre los temas fundamentales de la época contemporánea encontramos la II República, la Guerra Civil y el Franquismo. En el documento estudiamos la información y el enfoque que se da de estos tres momentos históricos a través de diferentes libros de texto, con el fin de conocer qué tipo de conocimiento se transfiere a los alumnos.

Palabras clave: Bachillerato, II República, Guerra Civil, Franquismo, libros de texto.

Abstract
In the last year of high school the subject of history of Spain is obligatory in all modalities. The academic course is marked by the entrance exam to University, limiting the possibility of the teacher to extend the knowledge given in the book and the time dedicated to teach each chapter of the manual. The fundamental themes of the contemporary era are the second Republic, the Civil War and Francoism. In the paper we study the information and the approach that the text books give to these three historical moments, in order to know what type of knowledge is transferred to the students.

Keyword: Baccalaurete, Second Spanish Republic, Spanish Civil War, Francoism, textbook.

ISBN: 978-84-17238-02-5

El conocimiento de nuestro pasado, la comprensión del desarrollo de la humanidad, sus instituciones, sus avances sociales y económicos así como la diversidad cultural, son de necesaria inclusión en el currículo educativo. Así se perfila en la materia de Historia de España, pues proporciona la comprensión de nuestro presente como ser social. La asignatura de Historia de España, obligatoria para el alumnado del último curso de bachillerato parte de los conocimientos adquiridos en etapas educativas anteriores y debe servir para profundizar en el conocimiento de su herencia personal y colectiva.[1] Pretende que el alumno tenga ocasión de ejercitar procedimientos de análisis e interpretación propios del trabajo historiográfico.

En el ámbito escolar el libro de texto es fundamental para el estudio de la Historia. Su influencia en la visión histórica de los alumnos es innegable. Este material curricular supone el núcleo de trabajo de la mayoría de los docentes y, sobre todo, es la herramienta básica de trabajo de los alumnos. Bien es cierto que no todos los profesores utilizan el libro de la misma manera, pudiendo prescindir de él, corregirlo o aumentar sus contendidos. La utilidad del libro de texto para el aprendizaje y la interpretación histórica se puede medir mediante el análisis de los contenidos, de la presentación de los mismos, y de la explicación de argumentos multicausales junto con una perspectiva múltiple desde el nivel del observador.[2]

En los manuales se observa una preeminencia del estudio de la dimensión política y económica, frente a la social y cultural. Los libros de texto son productos comerciales y las editoriales buscan su rentabilidad, por ello, la mayoría son de carácter nacional, válidos en todas las autonomías, dependiendo la impartición de la historia regional, en algunas comunidades, de la voluntad del docente. En la configuración del manual para la asignatura las editoriales tienen en cuenta el perfil del profesorado español, según algunos investigadores, más formado en la historiografía que en la didáctica.[3] Otra de las consideraciones a tener en cuenta antes de

1 Orden ESD/1729/2008, de 11 de junio.

2 M. Paula GONZÁLEZ: "Conciencia Histórica y Enseñanza de la Historia: Una mirada desde los libros de texto", *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, 5 (2006) pp. 21-28.

3 Rafael VALLS: "Informe (inédito) sobre los manuales escolares de Historia en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato Valencianos" s.l., s.n., s.a. Recuperado de Internet: (http://servidormanes.uned.es/mciud/documentos/debate_humanidades/debate academico/bofill6Valls.pdf

analizar los manuales de historia es que, al menos desde un punto de vista ideológico, no son neutrales.

El Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre,[4] regula la ordenación y establece el currículo del bachillerato, también los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de la asignatura de Historia de España. Esta ley de carácter nacional se completa con diversas normas de carácter autonómico para la implantación del bachillerato, según las diferentes comunidades autónomas.

El último curso de bachillerato esta inmensamente condicionado por la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), también conocida como Selectividad. Esta evaluación se ha convertido en el objetivo del bachillerato, así el segundo curso está casi orientado a aprender, de manera práctica, como superar dicha prueba. Celia Mª Parcero considera que esta grave preocupación por la PAU "está llevando a una enseñanza de la Historia limitada en sus objetivos, cercenada en sus contenidos y en la que se está produciendo una cesura grande entre lo que se debería enseñar y aprender y lo que se enseña y se aprende", quedando en un plano secundario el objetivo de preparación y desarrollo de la madurez intelectual de los alumnos, como medio de tener una educación básica a la vez que proporcionar herramientas para que los alumnos puedan enfrentarse a ciclos educativos posteriores.[5]

Los manuales de Historia de España

Como se ha señalado, 2º de Bachillerato es un curso dedicado a la preparación de la PAU, pero los libros de texto no coinciden en el temario ni con el propio del examen, ni con el propuesto por el marco legislativo de dicho ciclo educativo. Igualmente, los docentes señalan la discordancia entre el tipo de actividades planteadas en los libros, generalmente muy dirigidas y que en muchas ocasiones no inciden en el desarrollo de los

4 Sustituyendo a la Orden del Ministerio de Educación ESD/1729/2008, de 11 de junio.

5 Celia Mª PARCERO: "La evaluación de la Historia de España en 2º curso de Bachillerato: un ejemplo de evaluación ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje", en Pedro MIRALLES MARTÍNEZ, Sebastián MOLINA PUCHE y Antoni SANTIESTEBAN FERNÁNDEZ (coord.): *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales*, Madrid, Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, 2011.

procedimientos necesarios para alcanzar la madurez requerida en las pruebas de acceso universitario.[6]

Los autores de los manuales escolares son profesores universitarios, titulares y catedráticos de Historia Contemporánea o de otras especialidades universitarias vinculadas a la Historia o a su Didáctica.[7] Desde 1970 se puede considerar que cinco editoriales son las preeminentes en lo que a libros de texto para bachillerato se refiere: Vicens Vives, Anaya, Santillana, y de manera más distanciada SM y ECIR.[8] Valls señala que desde la regulación del bachillerato por los programas del 2001 y sobre todo del 2007,[9] que introducen el concepto de contenidos mínimos o contenidos comunes, empieza a disminuir la cantidad de información contenida en los manuales.[10]

Viendo los estudios precedentes, y comparándolos con el análisis concreto de los manuales estudiados, podemos asegurar que todos los libros de texto dedican un mayor número de páginas a los contenidos de historia política que a los contenidos de historia social. La visión histórica que ofrecen estos manuales es una concepción cerrada, objetivista y bastante definitiva. Sin presentar, habitualmente, corrientes historiográficas o análisis contrapuestos.[11]

Nuestro estudio se centra en los temas relativos a la II República, la Guerra Civil y la Dictadura. Han sido analizados los manuales de las editoriales Oxford Educación, Teide, Santillana, Anaya y Akal, empleados en la docencia de la asignatura de Historia en el último curso de bachillerato al amparo de la regulación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) y desde el 2006 de la Ley Orgánica de Educación (LOE).[12] Hemos comprobado que las editoriales mantienen

6 Vicente LLÀCER: "La Enseñanza de la historia desde la perspectiva del profesorado", *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 21 (2007), pp. 53-89.

7 Rafael VALLS: *Historia y memoria escolar: Segunda República, Guerra Civil y dictadura franquista en las aulas (1938-2008)*, Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2009.

8 Rafael VALLS: *Historia y memoria escolar*…p.30.

9 Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre por el que se establece la estructura del Bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

10 Rafael VALLS: *Historia y memoria escolar*…p.33-39.

11 Rafael VALLS: "Informe (inédito) sobre…".

12 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España*, Madrid, Ediciones Akal S.A., 2009; Francisco SÁNCHEZ

los mismos libros durante años, realizando revisiones pertinentes para adecuarlo con los nuevos programas curriculares que va marcando la ley. Cada libro dedica entre 24 y 26 páginas a cada tema, suponiendo un 18-19% del total de los manuales. Los temas se completan con fragmentos de textos históricos e imágenes de la época, como una forma de ilustrar la materia tratada o de proponer actividades para trabajo propio de los alumnos. En la ordenación del temario siempre se empieza por la descripción y explicación de las cuestiones políticas y económicas, para continuar con lo referente a la sociedad y la cultura. Se han recogido las presencias, ausencias y valoraciones de estos tres periodos estudiados que nos han resultado más llamativas.

La República

La mayoría de los manuales presentan una valoración muy positiva de los acontecimientos de la II República. Hay un consenso generalizado entorno al entusiasmo popular que provoca y las ventajas y utilidad de las reformas impulsadas en el primer bienio. Los manuales analizados coinciden en presentar la colaboración de Alfonso XIII con la Dictadura de Primo de Rivera como causa del desgaste de la monarquía y uno de los motivos del triunfo de las candidaturas republicanas en las elecciones del 12 de abril. Solamente dos textos mencionan el pacto de San Sebastián y el papel de Fermín Galán y Ángel García Hernández en la insurrección de Jaca.[13] En general, se menciona a los políticos claves del periodo republicano, es llamativo como uno de los libros de texto no menciona el ministerio o partido al pertenecen, incluyéndolos meramente en el espectro político de la izquierda o de la derecha.[14] Las referencias al movimiento sindical[15] y al movimiento anarquista son escasas. Solamente en un libro hemos

PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, Madrid, Oxford University Press España, 2003; Agustí ALCOBERRERO *et al.* (coords.): *Historia de España*, Barcelona, Editorial Teide S.A., 2003; José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, Madrid, Santillana Educación S.L., 2003; Joaquim PRATS, et. al. (coords.): *Historia Bachillerato*, Madrid, Grupo Anaya S.A., 2003.

13 Libros de las editoriales Teide y Anaya. Además el libro de la Editorial Teide referencia en todas las elecciones de las que habla los porcentajes de votos.

14 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España*, pp. 282-304.

15 Agustí ALCOBERRERO *et al.* (coords.): *Historia de España*, pp. 333-357.

encontrado referencias explicitas a la CNT, con alusión a Ángel Pestaña y Buenaventura Durruti.[16] En lo concerniente a los nacionalismos periféricos se citan partidos y representantes en un único manual de los analizados, aunque a través de en un cuadro de contenidos, fuera del cuerpo del texto.[17]

En el análisis de la Constitución todos los manuales reflejan las limitaciones impuestas a las órdenes religiosas. Algún libro transmite la idea de la pretensión, por parte del gobierno republicano, de expulsar del país a la Compañía de Jesús.[18] Coinciden en citar la ley del divorcio y la gratuidad de la enseñanza, pero solamente un texto describe otros derechos recogidos en la Constitución.[19] Los estatutos Catalán y Vasco se referencian en todas las obras, relegando los proyectos de autonomía de otras comunidades como Aragón, Castilla, Asturias, Baleares y Andalucía.[20] Respecto al sufragio femenino únicamente dos libros hacen referencia al debate que generó su aprobación, dándose el caso que lo mencionan pero no citan a sus protagonistas.[21] O, en caso de explicarse más ampliamente, es mediante un dossier al final del capítulo sobre la participación de Clara Campoamor y Victoria Kent. Es llamativo que no se nombre, explícitamente, la participación de estas dos políticas.

Casi todos los manuales se centran en las reformas educativa, agraria y militar. Únicamente un manual realiza un análisis de las reformas laborales.[22] La totalidad de los textos manifiestan el impulso dado por la República a la escuela primaria, y un único manual amplía esta información aportando datos sobre la reforma de la educación secundaria y el impulso proporcionado a la Universidad.[23] La reforma militar no suele desarrollarse, se apunta el malestar que provoca y de los textos estudiados solamente uno

16 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 338-364.

17 Agustí ALCOBERRERO *et al.* (coords.): *Historia de España*, pp. 333-357.

18 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España,* pp. 282-304.

19 Editorial Teide: libertad de expresión, reunión y asociación, de residencia y circulación, inviolabilidad del domicilio y de la correspondencia.

20 Joaquim PRATS, et. al. (coords.): *Historia Bachillerato*

21 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España* pp. 282-304.

22 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 338-364.

23 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, pp. 320-346.

hace referencia a las jubilaciones voluntarias y al exceso de oficiales en el Ejército.[24]

En la forma de recoger los conflictos existentes durante la República los libros de texto no reflejan un análisis de Casas Viejas, meramente se nombra, mientras que el tratamiento de la Revolución de Asturias es más amplio. En dos manuales se menciona el problema que hubo con el Cardenal Segura.[25] Aunque es general la referencia a la quema de conventos, únicamente un manual atribuye un desencadenante concreto: "la provocación del Circulo Monárquico por poner la marcha real en un gramófono".[26]

Las expresiones de Bienio Radical-Cedista y Bieno Reformista son las más comunes para referirse al periodo 1933-1936. Exclusivamente un manual añade el término de Bienio Negro.[27] Es general el acuerdo en la inestabilidad de esta fase, pero únicamente un manual narra, de manera explicita, la radicalización de Gil Robles, recogiendo el discurso que pronunció en el Teatro Monumental de Madrid el 15 de octubre de 1933: "Llegado el momento, el Parlamento o se somete o le hacemos desaparecer".[28] Este mismo libro indica cómo Robles siendo Ministro de Guerra colocó en puestos estratégicos a militares antiazañistas, "probablemente con la idea de dar un golpe de estado". En cuanto al análisis de las elecciones de 1933 uno de los libros alude a la conocida teoría de la victoria de las derechas gracias al voto femenino, aunque añade que es una hipótesis discutida.[29] El escándalo del estraperlo es recogido en todos los textos pero solamente uno detalla sus características y la implicación directa de Lerroux.[30]

Es común en el estudio del Frente Popular caracterizarlo como una etapa de continuación de las reformas del primer bienio, pero en el resto de datos aportados los manuales son desiguales en el contendido. Se explica

24 Joaquim PRATS, et. al. (coords.): *Historia Bachillerato*, pp.296-322.

25 Libros de la Editorial Santillana y el Grupo Anaya.

26 Joaquim PRATS, et. al. (coords.): *Historia Bachillerato*, pp.296-322.

27 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato,* pp. 338-364.

28 *Ibid*., pp. 338-364.

29 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España* , pp. 282-304.

30 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*

la imitación del modelo francés para la creación del Frente Popular, y sus características,[31] se refleja la destitución de Alcalá-Zamora, pero los motivos, únicamente, se explican en uno de los textos estudiados[32] y, exclusivamente un manual expone las presiones que recibió Portela Valladares para no permitir el relevo en el gobierno:[33] Otro texto apunta a los contactos de los sectores antirrepublicanos con Benito Mussolini después del resultado de las elecciones del 1936.[34] La totalidad de los manuales reflejan los asesinatos de Castillejo y Calvo Sotelo, este último presentado como el desencadenante del golpe de Estado, y se pueden encontrar alusiones al clima prebélico en dos de los libros.[35]

En lo referente a la cultura republicana coinciden en la descripción de la Edad de Plata y los logros científicos, citando a sus mayores representantes. La alusión a la relación entre los intelectuales y el nacionalismo es mínima, encontramos una alusión, casi anecdóticamente, a la importancia, durante estos, años del toreo y los deportes.

Guerra Civil

Es comúnmente aceptado que la Guerra Civil española y la dictadura franquista han sido los dos periodos más dramáticos y probablemente los más transcendente de la historia reciente de España. El tratamiento propuesto para la Guerra Civil en los currículos educativos es un tratamiento muy detallado. Folgueira destaca la importancia de que los estudiantes puedan extraer de su estudio una serie de ideas generales que les permitan comprender mejor la realidad española actual.[36] La exigencia de preparar la Selectividad puede reducir el tiempo dedicado a la explicación de este tema.

---

31 Libros de las editoriales Oxford University Press España y Teide .

32 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 338-364.

33 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, pp. 320-346.

34 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España*, pp. 282-304.

35 Libros de las editoriales Oxford University Press España y Santillana Educación.

36 Pablo FOLGUEIRA: "La guerra en las aulas: La guerra civil española en los currículos de segundo de bachillerato", *Clio: History and History Teaching*, 39 (2013). Recuperado de Internet: (http://clio.rediris.es/n39/articulos/Laguerraenlasaulas.pdf)

La legislación nacional refleja un gran interés en analizar la guerra civil en relación con los acontecimientos anteriores, posteriores y el contexto internacional. E. J. Díez Gutiérrez en su estudio sobre los manuales escolares[37] señala, como una de las ausencias notables, la falta de mención a la incautación de bienes de familias republicanas. A pesar de haber encontrado referencia a los que se benefician con la dictadura,[38] se constata la falta de la alusiones a la "represión económica" en los textos.

Es remarcable, igualmente, la resistencia a presentar en los textos una relación entre la defensa de los valores republicanos y los protagonistas de la lucha antifranquista y, en casi ningún manual,[39] se menciona el movimiento de la memoria histórica, a pesar de que el Comité de Ministros del Consejo de Europa en el año 2011 aconseja tomar medidas educativas para prevenir la repetición o la negación de acontecimientos devastadores que marcaron el siglo XX, haciendo una referencia explícita en los métodos de enseñanza a los "lugares de la memoria" y a la utilización de las fuentes orales, ofreciendo un espacio a puntos de vista y perspectivas de quienes "no están asociados a la historia escrita".[40]

Son interesantes las diferentes valoraciones que aportan los manuales sobre el origen de la guerra civil, "fue […] la consecuencia de un golpe militar mal ejecutado y de un Gobierno demasiado débil para atajarlo".[41] Otro texto señala que "la crisis de poder que arrastraba la Segunda República acabo por dirimirse en una contienda armada que se prolongó desde el 17 de julio de 1936 hasta el 1 de abril de 1939".[42] Un tercer manual hace una reflexión sobre las causas remotas de la guerra, entre ellas señala la mentalidad golpista del Ejército (por tradición histórica), el retraso en la modernización ideológica y económica del país y las ideologías dominantes

37 Enrique Javier DÍEZ: "La memoria histórica en los libros de texto escolares", *Revista Complutense de Educación*, 25 (2014), pp. 393-409.

38 Libros de las editoriales Oxford University Press España y Grupo Anaya S.A.

39 Si hay referencia en el libro de Akal a través de un mapa por comunidades autónomas que incluye las cifras estimativas de fusilados por los sublevados durante la Guerra Civil.

40 Enrique Javier DÍEZ: "La memoria histórica en los…", p. 406.

41 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato,* pp. 364-390.

42 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, pp.346-368.

en Europa, situando entre las causas próximas la crisis económica y social internacional.[43]

No hay una presentación unánime del desarrollo del gobierno republicano durante el periodo bélico. La figura de Azaña es preeminente y se menciona el gobierno de Largo Caballero, pero únicamente un texto explica sus características.[44] Otro de los manuales atribuye la salida del gobierno de Largo Caballero a los comunistas, mientras que un libro de texto diferente apunta a que se vio obligado a dimitir, y en un cuarto se menciona únicamente el relevo en la figura de Negrín. La figura del presidente Juan Negrín será mencionada de manera muy superficial en los manuales y únicamente un libro narra la evolución de Negrín dentro del PSOE y su relación con Azaña.[45] Exclusivamente un manual explica que existe la República en el exilio.[46]

En lo tocante al exilio no se habla de los niños de la guerra.[47] A pesar de que dos de los manuales exponen la participación de republicanos exiliados en Francia en la resistencia contra los nazis y el internamiento de los exiliados españoles en los campos de concentración,[48] es notable que ningún manual refleje la participación de los españoles en la liberación de París.

En la dimensión internacional de la guerra, además de la consabida ayuda italiana y alemana al bando sublevado, se cita la intervención de Portugal a través de los "Viriatos" y de los irlandeses con la Legión de San Patricio, el apoyo del Papado es igualmente mencionado.[49] En la narración de la ayuda ofrecida a la República dos textos mencionan el apoyo de México y de Francia.[50] Todos los libros son unánimes en su visión negativa de la Política de No Intervención.

---

43 Joaquim PRATS, et. al. (coords.): *Historia Bachillerato*, pp. 322-352.

44 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato,* pp. 364-390.

45 *Ibid*., pp. 364-390.

46 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España*, pp.304-328.

47 Aparece una fotografía de niños vascos viajando a Inglaterra en 1937 pero no hay explicación del documento.

48 Libros de las editoriales Santillana Educación y Teide.

49 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 364-390.

50 Libros de las editoriales Oxford University Press España y Santillana Educación.

Los manuales estudiados coinciden en señalar la represión ejercida por los dos bandos en la retaguardia, pero indican que la violencia empleada por los sublevados fue mayor, incluso se incide en la represión sistemática del contrario, "como medio de aterrorizar a la población y vencer su resistencia".[51] Mientras todos los libros hablan de la matanza de Badajoz, solamente un texto habla de Paracuellos.[52] Incluyen como formas de represión los campos de concentración, trabajos forzados, e incluso se menciona el fenómeno de los "topos".[53] En mayor o menor medida se narra la depuración del funcionariado, sobre todo la del profesorado. Avanzado el tema del franquismo se encuentran referencias a la creación del TOP, el proceso 1001, la existencia de la extrema derecha (Guerrilleros de Cristo Rey).[54] Se explica que en Cataluña y el País Vasco la represión iba encaminada, también, a provocar la destrucción de los elementos centrales de su cultura.[55]

En la narración de la oposición y las resistencias al franquismo los manuales son desiguales, en un texto se puede leer sobre el movimiento de los maquis "algunos antifranquista, para evitar la represión, constituyeron, al finalizar la Guerra Civil, una guerrilla (conocida como maquis) que se refugio en los montes. Sus miembros bajaban a los pueblos a ver a la familia y a obtener provisiones".[56] Otro manual en cambio cita a miembros concretos del maquis y la invasión del Valle de Arán.[57]

A la hora de tratar la oposición al régimen solamente un libro expone la importancia de la resistencia al golpe de Estado de determinados sectores como militares, guardias civiles, guardias de asalto y carabineros, sin los que no hubiera sido posible la resistencia.[58] En las últimas décadas del franquismo se mencionan los nuevos sindicatos como CCOO y USO, el PCE de Carrillo y el eurocomunismo,[59] la creación de la Junta Democrática

51 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato,* pp. 364-390.

52 J José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España,* pp.368-396.

53 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 390-418.

54 *Ibid.*, pp. 390-418.

55 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, pp.368-396.

56 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 390-418.

57 *Ibid.*, pp. 390-418.

58 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España,* pp.368-396.

59 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 390-418.

y la Plataforma de Convergencia Democrática.[60] Hacen referencia a ETA, el GRAPO y el FRAP.[61] A pesar de que todos los manuales mencionan el caso de Julián Grimau, solamente dos mencionan a Puig Antich.[62] Se explica que en los grupos de oposición al franquismo se afianzaron los hábitos de lectura y discusión alrededor de publicaciones conseguidas de forma clandestina y revistas de pensamiento y análisis político como *Cuadernos para el Diálogo* o *Triunfo*.

Franquismo

En el análisis que se hace de estos años, uno de los manuales califica a España como satélite de Estados Unidos desde 1953 y destaca la persecución al movimiento obrero como característica del régimen.[63] Los textos difieren al mencionar a personajes centrales del régimen, pero todos mencionan a Serrano Suñer, Arias Navarro, Carrero Blanco y Fraga Iribarne, citando de manera general el escándalo MATESA. Únicamente encontramos un libro que se refiere al enfrentamiento con Monseñor Añoveros.[64]

Caracterizan la dictadura española como un régimen autoritario, exclusivamente un texto incide en las concomitancias con el fascismo en sus primeros años. Enumeran los elementos que la dictadura considera enemigos del país y del régimen como los liberales, los masones, los anarquistas, los judíos, los socialistas y los comunistas, y la valoración negativa que realizan de la democracia.[65]

En lo referente a la explicación de las familias del régimen es notable la preeminencia que se da a los tecnócratas del Opus Dei frente el menor espacio que ocupa el papel de Falange y la casi inexistente mención a la Asociación Católica Nacional de Propagandistas. Los manuales coinciden en la presentación de los cambios económicos y sociales producidos, en

60 Es singular que no se llegue a explicar la "Platajunta". Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 390-418.

61 *Ibid.*, pp. 390-418.

62 Libros de las editoriales Oxford University Press y Teide.

63 Francisco SÁNCHEZ PÉREZ: *Historia 2º de Bachillerato*, pp. 390-418.

64 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, pp.368-396.

65 Joaquim PRATS, et. al. (coords.): *Historia Bachillerato*, pp. 352-386.

el análisis de la pobreza intelectual de la posguerra y en un florecimiento cultural en la segunda mitad del franquismo.

En cuanto al final de la dictadura y la Transición, uno de los manuales apunta[66] que el franquismo desapareció con una inmediata rapidez tras su muerte, apuntado como la causa de esta pronta disolución que los partidos herederos del franquismo fueron poco votados. Reconoce que "gracias al esfuerzo de las mujeres y los hombres de la oposición, la transición democrática fue posible de una manera relativamente rápida y sin costes excesivos". Entendiendo otro manual que la Constitución de 1978 cierra el episodio de la guerra civil.[67]

Conclusión

El análisis de los manuales citados permite afirmar que, en las cuestiones básicas, los textos estudiados transmiten ideas similares. Existen diferencias en el tratamiento que los distintos textos realizan de los hechos históricos, siendo, en algunos puntos más claras y profundas las explicaciones, tal es el caso de los actores políticos o el origen del golpe de Estado. En general los manuales coinciden presentando una visión positiva de las reformas republicanas, el esplendor cultural de la Edad de Plata, la inestabilidad del régimen republicano, sobre todo durante el periodo bélico, la crítica al régimen franquista, el análisis de las familias de la dictadura y de los cambios socioeconómicos desde la década de los sesenta, la existencia de una oposición a la dictadura y la existencia del exilio y la represión, aunque reciban un tratamiento superficial. Es bastante común la falta de referencias a la actuación política desarrollada por las mujeres durante la República.

Estas son algunas de las ideas básicas que pueden extraer los alumnos del estudio de sus manuales. Cada profesor puede matizar o ampliar la información proporcionada por el libro de texto en los puntos que considere adecuados, pero el ritmo del curso, marcado profundamente por el examen de Selectividad, no permite ahondar, reflexionar o ampliar todos

66 Flora AYUSO FERRERA, José Alfonso HERNÁNDEZ ÚBEDA y Marina REQUERO MARTÍN (coords.): *Historia de España*, pp.328-354.

67 José Ángel GARCÍA DE CORTÁZAR *et al.* (coord.): *Historia de España*, pp.368-396.

los aspectos poco desarrollados. En el momento de realizar el estudio, el alumnado dedicará sus mayores esfuerzos a la compresión y memorización de los contenidos del libro de texto y obtendrá unas ideas generales o básicas muy acertadas, pero quizá insuficientes para comprender con la profundidad adecuada este periodo histórico y el debate abierto en la sociedad actual. Sobre todo si tenemos en cuenta que muchos de los alumnos de bachillerato será la última vez que estudien o lean sobre estos temas. Los manuales, con un carácter mayoritariamente expositivo, y la limitación, impuesta por la Selectividad, para profundizar en la materia no parecen ayudar mucho al propósito, reflejado en la legislación, de que este ciclo educativo consolide una madurez personal en los alumnos que les permita desarrollar su espíritu crítico.

¿Dónde están las mujeres? Análisis de la presencia/ausencia de las mujeres en la historia contemporánea en los manuales de educación secundaria.

¿Where are women? Analysing the presence/ absence of women in contemporary history textbooks.

Helena Saavedra-Mitjans
Universitat Autònoma de Barcelona – CEFID

Resumen
En la etapa de educación secundaria obligatoria y no obligatoria la ausencia de las mujeres sigue siendo una realidad en los manuales escolares de Historia. El objetivo de esta comunicación es doble: analizar cuantitativamente y cualitativamente la presencia/ausencia de las mujeres en un manual de 2º curso de bachillerato; y en segundo lugar, reflexionar sobre los contenidos históricos y la forma de enseñar historia en la etapa secundaria. En última instancia, se plantea la pertinencia de reformular los contenidos curriculares con las recientes aportaciones historiográficas para construir una historia más compleja de los hombres y las mujeres en la etapa contemporánea.

Palabras clave: educación secundaria, ausencia mujeres, omisiones, didáctica historia, identidades construidas.

Abstract
It is commonly known that in the textbooks of Secondary School the absence of women is still an unfair reality. This article examines if women can be found in contemporary history textbooks, where they are physically located and what female contributions are described. Statistics have been used to quantify and qualify that issue. In addition, we take into consideration the history contents that should be included in the future schoolbooks and the role that teachers must play in the process of learning. Not only does historical knowledge have to be updated with the recent contributions, but that knowledge must also include necessarily gender perspectives and women contributions.

Keywords: secondary education, women absence, silences, teaching history, constructed identities.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción: objetivos y justificaciones

El objetivo de esta comunicación es analizar en qué grado los contenidos, objetivos y procedimientos que establece el currículum de historia en la etapa de bachillerato[1] se corresponden con los contenidos, objetivos y procedimientos de un manual de Historia del 2º curso de bachillerato. Con este propósito, el texto está organizado en dos apartados. En el primero, se analiza la presencia/ausencia de las mujeres desde un punto de vista cuantitativo, dónde aparecen –físicamente dentro del manual escolar- y en qué posición del relato histórico se ubican. En el segundo apartado, y en relación a los datos obtenidos, se reflexiona no solo sobre la forma de transmitir los conocimientos, sino la necesidad y la urgencia de debatir sobre el mismo contenido curricular.

El interés por plantear un debate alrededor de la presencia femenina en los manuales escolares actuales parte especialmente de las conclusiones planteadas por un proyecto de investigación sobre esta cuestión, "Las mujeres en los contenidos de la ESO (PET 2008-0293)" desarrollado por la Universitat de Valencia,[2] que a raíz de sus conclusiones sería útil replantarse como historiadores y como docentes qué historia se está enseñando en las aulas por un lado; y, por el otro, preguntarnos qué historia deberíamos transmitir a los alumnos para ser aprendida. Entre otros aspectos, a destacar la vinculación que establece entre la no inclusión de las mujeres y sus aportaciones al relato histórico predominante, considerando que esta omisión supone una importante pérdida de identidad y memoria colectiva:

> Aquellos estudios de mujeres han puesto en evidencia no sólo la necesidad de recuperar la memoria de las mujeres, sino también la falta de rigor de un relato histórico sesgado e incompleto que normaliza lo que no es más que un elemento de marginación que asienta un orden social excluyente: la invisibilidad de las mujeres en la memoria histórica. (…) Así, ese ocultamiento resulta un activo instrumento para impedir que ese acervo de

1 Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament: *Currículum Batxillerat - Decret 142/2008 DOGC Núm. 5183*. Recuperado de Internet: (http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0034/112456d2-a9dd-4b18-85b0-538be16c1819/historia.pdf)

2 Ana LÓPEZ-NAVAJAS: "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada", *Revista de Educación* 363 (2014).

> saber femenino forme parte de nuestra tradición cultural y esto representa una pérdida colectiva. La educación obligatoria, por su amplia influencia en la población, es pilar fundamental en la difusión de conocimiento y referentes históricos, así como en la creación de identidades personales y sociales. Si tuviera una escasa presencia de mujeres en los contenidos revelaría la transmisión, desde la enseñanza, de unos referentes sociales y una tradición de conocimiento que no cuenta con las mujeres y eso implicaría una grave carencia con señaladas consecuencias.[3]

Así, más allá del debate sobre la pertinencia de innovar en los aspectos didácticos de la enseñanza de la historia en las aulas de secundaria, que a nuestro modo de ver es imprescindible, debemos replantearnos qué contenidos deben ser transmitidos y con qué finalidad. Si bien la ciencia histórica no es –ni debe ser- exclusivamente la transmisión de unos conocimientos factuales, tampoco se pueden articular discursos históricos con una perspectiva única e excluyente. Extremo que sucede en la actualidad y además con un marcado carácter androcéntrico. La historia concebida como una ciencia social en construcción, no finita, permite analizar el pasado para comprender nuestro presente. Es decir, conocer y contextualizar nuestras raíces culturales e históricas. Sin embargo, ese pasado debe tener en consideración al conjunto de sujetos históricos, sin distinción de sexo y, como todo fenómeno social debe ser enseñado y aprendido siguiendo un método.[4] El objetivo pues, no debería ser acumular el máximo saber histórico, sino ofrecer herramientas al alumnado para poder desarrollar y comprender ese pasado: dinámico, cambiante y conflictivo. Dinámico, cambiante y conflictivo porqué estudia realidades en movimiento, con sujetos activos y que interactúan de múltiples formas con todo el conjunto.

El manual escolar objeto de análisis en esta comunicación es *Història 2 Batxillerat* de la editorial Grup Promotor /Santillana del año 2009.[5] En la elección de este manual tuvimos en consideración tres elementos: primero, que fuera de la etapa de enseñanza secundaria superior; segundo, que fuera

3 *Ibid*., 3

4 Joaquim PRATS CUEVAS: "En defensa de la Historia como materia educativa", *Tejuelo,* 9 (2010), pp. 8–18.

5 Jordi CASASSAS YMBERT, Albert GHANIME RODRÍGUEZ y Carles SANTACANA TORRES: *Història 2 BATXILLERAT*. Projecte L. Barcelona: Grup Promotor Santillana, 2009.

común a todas las especialidades de bachillerato y, finalmente, que fuera de publicación relativamente reciente. Con estas premisas, dado que el estudio de Ana López-Navajas[6] mencionado anteriormente se centraba en la etapa secundaria obligatoria (ESO), consideramos que era interesante ver si las conclusiones podían aplicarse a la etapa secundaria no obligatoria. También hubiéramos podido elegir como objeto de análisis un manual de la especialidad de Ciencias Sociales y Humanidades de primer curso de bachillerato, sin embargo optamos por el manual de la asignatura troncal a todas las especialidades porque abarcaba un mayor número de estudiantes. Por último, la fecha de publicación era importante por dos cuestiones: en primer lugar que fuera representativo de la situación actual; y en segundo lugar, que los contenidos del manual tuviera -al menos- la posibilidad de integrar las aportaciones e interpretaciones históricas más recientes. Dicho en otras palabras, que las contribuciones de la historia de las mujeres e historia de género hubieran tenido un recorrido más o menos largo y continuo en el tiempo en el campo de la historiografía como para poder estar presentes, también, en los manuales educativos.

A pesar de ser consciente de la visión parcial que nos puede ofrecer el análisis de un solo manual escolar, se optó por elegir un único libro y analizarlo en su totalidad. La razón que justificó dicha elección fue, básicamente, que se quería conseguir una visión del conjunto de la contemporaneidad. Es decir, no se trataba de analizar dónde aparecían las mujeres (en qué unidades didácticas/ temáticas), sino como se trataban o se integraban las distintas perspectivas analíticas en el conjunto del relato histórico. Ciertamente, hubiéramos podido analizar, por ejemplo, un mismo período en distintos manuales (La Restauración, la Segunda República o el Franquismo, por ejemplo). Sin embargo, esta opción tenía un claro hándicap: la elección de la etapa histórica podía alterar nuestras conclusiones, ya que hay períodos históricos que tradicionalmente han propiciado más la integración de las mujeres al relato que otros. En cualquier caso, trabajar con unidades didácticas de diversos manuales no permitía analizar cómo se integraba la perspectiva femenina en el relato histórico en su globalidad, a lo largo de la etapa contemporánea.

6 Ana LÓPEZ-NAVAJAS: "Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada", *Revista de Educación* 363 (2014).

El análisis del manual escolar

Antes de presentar los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo del manual escogido, "Història 2 Batxillerat" [7], es interesante fijarnos en la presentación de los autores sobre el material que han elaborado. Siguiendo las directrices del Decreto 142/2005, los autores exponen que en la elaboración del manual han tenido en consideración los objetivos, las competencias y los contenidos especificados en el texto legal. Resulta interesante para nuestro tema, citar brevemente qué establece el decreto sobre la integración del sujeto histórico femenino en la asignatura de Historia. De carácter general el decreto establece que se debe:

> Fer visible i valorar la contribució de les dones en l'esdevenir històric, reflexionant sobre el procés de configuració dels papers socials assignats a les dones i els homes al llarg de la historia i contribuint, en conseqüència, a una redefinició d'aquests rols en el marc d'una relació entre iguals.[8]

Sin embargo, unas líneas más adelante los autores muestran una cierta ambigüedad sobre qué se debe enseñar en esta etapa educativa y qué se puede enseñar solo a un estadio superior, en este caso, los estudios universitarios.

> (…) quan parlem de l'ensenyament de la historia en aquest nivell del Batxillerat, estem plenament convençuts que els principals períodes històrics constitueixen una eina imprescindible per poder entendre, ordenar i valorar millor els fets històrics, i per poder continuar endavant en nivells superiors si es dóna el cas. Un cop establertes les fases i coneguts els fets primordials (història factual) i els protagonistes principals, es podrà passar a una segona fase en què posem l'accent en els grans col·lectius, grups o classes socials i en les formes que tenen de viure, produir, entrar en conflicte entre si, d'entendre's i de morir: ens referim als qui sovint s'ha

7 Jordi CASASSAS YMBERT, Albert GHANIME RODRÍGUEZ y Carles SANTACANA TORRES: *Història 2 BATXILLERAT*.

8 Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament: *Currículum Batxillerat - Decret 142/2008*

> anomenat «la gent sense veu pròpia», el gran col·lectiu humà entre el qual hem de destacar de manera molt especial les dones.[9]

No deja de ser un poco paradójico el hecho de que el estudio y conocimiento sobre la (otra) mitad de la humanidad se considere prescindible hasta que no se llega a un cierto punto de erudición. Con esta idea no cuestionamos radicalmente la utilidad didáctica de transmitir el conocimiento histórico a partir de los hechos históricos y las causas y consecuencias que permiten explicarlos. Sin embargo, siguiendo el razonamiento del texto las mujeres y su papel en la historia se convierten en sujetos secundarios (en oposición a los protagonistas principales, los hombres) que se pueden añadir, o no, al relato oficial (masculino), claro está.

Una primera crítica sería el hecho de que la gran mayoría de los estudiantes finalizarían la enseñanza secundaria no obligatoria sin ninguna noción del papel de las mujeres en el devenir histórico. Sólo aquel un pequeño porcentaje del alumnado, aquél que eligiese una carrera dónde se profundizara en estos temas históricos desde una perspectiva de género e inclusiva, tendría la oportunidad de aprender y saber más.

Pero, también, otras cuestiones generales dentro de la disciplina histórica podríamos plantearnos al respecto: ¿realmente no hay hechos históricos dónde las mujeres sean protagonistas de pleno derecho a lo largo del siglo XIX y XX? ¿No hay hitos históricos a destacar? ¿No participan de los cambios políticos y sociales de estos dos siglos? Claramente sí. Las mujeres sí fueron protagonistas de pleno derecho y sí participaron de los cambios políticos y sociales que se produjeron durante la contemporaneidad. Desde nuestro punto de vista no se trata de buscarlas desesperadamente en la historia, sino modificar nuestra mirada para comprender y entender nuestro pasado de una forma y una perspectiva analítica plural, diversa e inclusiva[10].

---

9 Jordi CASASSAS YMBERT, Albert GHANIME RODRÍGUEZ y Carles SANTACANA TORRES: *Història 2 BATXILLERAT*.

10 En esta comunicación no podemos profundizar en los debates historiográficos y su desarrollo a lo largo de las últimas décadas alrededor de la historia de género y la historia de las mujeres. Sin exhaustividad, citar por lo menos algunas referencias: Ana AGUADO: "Fer història del gènere, escriure història de les dones" (número monogràfic). *Afers: fulls de recerca i pensament* vol. 14, núm.

Aportaciones, contribuciones y experiencias femeninas al conjunto del relato histórico: presencia vs ausencia

Para llevar a cabo este análisis, nos hemos fijado en distintos aspectos a lo largo de los bloques y unidades temáticas, y para ello hemos utilizado la estadística. Para poder llevar a cabo este vaciado de información hemos establecidos unos criterios de partida: de qué forma se citan a las mujeres y dónde se ubican físicamente estas menciones en el manual escolar.

En el primer caso, ¿de qué forma se cita a las mujeres?, las variables establecidas han sido: ¿explícitamente/directamente o implícitamente/indirectamente? Entendemos explícitamente cuando se citan nombres y apellidos de la(s) protagonista(s) en cuestión o no se diluye el género en un plural masculino. Es decir, aparecen las palabras mujeres/dones, mujer/dona, esposa/esposa, madre/mare. Contrariamente, las menciones implícitas o indirectas son aquéllas en que las mujeres están en cierto modo visibles –el caso de imágenes/pinturas- pero no se las menciona directamente, representan una parte del conjunto. Este criterio, si se quiere subjetivo, parte de si el alumnado es capaz de encontrar una respuesta o una guía en el manual sobre cómo responder al ser preguntado/a sobre el papel de las mujeres en una determinada situación o contexto.

De un total de 55 menciones relacionadas con acontecimientos, contribuciones, y protagonismo femenino, en 31 de las veces se las menciona explícitamente y las 24 restantes de forma implícita. En el siguiente apartado (¿De qué mujeres hablan?) ampliaremos cualitativamente estas cifras. Veamos primero el segundo criterio.

En el segundo caso, ¿dónde se ubican físicamente las menciones a las mujeres?, las opciones escogidas fueron: ¿en el cuerpo del texto, en las citas/documentos al margen o en los ejercicios prácticos? Estas ubicaciones dentro de la no es tema baladí, pues es muy común que el alumnado se fije especialmente en el cuerpo del texto. De sobras es sabido que las prisas por dar la totalidad de la materia susceptible de ser evaluable en las pruebas de acceso a la universidad hace que docentes y alumnado tiendan a sacrificar

33-34 (1999); Cristina BORDERÍAS MONDÉJAR: *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, Barcelona, Icaria, 2009.; María Isabel Del Val Valdivieso *et al*. (ed.): *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004.

"los complementos" o las partes de ampliación y centrarse en la parte narrativa central.

De nuevo, de las 55 menciones su reparto entre las tres categorías queda de la siguiente forma: las mujeres aparecen en el cuerpo del texto (23 veces), aparecen como elementos visuales (pinturas, carteles, fotografías…) (16 veces), y aparecen en los apartados de ejercicios (16 veces). La cifra total (55) es difícil de valorar, sin embargo que la suma de elementos visuales y ejercicios (32) sea superior a las menciones en el texto central (23), nos puede dar una idea de la tendencia a ubicar/ añadir las mujeres de una forma poca integradora al relato histórico. Fundamentalmente, se complementa el texto central.

Estos dos criterios además de analizarse de forma separada, también se pueden cruzar entre ellos, y los resultados son:

	En el texto	Elemento visual	Ejercicios
indirectamente/ implícitamente	8	13	3
directamente/ explícitamente	15	3	13

Tabla 1: *Criterios cruzados: dónde aparecen qué trato reciben.* Fuente: Elaboración propia

Esta tabla nos permite cualificar mejor los datos hasta ahora presentados. En líneas generales, la presencia de las mujeres en el texto de forma explícita (15) tiene el doble de presencia que las menciones implícitas (8). Por el contrario, en los elementos visuales las mujeres aparecen mayoritariamente de forma implícita (13), sin entidad propia. En pocos casos las mujeres que aparecen en los elementos visuales hacen referencia a una protagonista o una aportación femenina. Por último, destacar que en los ejercicios prácticos la presencia/referencia a cuestiones que atañen a las mujeres (13), numéricamente es casi equiparable a las menciones explícitas en el cuerpo del texto.

Teniendo en cuenta todo lo dicho, incluimos una tabla donde podemos observar en qué bloques y unidades didácticas la presencia y ausencia de las mujeres es mayor o menor. El bloque I y el II, junto con la parte de

ejercicios mantienen una cierta coherencia cuantitativa. Sin embargo, los periodos históricos más recientes presentan unos resultados como poco sorprendentes. De hecho, es difícil entender (justificar) como en períodos tan recientes las mujeres tienen una presencia tan testimonial. Especialmente porque uno de los principales problemas para hacer investigación histórica sobre las mujeres son las fuentes históricas, y muchas veces cuanto más próximo al presente es el periodo estudiado más facilidades parecen tener las investigadoras. Y muy concretamente, para períodos reciente, el uso de fuentes orales.[11]

Para terminar con esta parte cuantitativa, en líneas generales se pueden exponer dos premisas: se pueden encontrar menciones sobre las contribuciones/protagonismos femeninos en todas las partes del libro: en el cuerpo central del texto, al margen como documentos complementarios y también en la parte de ejercicios. Y, la segunda premisa es que a medida que se la presencia de las mujeres es doblemente testimonial. Por un lado, a medida que se avanza en temario las mujeres pierden presencia, y a su vez, estas están ubicadas en las secciones laterales o complementarias del texto. Ahora bien: ¿qué mujeres son representadas en estas cifras?

11 Planteamos la cuestión de la dificultad de encontrar fuentes documentales como una explicación "plausible" del porqué de su ausencia. No obstante, esta dificultad en las fuentes debe ser matizada, pues muchas veces el problema no es la fuente en sí misma sino la mirada del investigador y la perspectiva analítica que adopta. Sobre este cuestión, un par de referencias puntuales: María Dolores RAMOS PALOMO: "Historia de las mujeres, saber de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista". *Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, 1 (2003), pp. 19-32.; Joan W. SCOTT: "El problema de la Invisibilidad", en Carmen RAMOS ESCANDÓN (ed.): *Género e Historia*, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.

Tabla 2: *Presencia de las mujeres: a lo largo del texto, citas al margen y ejercicios prácticos.* Fuente: Elaboración propia

	Bloc I	Bloc II	Bloc III	BLoc IV	
	Antecedents històrics i evolució general del segle XIX	Poder i conflicte en el primer terç del segle XX	Catalunya i Espanya durant el Franquisme (1939-1975)	La Transició i la consolidació de la Democràcia (1975-2008)	Prepara la selectivitats (pràctiques)
Total Bloques	17	20	5	9	19
Desglose por unidades	U1	U6	U11	U14	
	0	5	2	6	
	U2	U7	U12	U15	
	5	4	3	1	
	U3	U8	U13	U16	
	2	0	0	2	
	U4	U9		U17	
	3	8		0	
	U5	U10			
	7	3			

¿De qué mujeres hablan?

Para dar valor a los números presentados hasta ahora, es necesario especificar qué mujeres aparecen y cómo se citan. Para llevar a cabo este análisis, hemos creado subcategorías equiparables en las tres formas de incluir las mujeres en el relato: en el cuerpo del texto, como elementos visuales y en los ejercicios.

En el cuerpo del texto:

- Con nombre y apellidos: Isabel II, Regente María Cristina de Borbón, Federica Montseny, primera mujer que accede a un ministerio.
- Imaginarios femeninos: -
- Organizaciones sociales: Biblioteca Popular per a la Dona, Escola d'infermeres, bibliotecàries
- Conjunto homogéneo: comités de damas (mujeres de la burguesía que reparten estampas religiosas).
- Afirmaciones categóricas: sobre las condiciones laborales "les condicions (laborals) eren especialment dures per les dones i els nens"; sobre la tasa de alfabetización "Una altra diferència evident era entre sexes, ja que la mitjana de l'analfabetisme era molt més elevat entre les dones, tradicionalment menys escolaritzades"; en relación a la proclamación de la II República: "la eufòria, especialment entre les dones, en la proclamació de la república"; sobre la postguerra durante el franquismo: "van reaparèixer les malalties pròpies de la infra-alimentació (...) que afectaven especialment les dones i els infants".
- Hechos históricos: "sufragio universal con incorporación de las mujeres", coeducación; primera vez que las mujeres votan; sobre la constitución de 1978 "libertad, igualdad y pluralismo político"; regulación del aborto en 1983 (enfrentamientos con la iglesia).

Como elementos visuales:

- Con nombre y apellidos: Regente María Cristina de Habsburgo-Lorena en el acto de coronación; Reina Sofía en el acto de coronación.

- Imaginarios femeninos: la República –representada como una mujer.
- Organizaciones sociales: -
- Conjunto homogéneo: pintura "El Pla de la Boqueria"–se observan mujeres; fábrica textil siglo XIX - mujeres en su interior; una mujer de la burguesía tocando el piano; primer congreso obrero a Barcelona -se observan mujeres entre los asistentes; revuelta en Asturias octubre 1934 -una mujer entre los detenidos; manifestaciones públicas del período democrático –hombres y mujeres.

  - Hechos históricos: proclamación de la II República –euforia popular en las calles; simpatizantes de Franco a su llegada a Barcelona en enero de 1939 – hombres y mujeres-; cartel del referéndum de 1947 –una mujer y un niño en brazos; estudiantes hombres y mujeres en la Caputxinada; manifestación de febrero de 1976 –hombres y mujeres; mitin asamblea de Catalunya julio 1976 –hombres y mujeres.

Ejercicios para preparar la selectividad (buscar información -externa al contenido del libro- y responder a los ejercicios):

- Sobre personajes concretos (con nombre y apellidos): Mariana Pineda, Regente María Cristina de Habsburgo-Lorena, Federica Montseny.
- Imaginarios femeninos: -
- Sobre organizaciones sociales: Institut de Cultura y Biblioteca Popular per a la Dona; Sección Femenina.
- Conjunto homogéneo: -
- Hechos históricos: la movilización de los reservistas -esposas y mujeres de soldados llamados a filas; consecuencias –políticas- de la ley del divorcio de 1981; la comisión de los 20 para redactar el Estatuto de Autonomía.
- Definiciones: sufragio universal; sufragio censitario; sufragio universal masculino
- Temas a desarrollar: "¿Por qué los niños y las mujeres tenían salarios inferiores?" (siglo XIX, industrialización); "¿Porque motivo las mujeres catalanas no pudieron votar en el referéndum sobre el

estatuto de Núria?"; "Explica la situación jurídica i política de las mujeres en la España del siglo XIX".

- Gráficos: Ocupación de las mujeres por sectores productivos 1900-1930; Evolución tasas de analfabetismo en España 1900-1930, hombres – mujeres; Alfabetización en España 1887-1940 (población, analfabetos y tasas de analfabetismo – hombres, mujeres, totales); Evolución del analfabetismo en España 1930-1970 –hombres, mujeres, totales.

Más allá de las especificidades expuestas en los tres grupos, podríamos enumerar cinco características sobre el tratamiento[12] de las aportaciones, experiencias y protagonismos femeninos en el manual analizado:

1. Los protagonismos individuales se reducen a reinas, regentes y a mujeres excepcionales en sus microcontextos: Mariana Pineda y Federica Montseny. Son mujeres de excepción, fuera del común.
2. En la mayoría de los recursos visuales, el objetivo es representar escenas cuotidianas representativas de un determinado período. Las mujeres aparecen como un elemento más del conjunto. Aunque estén presenten, a su vez se las difumina en el conjunto.
3. El uso del plural masculino como concepto genérico, invisibiliza a las mujeres, las diluye en el conjunto o simplemente las omite.
4. Hay cierta desconexión entre el contenido que aparece en el cuerpo del texto y las actividades a realizar. Muchas de ellas, para resolverlas, el alumnado tiene que buscar la información en otras fuentes/ recursos.
5. El relato histórico en el que se articulan los acontecimientos, personajes y hechos históricos son eminentemente de carácter político.

12 Antonia FERNÁNDEZ VALENCIA: "Las mujeres como sujeto histórico…" En este artículo, la autora analiza cuantitativamente la presencia / ausencia de las mujeres en los manuales escolares. Muchas de las conclusiones que presenta pueden aplicarse perfectamente a nuestro análisis.

Currículos y contenidos: un debate necesario

¿Integrar a las mujeres?

Después del análisis sobre el contenido referente a las mujeres y su ubicación visual en el manual escolar, persiste la idea –y los números así lo corroboran- que las experiencias, las aportaciones y los personajes femeninos siguen excluidos del relato oficial. En el mejor de los casos, las mujeres se añaden como un complemento a la narración histórica. Sin embargo, hay dos tendencias que dificultan aún más la visibilización de las contribuciones femeninas: el uso del plural masculino como concepto genérico, y considerar "las mujeres" como un conjunto homogéneo[13].

En el primero caso, el uso y tratamiento del concepto sufragio nos permite ejemplificarlo. Por orden cronológico aparece: "sufragio universal masculino" (1809), "principio del sufragio universal" (1869), "sufragio universal directo" (1873), "el sufragio universal con la incorporación de las mujeres" (1931) y "sufragio universal" (1978). Quizás sea únicamente una cuestión lingüística, pero ¿por qué se sigue usando el concepto de "universal" para referirse al colectivo que tiene derecho a voto durante todo el siglo XIX y el primer tercio del XX? Aunque se pudiera argumentar la pertinencia de usarlo en oposición a restringido o censitario, hay otro tema de fondo que parece olvidado: ¿cómo se consigue ampliar el derecho de voto, primero a hombres, luego a hombres mayores de 21 años y finalmente a las mujeres? ¿No hay conflicto? En la unidad de la II República, por ejemplo, no se mencionan los debates que hubo en el Parlamento español sobre el voto femenino. Además, aunque solo fuera como cita, contemporáneamente había el movimiento sufragista en Inglaterra.

13 El debate alrededor de esta cuestión, considerar a las mujeres como un grupo compacto y homogéneo, ha sido objeto de debate y discusión en el ámbito de la investigación histórica así como en otras disciplinas científicas. Resulta, pues, casi incomprensible que los manuales escolares omitan esas reflexiones y avances y sigan considerando y tratando al colectivo de las mujeres como un único sujeto. Algunas referencias: Gisela BOCK: "La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional", *Historia Social,* 9 (1991), pp. 55-77.; Cristina BORDERÍAS MONDÉJAR: *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*; Joan W. SCOTT: "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Mary NASH y James S AMELANG (eds.): *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea.*, València: Alfons el Magnànim, 1990.; y Joan W. SCOTT: "Historia de las mujeres", en Peter BURKE (ed.): *Formas de hacer historia*, Madrid, Alianza Editorial, 2003.

Sin embargo este no es el único ejemplo. Para referirse al conjunto de la clase obrera, se utiliza el plural "los obreros de la ciudad de Barcelona", al conjunto de la clase trabajadora "los trabajadores de la industria lanera", "los derechos del ciudadano" para referirse a la ciudadanía, sobre los protagonistas de las movilizaciones de los años setenta: "los enseñantes de secundaria", "los profesores no numerarios", "los médicos", "los abogados". El uso no sexista del lenguaje no se trata de una moda, es una forma de integrar a todos los sujetos y otorgarles su participación pública en el devenir histórico.

La segunda tendencia que hemos mencionado es especialmente grave por la connotación simplista y reduccionista que lleva implícita. A lo largo del manual, hemos agrupado un conjunto de frases (afirmaciones categóricas) que comparten una característica común: generalmente se añaden al final de un apartado para cumplir con la debida mención a las mujeres. En realidad pero, no aportan nada de conocimiento en sí mismas. Por ejemplo: "la eufòria, especialment entre les dones, en la proclamació de la república". ¿Se refiere a las mujeres de las clases populares? ¿De la burguesía? ¿Por qué estaban especialmente eufóricas? Evidentemente, mencionar a las mujeres contribuye a un conocimiento histórico más integrador, pero ¿se trata de una afirmación sustentada en base a unos argumentos históricos? De nuevo, no se trata de añadir, el objetivo debería ser integrar en toda su complejidad al relato histórico las contribuciones, conflictos, experiencias y protagonismos femeninos.

Para conseguir este objetivo, no solo se deben focalizar las innovaciones en la didáctica de la historia. De hecho, en este campo los avances y las reflexiones sobre la necesidad de cambiar la forma de enseñar historia son muy significativos. Contrariamente, la cuestión de los contenidos históricos[14] a enseñar/aprender ha permanecido poco activo en los últimos años. De hecho, la tendencia ha sido integrar y ampliar el contenido histórico sin un debate previo sobre qué queremos que aprendan los alumnos y cómo debe

14 Joaquim PRATS CUEVAS: "La selección de contenidos históricos para la educación secundaria: coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica" *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia,* 12 (1997), pp. 7-18. Este artículo es especialmente sugerente tanto por la categorización de los criterios tradicionales que se han seguido en la selección de los contenidos históricos, así como por la propuesta que presenta. Y pone en evidencia que determinados aspectos siguen hoy en día vigentes.

ser ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Poco debate ha existido sobre la perspectiva de análisis que debe guiar el proceso de aprendizaje, mientras que el método (uso de fuentes primarias y secundarias en el aula) ha tenido más protagonismo. Pero metodología y relato no puede avanzar de forma separada, es necesario mantener una interrelación fluida y constante entre ambos elementos.

Desde nuestro punto de vista, las premisas de partida para iniciar el debate son: ¿Más contenidos significa más aprendizaje? ¿Qué finalidad persigue la enseñanza de la ciencia histórica? Para responder a estas preguntas, debemos combinar tres elementos: presentar el contenido histórico como un elemento dinámico; en segundo lugar integrar y adaptar los avances historiográficos a ese relato dinámico, y, tercero, combinar la enseñanza de acontecimientos, personajes y hechos históricos de mujeres y hombres con una visión global de la ciencia histórica (o hacer más permeables los cambios y continuidades entre los períodos históricos).

Sujetos-transversalidad-conflicto: la conquista por un espacio común

De los elementos que hemos considerado imprescindibles, nos centramos específicamente en el carácter globalizador que debe ser transmitido en las aulas de secundaria, articulando el discurso histórico analizando las continuidades y los cambios, así como las distintas formas de conflictividad. Para ello, hacemos propuestas didácticas transversales al período contemporáneo y tomando como eje estructurador un tema determinado. La elección de los temas que presentamos se ha hecho a partir del manual escolar analizado, ya que a lo largo del análisis de éste hemos detectado ciertos temas que se hubieran podido tratar desde otra perspectiva y hubieran integrado a los sujetos femeninos en el devenir histórico de forma activa.

Hacer notar al lector/a que los ejes temáticos que proponemos a continuación no son unidades didácticas individuales. Creemos que, siendo coherente con lo dicho hasta ahora, son ejes temáticos que se deben tratar en la unidad didáctica correspondiente, pero a su vez el personal docente

debe guiar al alumnado para que ubique ese tema en una línea temporal de mayor amplitud: la época contemporánea en su conjunto.

Y en eses proceso de reconstrucción del pasado es imprescindible incluir la noción de conflicto. Conflicto en un sentido amplio: sujetos históricos activos que movidos por distintas motivaciones se disputan/ ocupan/ pactan espacios históricos comunes.

- Derechos y deberes de la ciudadanía – Establecer conexiones entre las distintas constituciones y legislaciones para poder comparar los avances y retrocesos, la vigencia de los textos y los aspectos espacios de disputa entre grupos de poder y sujetos históricos: soberanía (qué integrantes componen esa soberanía y qué sujetos históricos excluye), derechos civiles (cómo se conquistan, qué conflictos produce, quién disfruta de éstos).
- Transformaciones económicas/ distribución del trabajo – sociedad clasista, campo (mundo rural) versus ciudad (mundo urbano), distribución de la población por sectores productivos, acceso a la educación.
- Transformaciones/ movimientos sociales y/o políticos – de la misma forma que sería impensable enseñar-aprender historia contemporánea sin saber definir y ubicar en su contexto el movimiento obrerista o el movimiento estudiantil, o corriente políticas como el anarquismo, el socialismo, el comunismo, el catalanismo, el falangismo (formas de organización política y social); resulta del todo incomprensible que el movimiento feminista no sea ni tan solo mencionado de forma genérica en alguna unidad a lo largo de todo el manual.
- Interacciones sociales y participación social/ política – espacios históricos en disputa en distintos períodos –de paz, de guerra- (las ciudades, las fábricas, las plazas).
- Sujetos/ identidades: funciones/ roles sociales asociados a hombres y a mujeres, (construcciones sociales).

Sin embargo, para transmitir estos conocimientos históricos al alumnado, además de adaptar el conocimiento historiográfico a su nivel educativo, éstos también deben trabajar y pensar como un historiador o historiadora.

En otras palabras, en vez de trasmitir relatos cerrados y coherentes en sí mismos, la Historia debe ser percibida y enseñada como una disciplina científica. La ciencia histórica nos permite analizar el funcionamiento de las sociedades; las tensiones entre grupos sociales, culturales o de poder e identificar y definir cambios y continuidades. En definitiva, conocer y contextualizar raíces culturales e históricas que contribuyen a nuestra propia identidad como individuos y como colectivo.

Muy probablemente, trabajar en el aula de secundaria estos ejes temáticos supondrá necesariamente prescindir o reducir los contenidos estrictamente políticos que abundan a lo largo de todas las unidades didácticas. El cambio contribuirá a tener una visión más compleja y completa de nuestra historia reciente. Queda aún un largo camino por recorrer en tres direcciones que necesariamente deben pensarse conjuntamente: la reformulación de los contenidos, la innovación didáctica y la integración y adaptación de los avances historiográficos al ámbito educativo.

A modo de reflexión

A modo de conclusión, y después de haber realizado el análisis sobre la presencia de las mujeres en acontecimientos y procesos históricos, podemos afirmar que hay poco espacio en los manuales escolares que fomenten el estudio, análisis y comprensión de las múltiples identidades y sujetos históricos que permiten configurar una narrativa histórica integradora y global.

En relación a ese relato histórico, por el tratamiento puntual y complementario de las aportaciones y protagonismo de las mujeres en el devenir histórico que presenta el manual, nos lleva a pensar que preferentemente se apuesta por recuperar una histórica política basada y sustentada en los líderes y partidos políticos, con matices sociales y económicos, pero que invitan poco a que el alumnado reflexione y se interrogue sobre los acontecimientos históricos y sus causalidades. Se nos presenta una historia lineal muy bien trabada y enlazada que deja poco margen a la discusión.

En este sentido, podemos concluir que en el manual de segundo de bachillerato, salvo en contadas excepciones, los sujetos femeninos son

presentados como objetos pasivos que acompañan o complementan la narración histórica central. Aparecen bajo términos globalizantes: mujeres, esposas, madres. Cuesta comprender como en la actualidad con los avances significativos en el campo de la historiografía, no se han adaptado e integrado como sujetos de pleno derecho en los manuales escolares.

Análisis comparado: la enseñanza de los fascismos en el bachillerato ordinario y el Bachillerato Internacional

A comparative analysis between teaching the Fascisms in the Spanish post compulsory secondary school and in the International Baccalaureate

Javier Soria Domínguez
Ánxela Vázquez Andrade
Universidad de Santiago de Compostela

Resumen
A través de una propuesta didáctica sobre los Fascismos, se complementan los contenidos que ofrecen los libros de texto más habituales, añadiendo temáticas como el apoyo de la población civil a los regímenes nazi y fascista o la responsabilidad del Exterminio, y relacionando los fascismos con sus equivalentes funcionales actuales. Se compararán los resultados obtenidos en dos institutos con contextos socioeconómicos y educativos diferentes (un aula de bachillerato ordinario en un centro periférico de Santiago de Compostela, y otra de Bachillerato Internacional). Se acompaña de una reflexión sobre las características y la motivación de ambos tipos de bachillerato.

Palabras clave: Fascismo, neofascismo, bachillerato ordinario, Bachillerato Internacional (BI).

Abstract
Concentrating on the unit in the lesson plan about Fascisms, this paper expands the contents in regular textbooks by adding topics such as the public support to Nazi and Fascist dictatorships, the responsibility for Genocide, and the connections between Fascisms and their functional equivalents nowadays. The results, achieved with 1st year students of Spanish Bachillerato in a high school in Santiago de Compostela, are being compared to the results of the same unit in the International Baccalaureate, in a centre with a different socioeconomic and educational context. Critical thoughts about both types of post-compulsory secondary education are included.

Keywords: Fascism, neofascism, Spanish Bachillerato, International Baccalaureate (IB).

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción[1]

Esta comunicación surge a raíz de un estudio comparado entre dos experiencias docentes desarrolladas en las prácticas curriculares (Practicum II) del Máster de Formación del Profesorado. Dicho estudio constituyó la base de dos Trabajos de Fin de Máster, en los que se analizaba la aplicación práctica y el impacto de una misma unidad didáctica en dos contextos socioeducativos diferentes: el Bachillerato Internacional, en un instituto céntrico, y el Bachillerato ordinario, en un instituto del área periurbana. Ambos en Santiago de Compostela. Con esta comunicación se pretende fomentar el debate tanto sobre la enseñanza del fascismo y los materiales y enfoques que se pueden o deberían utilizar para ello, así como sobre la orientación misma de la educación pública, marcada por la segregación de unos espacios de élite en un sistema cada vez más masificado.

El tema de la unidad didáctica fue el fascismo. Además de los criterios de orden práctico, se parte de la consideración del fascismo como tema fundamental de nuestro pasado reciente, necesario para comprender no solo la formación de la Europa contemporánea, sino también las ideologías políticas actuales y las actitudes sociales alrededor de la violencia y la discriminación. Su enseñanza hoy en día resulta imprescindible en toda Europa, dado el aumento del racismo contra inmigrantes y minorías étnicas y el auge paralelo de partidos de ultraderecha, que en muchas ocasiones no son identificados por buena parte de la población con sus antecedentes ideológicos y organizativos. Creemos de especial transcendencia el tratar de educar a los alumnos en el rechazo de las posiciones próximas al fascismo, y fomentar valores como la tolerancia, la memoria y la empatía histórica.

Los objetivos del trabajo son dos. El primero, el desarrollo de una propuesta didáctica viable sobre los fascismos. En segundo término, establecer una comparación entre la realización y los resultados de la misma unidad didáctica en dos contextos educativos diferentes: el bachillerato ordinario y su equivalente de élite, el Bachillerato Internacional. Metodológicamente se distinguen tres etapas: primero, la aproximación a la bibliografía histórica y didáctica; segundo, el diseño de la propuesta

1 Este estudio es la adaptación y síntesis de los Trabajos de Fin de Máster de los autores, dirigidos por Antonio Míguez Macho en el contexto del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en el curso 2013-2014.

y su puesta en práctica; y, finalmente, la reflexión y la comparación de los resultados obtenidos en ambos institutos.

Marco teórico. El fascismo como materia curricular.

"El fascismo fue la innovación política más importante del siglo XX y la fuente de gran parte de sus padecimientos". Partiendo de esta frase de Robert Paxton[2] y a través de una rápida mirada a la historiografía sobre el fascismo, se revela la dificultad de abordar un tema sobre el cual los historiadores continúan divididos casi siete décadas después. Dos ideas claves pueden extraerse de la cita de Paxton: la primera, que el fascismo puede ser estudiado como un "-ismo" genérico, pese a las diferencias en cada contexto. La segunda, el del carácter innovador, moderno y contemporáneo del fascismo, que permite ser al mismo tiempo revolucionario y conservador, conjugando la nostalgia de un pasado nacional glorioso con un proyecto de futuro en el que son esenciales la modernidad y la tecnología industrial.

La ciencia, la modernidad y la producción industrial en masa son inseparables del Exterminio[3], no sólo como medios materiales sino también por su contribución a la despersonalización de víctimas y perpetradores, y a la disolución de responsabilidades en los asesinatos masivos. El cientifismo y las teorías biológicas racistas que constituyen el entramado del racismo biológico, la creencia en la transmisión genética de virtudes y defectos en determinados colectivos, es otro aspecto esencial a la hora de abordar historiográficamente el nazismo.[4] El tema de la responsabilidad de la población y los perpetradores en el Exterminio y el apoyo a los regímenes fascistas está presente en nuestro marco teórico, a través de las reflexiones

2 Robert PAXTON: *Anatomía del fascismo*, Barcelona, Península, 2005, p. 11.

3 El uso de los términos "Exterminio" o "Genocidio" en lugar del habitual Holocausto es así mismo una elección relacionada con la historiografía, pues elimina las connotaciones teológicas a la aniquilación nazi, y facilita extenderlo a los colectivos no judíos. Enzo TRAVERSO: *La historia desgarrada. Ensayo sobre Auschwitz y los intelectuales*, Barcelona, Herder, 2001, p. 237.

4 Juan ANTÓN MELLÓN: "Nostalgia del futuro. La visión del mundo del fascismo clásico en sus textos", en Juan ANTÓN MELLÓN (coord.): *EL fascismo clásico (1919-1945) y sus epígonos. Nuevas aportaciones teóricas*, Madrid, Tecnos, 2012, p. 80.

de Hannah Arendt,[5] por ejemplo, o de historiadores como Gellately,[6] que se afanan en revelar la coerción y el consenso como pilares del régimen, y el papel imprescindible de la sociedad alemana para llevar a cabo las políticas de la Gestapo. La destrucción del tópico de la no implicación de la población civil, la responsabilidad personal y colectiva bajo una dictadura y la disolución de la culpabilidad constituyen puntos claves a tener en cuenta.

Respecto a un tema tan controvertido como los neofascismos, se optó de nuevo por seguir a Paxton, quien defiende que la reaparición de movimientos identificables como fascistas no tendría por qué responder a los parámetros de Entreguerras. Se trataría de equivalentes funcionales, con la pretensión de movilizar a las masas con discursos sobre la unión, la purificación y la regeneración de algún tipo, respondiendo de forma lógica al contexto de su país de origen.

Como materia curricular, el fascismo suele formar parte del bloque más amplio dedicado a los conflictos y transformaciones de la primera mitad del siglo XX. A grandes rasgos, se incluyen en los currículos oficiales los avances historiográficos, si bien a la hora de concretar los temas hay puntos importantes que finalmente no son tratados en las aulas. Por ejemplo, la reflexión sobre los peligros de la ciencia y la producción industrial, el punto de inflexión moral que marca el Exterminio o la inclusión de las víctimas no judías y los grupos tradicionalmente excluidos en el estudio de la Historia.

La cantidad de propuestas y materiales didácticos para el fascismo es muy abundante, especialmente las que utilizan medios audiovisuales y textos literarios. En general, se insiste en la no existencia de un método único para abordar el tema. Como pautas básicas, podrían extraerse, por ejemplo, la necesidad de una explicación compleja y multicausal, la utilización de fuentes primarias, la explicación de una historia de la violencia y el racismo previos, etc. Una de las propuestas más interesantes, que ponemos en práctica en nuestra unidad didáctica, es la de individualizar

5 Hannah ARENDT: *Responsabilidad y juicio*, Bercelona, Paidós, 2007.

6 Robert GELLATELY: *No sólo Hitler. La Alemania nazi entre la coacción y el consenso*, Barcelona, Crítica, 2001. ÍD: *La Gestapo y la sociedad alemana. La política racial nazi (1933-1945)*, Barcelona, Paidós, 2004.

la Historia, abordar problemas a través de testigos, sobre todo en el caso del Exterminio[7].

En el contexto concreto en el que se puso en práctica la unidad didáctica se emplearon los manuales establecidos por profesores y centro[8]. En general los libros de texto, aunque integran aspectos políticos, económicos, sociales y culturales, se centran mayoritariamente en los dos primeros, y sobre todo en la política. De dividir las capacidades o competencias que se pretende que adquiera el alumnado en tres niveles (identificar y definir; describir y relacionar; explicar e interpretar[9]) los manuales responden a los dos primeros, y rara vez las actividades propuestas se acercan a las explicaciones complejas y multicausales, o a favorecer la transferibilidad de los conceptos, por ejemplo. Aún formando parte de una visión tradicional de enseñar la historia, los manuales consultados recogen las novedades historiográficas y los nuevos enfoques, y sobre todo ofrecen una buena cantidad de recursos y fuentes para ejemplificar los contenidos y comentarlos en el aula.

Contextos e ideas de partida

La clase de 1º de Bachillerato Internacional (BI) a la que se impartió la unidad didáctica se componía de nueve alumnos, seis chicas y tres chicos, seleccionados por su expediente académico, sin problemas de conducta y con una notable disposición al aprendizaje. Por el contrario, la clase de 1º de Bachillerato ordinario era de veinticuatro alumnos de la modalidad de Ciencias Sociales y Humanidades, hacia la que, extraoficialmente, se encamina a los estudiantes con más dificultades. Acusaba un elevado absentismo y una baja motivación, con solo seis alumnos que habían aprobado la asignatura de Historia en el segundo trimestre.

7 La variedad de materiales es abrumadora, desde novelas gráficas como *Maus* de Art Spiegelman hasta documentales como *Shoá*, de Claude Lanzmann, o diversas páginas web de educadores, profesores, instituciones, entre otras.

8 Xosé ALFEIRÁN RODRÍGUEZ y Ana ROMERO MASIÁ: *Historia do mundo contemporáneo 1 de bacharelato*, A Coruña, Consorcio Editorial Galego e Baía edicións, 2008; Julio ARÓSTEGUI SÁNCHEZ *et al.*: *Historia do mundo contemporáneo, 1 bacharelato*, A Coruña, Vicens Vives, 2008; Luis Enrique OTERO CARVAJAL *et. al*: *Historia do mundo contemporáneo*, SM, 2008; Elena CABEZALÍ GARCÍA y Candelas GONZÁLEZ GONZÁLEZ: *Historia del mundo contemporáneo*, Madrid, Akal, 2011.

9 Manuel FERNÁNDEZ CUADRADO: "Propuesta didáctica sobre la Alemania nazi para enseñanza secundaria", *Aula Historia Social*, 10 (2002), pp. 58-71.

En la primera sesión se realizó un cuestionario inicial para determinar el nivel de conocimientos previo y poder comprobar su evolución al final del período de prácticas (Prácticum). Este cuestionario reflejó una disparidad muy acusada entre ambos grupos a la hora de redactar respuestas, como por ejemplo la definición de fascismo. Se dio, por el contrario, una convergencia a la hora de elegir sus características definitorias. La imagen-tipo resultante fue muy similar en ambos grupos, reflejando los estereotipos de autoritarismo tradicional, nacionalista, racista y religioso, omitiendo otras ideas como el encuadramiento de la población o la búsqueda del apoyo popular. Esta imagen se relaciona con las fuentes de información de la mayoría de los alumnos: el cine, los videojuegos, y las clases de Historia. En el BI tres alumnos, que coparon la mayoría de intervenciones y dieron las respuestas más completas en los cuestionarios, dijeron haber investigado por su cuenta. Por el contrario, en el Bachillerato ordinario la participación fue más espontánea y estuvo más repartida, ya que, con la excepción de un estudiante simpatizante con la extrema derecha, no se apreciaba una gran diferencia de conocimientos entre los alumnos.

En el cuestionario inicial se escogían las actividades más valoradas y las consideradas más útiles para el aprendizaje, entre lectura, comentario de textos, proyección de vídeos, explicación del profesor y debates. En ambos casos la actividad menos valorada es la lectura, pero a partir de ahí se acentúan las diferencias. En el bachillerato ordinario las demás actividades tienen valoraciones dispares, salvo los vídeos, que son la opción preferida por la mayoría. En el BI, los debates, los visionados y la explicación del profesor están todas ellas bien valoradas.

En cuanto a la utilidad para el aprendizaje, en el BI se reflejan dos ideas de forma muy destacada: el mejor método para aprender es la explicación del profesor, y el peor la lectura de textos. Por el contrario, en el otro grupo no hay ninguna actividad que destaque especialmente, no existiendo ese acusado rechazo hacia las lecturas y comentarios de texto.

Propuesta didáctica

La propuesta responde a la intención ya explicitada en la introducción, que cristaliza en dos objetivos básicos, uno de tipo conceptual-procedimental y otro de carácter actitudinal:

- Identificar, comprender y ser capaz de analizar en su contexto espaciotemporal y de forma compleja las características básicas de lo que entendemos por fascismos, y las consecuencias del ascenso de este modelo político.
- Rechazar la marginación, subordinación o persecución de cualquier colectivo o individuo por razones de género, etnia, orientación sexual, creencias, etc., así como cualquier discurso que incluya actitudes de este tipo.

El diseño inicial fue pensado para desarrollarse a lo largo de cinco sesiones de cincuenta minutos, con una última clase para la realización de la prueba de evaluación final.

La primera sesión consiste en una presentación del tema y los cuestionarios iniciales. En el tiempo restante se realiza un ejercicio interactivo: intentar alcanzar una definición colectiva del concepto fascismo. Para eso se comienza con una tormenta de ideas en la que los alumnos dicen aquellas características que les parece que encajan en el fascismo. Las más acertadas, como totalitario, nacionalista, revolucionario o corporativo, se van escribiendo en el encerado y se explican. Finalmente se elabora una definición con ellas, con la que se establece el concepto básico alrededor del cual gira la unidad didáctica, explicando la diferencia entre fascismo estricto, restringido a Italia, y su uso más flexible. Se pretende también superar estereotipos, como la asimilación de fascismo con tradicionalismo, mostrando su vocación transformadora.

La segunda y tercera sesiones tienen un carácter expositivo, centrada la segunda en el contexto europeo de la posguerra mundial y la Italia fascista, y la tercera en la Alemania nazi y el Exterminio. Se consideró necesario para establecer una base de conocimientos desde la que abordar actividades posteriores. En ambas exposiciones se sigue un esquema tripartito: una primera parte contextual, otra centrada en el PNF/NSDAP,

su ideología y conquista del poder, y otra que se ocupa del Estado fascista/nazi, culminando este último en el Exterminio. Como apoyo se emplean presentaciones en PowerPoint con fotografías, mapas, gráficos y conceptos clave. En el caso alemán hay que luchar contra estereotipos fuertemente arraigados, lo que obliga a resaltar ideas como que el antisemitismo no era patrimonio exclusivo de Alemania, sino común en toda Europa y Estados Unidos. Al tratar el Exterminio, considerando que el Holocausto judío es ampliamente conocido, se le da un peso mayor a otras víctimas, como discapacitados, "asociales" o gitanos.

La cuarta sesión tiene un carácter marcadamente interactivo, con la responsabilidad del Exterminio nazi como tema central y los alumnos trabajando en grupos. Enlazando con la sesión previa, se aborda la colaboración del gran capital con el III Reich y la participación de empresas en el Exterminio. Para la actividad central se da a cada grupo un texto que expone un caso real de alemanes denunciados a la Gestapo[10]. El final de las historias está omitido, y la tarea de los alumnos consiste en imaginar cómo terminaron y escribirlo en pocas líneas. El objetivo es comprobar que la mayoría de denuncias procedían de "gente común", civiles sin conexión con el Partido nazi, a la vez que se ven casos de personas que arriesgaron su vida en oposición al nazismo. En el tiempo restante se proyectan fragmentos del capítulo 9 de la serie *Hermanos de Sangre* (HBO, 2001), en el que soldados americanos llegan a un campo de concentración y posteriormente deben tratar con civiles de un pueblo próximo, a sus ojos responsables de lo que acaban de presenciar.

El tema se complementa con un comentario de texto para entregar. A través de un texto de Jan T. Gross que narra el asesinato masivo de judíos en Polonia, y de un extracto de la acusación de Núremberg[11], se trata de que los alumnos reflexionen sobre la implicación y la culpabilidad de la población civil, el castigo adecuado, la culpabilidad o la responsabilidad penal.

---

10 Extractos de los expedientes de la Gestapo. En Robert GELLATELY: *La Gestapo y la sociedad…*

11 Jan T. GROSS: *Vecinos. El exterminio de la comunidad judía de Jedwabne*, Barcelona, Crítica, 2002, y *Principles of International Law Recognized in the Charter of the Nüremberg Tribunal and in the Judgment of the Tribunal*, 1950. Recuperado de internet: (http://www.icrc.org/applic/ihl/ihl.nsf/Article.xsp?action=openDocument&documentId=E931047643C6F53AC12563CD0051C9B7)

En la quinta clase, dedicada a otros fascismos y neofascismos, se ofrece una rápida panorámica sobre otros regímenes o fuerzas fascistizantes de Entreguerras, pasando a continuación a presentar distintos casos de neofascismos actuales, proyectando vídeos de propaganda electoral y mostrando imágenes y titulares de prensa. Finalmente se realiza un debate sobre los neofascismos y lo que representan en nuestra sociedad.

Los ejemplos elegidos de otros partidos de corte fascista responden a varios propósitos: demostrar la presencia del fascismo en los Aliados occidentales, como Gran Bretaña; ver cómo Alemania se sirvió de fuerzas fascistas para instalar gobiernos títeres, como en Croacia; y mostrar cómo la derecha tradicional y católica se alió con el fascismo, adoptando sus formas de expresión, como en Bélgica o España. En cuanto a los neofascismos, se comienza por Amanecer Dorado, con una estética y simbología que los alumnos asocian inconfundiblemente con la ultraderecha. A continuación se pasa a ver en un mapa los principales partidos de ultraderecha europeos y sus resultados electorales, mostrando el contraste con Amanecer Dorado, ya que muchos tienen nombres que apelan a la libertad, la independencia o la justicia, y sus símbolos no recuerdan a la iconografía fascista. Para profundizar en esto se muestran vídeos y titulares de prensa sobre el Front National y Democracia Nacional.

La unidad didáctica contribuye a desarrollar seis de las ocho competencias educativas básicas: social y ciudadana, comunicación lingüística, tratamiento de la información, cultural y artística, iniciativa y autonomía personal, y aprender a aprender. Se evalúa a partir de tres elementos, el examen (la adecuación de los contenidos, teniendo como referencia el cuestionario inicial para observar su progresión), el comentario de la responsabilidad civil (aplicando unos criterios amplios, ya que se trata de un ejercicio subjetivo) y la participación en las aulas. Entendemos además la evaluación como una forma de autoevaluar lo acertado o no de la selección de los contenidos, la adecuación de las actividades, y la dirección de las sesiones. Esta autoevaluación se completó en el cuestionario final anónimo, donde los alumnos detallaron sus impresiones de las clases.

Puesta en práctica y resultados comparados.

Es necesario recordar, antes de realizar la comparación de la puesta en práctica de la propuesta didáctica en los diferentes contextos educativos, las desigualdades de base en cuanto a organización y número de alumnos por aula, la metodología de las clases de Historia y el nivel inicial de los alumnos. Como se ha visto al comparar los niveles iniciales (a través del cuestionario inicial) encontramos muchas semejanzas y algunas diferencias, siendo una de las más acusadas que en el BI existan alumnos que hayan investigado el tema por su cuenta.

El comentario sobre la responsabilidad de la población civil en el Exterminio constituye uno de los pilares para la comparación, si bien es más difícil de medir al tratarse de producciones de los alumnos con un importante grado de subjetividad. Lo primero que salta a la vista es que todos los alumnos se hicieron eco de la idea de la participación ciudadana en el régimen nazi (en el bachillerato ordinario, siete de los ocho alumnos que entregaron el comentario). No obstante, algunos comentarios de ambos grupos muestran la dificultad de eliminar tópicos como la visión del antisemitismo como un fenómeno puntual en Alemania, o la del líder como un hipnotizador de masas inocentes. En todo caso, la idea de participación popular en el régimen nazi parece estar extendida entre un alumnado que antes no conocía esta realidad o no la tenía en cuenta, a juzgar por las respuestas del cuestionario inicial. El balance final es similar para los comentarios del alumnado de bachillerato ordinario y BI, aunque se aprecian diferencias cualitativas muy destacables en las argumentaciones, la redacción y el análisis, y en general la exposición de ideas propias, a favor de los alumnos del BI. Casi ningún alumno de bachillerato ordinario integra los dos textos.

En cuanto al examen, los resultados transcurren parejos en las tres primeras cuestiones, preguntas teóricas al uso. El cuarto ejercicio, que preguntaba por los aspectos de la ideología nazi que se relacionan con el Exterminio, presenta divergencias. Quizás por la referencia a Darwin hecha con la intención de que los alumnos relacionaran la pregunta con lo visto en clase, los alumnos de BI buscaron responder algo vinculado con la evolución y el darwinismo social, olvidando lo más básico, el antisemitismo

como un aspecto central de la ideología nazi. Al contrario, los alumnos de bachillerato ordinario establecieron una relación entre los aspectos raciales del nazismo y el Exterminio, algunos también con el darwinismo social, con los programas de eugenesia y con la búsqueda de víctimas expiatorias para las crisis alemanas.

Los paralelismos entre el contexto de Entreguerras y el actual, atendiendo al ascenso de los neofascismos, es el camino que siguen muchas de las respuestas a la última pregunta por parte de los dos grupos de alumnado. No obstante, si bien en el BI una alumna dio en el clavo con su última frase: "Las víctimas propiciatorias de la actualidad son los inmigrantes", en el bachillerato ordinario otra alumna expresó la misma idea, pero no acertó de forma tan directa. De nuevo la calidad expositiva es una de las principales divergencias entre los grupos.

De analizar las valoraciones de los alumnos sobre las aulas es necesario tener en cuenta los problemas de fiabilidad que se presentaron para el caso de bachillerato ordinario[12], pese a los cuales se pueden extraer unas conclusiones generales. Lo primero y más importante, todos los alumnos están satisfechos con las clases, en gran medida por romper con el esquema habitual y tradicional de las aulas de Historia. A los dos grupos de alumnos les gusta que las sesiones sean interactivas, ver vídeos y debatir. Los alumnos de BI siguen apreciando como más útiles las clases expositivas, aunque valoran también la innovación y las sesiones participativas. En bachillerato ordinario se destaca la preferencia y la utilidad de la actividad sobre los expedientes de la Gestapo, así como de la construcción colectiva del término fascismo (quizá porque apenas hubo absentismo en esa clase), seguida de la explicación de la Italia fascista.

El desarrollo de las aulas en las dos clases estuvo marcado por dos grandes diferencias, la asistencia y la motivación. En el bachillerato ordinario el índice de absentismo escolar es muy elevado, y por circunstancias ajenas a la clase de Historia las ausencias lo fueron aún más durante el período de puesta en práctica de la propuesta (coincidió con varias salidas y viajes escolares). Una parte importante de los alumnos y alumnas del aula no

12 La mayoría de los alumnos calificaron clases en las que no estuvieron. Por ejemplo, la actividad de completar los expedientes de la Gestapo fue valorada por 21 alumnos, pero a clase habían asistido solamente 11.

tienen la motivación suficiente para estudiar, están en bachillerato por obligación, o ven inevitable repetir curso. La situación es la inversa en el BI.

La reacción de los alumnos ante las actividades de participación es, a pesar de los problemas comentados, buena en los dos grupos, y quizá incluso más en el bachillerato ordinario. El ambiente de buena relación entre el grupo de iguales se da de igual forma en las dos clases. En la clase del BI sobresalen tres alumnos, por estar altamente informados e interesados, tanto en la participación como en el conocimiento de los contenidos. La disparidad de niveles existe en las dos clases, aunque mucho más marcada en el bachillerato ordinario, donde en la misma clase conviven los alumnos que tienen un expediente alto con los alumnos sin interés alguno en las clases. Con todo, no hay en el bachillerato ordinario alumnos que hagan gala de un control sobre el tema tan cualificado como en el BI (que hayan seguido el avance de la ultraderecha en las elecciones municipales francesas, por ejemplo). La clase de bachillerato ordinario arrastra unos problemas de comprensión lectora y expresión que influyeron a la hora de la evaluación de los exámenes y de los comentarios escritos de los alumnos, pero que no entorpecieron la dinámica del aula. En todo caso, las diferencias en el número de alumnos y en el bagaje argumentativo de los mismos favorecieron que algunas actividades fuesen más ágiles en la clase de BI.

Conclusiones

Una reflexión sobre el trabajo hace necesario aproximarse, en primer lugar, a la viabilidad o no de la propuesta didáctica y a los resultados obtenidos con ella. Salta a la vista la necesidad de dedicar más tiempo a unos contenidos clásicos como son los fascismos, de quererlos enriquecer con las nuevas aportaciones historiográficas. Más tiempo, y quizá una mayor insistencia en la relevancia de aspectos como el encuadramiento de la población en los sistemas totalitarios y el antisemitismo como una realidad preexistente al nazismo, serían necesarios para desterrar las ideas más arraigadas tanto en el estudio de la Historia como en el imaginario colectivo. De todas formas, y en paralelo a esta autocrítica, debemos apuntar también los logros de la unidad didáctica. Viendo los resultados, se cumplió uno de los objetivos

clave en cuanto a contenidos: los alumnos conocen el apoyo de la población a los regímenes nazi y fascista, y además son capaces de reflexionar sobre él, sobre sus causas, la responsabilidad compartida y la necesidad o no de juzgarlo y condenarlo. Y lo que es más importante, lo pueden relacionar con las crisis y las situaciones que, como la actual, nos acercan el peligro del descontento de las masas con los sistemas democráticos y la búsqueda de víctimas propiciatorias.

El cambio político europeo actual debería ser aliciente suficiente para revisar y volver a poner sobre la mesa el tema de los fascismos en las clases de Historia. Como veíamos en la revisión historiográfica inicial, los temas más controvertidos son también los menos estudiados en la Historia escolar que, al fin y al cabo, va a ser la base del pensamiento histórico académico de la mayoría de la población. Estos aspectos habitualmente polémicos y todavía en discusión historiográfica (el apoyo de las masas, la responsabilidad, etc.), cuentan con la ventaja de despertar el interés de los alumnos mucho más que la sucesión de hechos políticos y económicos, a la vez que proporcionan una visión más humana y reflexiva del tema. En un balance final, estos dos elementos (la conexión con el presente y una perspectiva social amplia, que abarque a las masas) constituyeron los dos pilares de la propuesta didáctica, tanto en la planificación como en la práctica.

Los resultados obtenidos fueron satisfactorios en dos contextos educativos diferenciados, pero desiguales, especialmente en el bachillerato ordinario. El punto de partida es semejante, los alumnos comparten los estereotipos habituales sobre el tema, y nada indica que a priori no se puedan obtener unos resultados parejos de aprendizaje, salvo las notas del expediente académico y los problemas de expresión que vienen arrastrando los alumnos de bachillerato ordinario. A través de la misma unidad didáctica, ocho alumnos del BI y un tercio de los alumnos del bachillerato ordinario obtuvieron buenos resultados. No obstante, los resultados chocan con una serie de problemas difíciles de solucionar: el elevado número de alumnos por aula, el absentismo escolar, la desmotivación del alumnado, y en definitiva, un sistema educativo público que parece estar en crisis permanente. El Bachillerato Internacional, escogiendo a los alumnos más brillantes y motivados, haciendo desaparecer la desigualdad de niveles en el

aula y reduciendo el número de alumnos por aula elude el problema. Pese a todo, como en todas las clases, en el bachillerato ordinario hay también un pequeño porcentaje de alumnos que se adaptan al sistema y consiguen sacar buenas notas.

La diferencia entre los dos contextos es además socioeconómica. Asistimos así a la sectorialización de la educación en las ciudades, y a pesar de que ambos institutos son públicos el instituto con BI goza de un prestigio mucho mayor y de un alumnado con más recursos. Frente al otro instituto, periférico, heterogéneo y diverso culturalmente, el programa de élite que se imparte en el BI ofrece eficacia educativa a cambio de segregación. En una educación pública que presenta un claro desfase entre el modelo selectivo de la sociedad industrial en el que permanece anclada y el objetivo de la inclusión que le impone la actualidad, se transmite todavía un modelo de Historia tradicional a través de una metodología clásica. Los alumnos con mejores expedientes, formados en esta educación pública, son escogidos para formarse de forma separada en aulas de alto nivel, siguiendo una metodología educativa innovadora, diferenciada e individualizada.

Con todo, creemos que no hay práctica que no se acoja a una teoría. No deja de resultar contradictorio que un programa como el BI, que insiste en la mejora educativa mundial para todos, restrinja sus actuaciones a los alumnos que ya están bien adaptados al sistema, que no tienen ningún problema de aprendizaje y que cuentan con recursos y capacidades suficientes. En cambio, la impresión es que la calidad y la eficiencia educativas, mercantilizadas, delimitan cada vez más la frontera entre una educación de élite y la educación para las masas. Eso sí, con los mecanismos propicios para que los mejores de las masas se integren a través de una educación nacional en las capas superiores[13].

El discurso ideológico que se transluce del BI es por lo tanto un discurso mercantil, neoliberal, de preferencia de lo privado ante lo público mas también de la homogeneización y la aculturación de unos alumnos que podrán, con el impulso adecuado, formar parte de la élite universitaria internacional. Se estudia, por ejemplo, solamente en inglés, español y francés, tres lenguas occidentales, y en el caso de Santiago no se permite estudiar

13 El mayor atractivo del programa del BI es la posibilidad de entrar en las universidades más prestigiosas a nivel mundial, y así lo reflejan en su web http://www.ibo.org/es/

en gallego, la lengua propia de Galicia. Los contenidos, internacionales y enfocados al mundo anglosajón, pierden la relación indispensable con la realidad más próxima.

El Bachillerato Internacional es un modelo alternativo, pero de élite. Es la exportación de una educación selectiva, anticomunitaria y segregada. En todo caso, la creación de grupos de alumnos seleccionados por su rendimiento es una idea desaconsejada si atendemos a las actuaciones pedagógicas más actuales. La educación basada en el diálogo heterogéneo, en la interacción entre grupos de iguales diversos en cuanto a niveles (o incluso generaciones) se refiere, es una de las bases de las actuaciones educativas que están teniendo un éxito rotundo en la actualidad[14]. Acorde con esto, un sistema educativo segregado priva a los alumnos brillantes del mejor recurso de aprendizaje, que son los demás alumnos. Por nuestra parte, creemos que no existe educación de calidad si no implica un compromiso social, y sobre todo si no llega a todas las personas.

14 Véase, por ejemplo, el proyecto del grupo CREA (Universidad de Barcelona) de Comunidades de Aprendizaje, que tiene en los grupos interactivos heterogéneos uno de sus pilares. En red en http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/ o en http://www.comunidadedeaprendizagem.com/ para Brasil.

En el aula de la vida: experiencias de aprendizaje en "didáctica naturalista" en la Carrera de Historia y Geografía de la Universidad de Concepción

In the classroom of life: Learning experiences in "naturalistic didactic" in the career of History and Geography of the University of Concepción

Fernando Venegas Espinoza
Universidad de Concepción

Resumen
El objetivo de este artículo es compartir experiencias de trabajo con la 'didáctica naturalista' en la formación de profesores y profesoras de Historia de la Universidad de Concepción (Chile), en las que a partir del rescate de la memoria, el reconocimiento e interacción con el espacio y la cultura mapuche, en la región del Biobío y de la Araucanía, se ha pretendido desarrollar una mirada crítica sobre las problemáticas y conflictos que la envuelven en el presente, contribuyendo con ello a valorar la historia como herramienta para una comprensión no simplista del presente y en la que la emocionalidad tiene un fuerte impacto.

Palabras claves: didáctica naturalista, salidas a terreno, enseñanza de la historia.

Abstract
This article is aimed to share working experiences with the "naturalistic didactic" in the training of History teachers of the University of Concepción, Chile in which from the rescue of memory, recognition and interaction with both space and Mapuche culture in the Regions of Biobío and Araucanía. It has been attempted to develop a critical view on problems and conflicts that surround this view in the present, contributing with this to valuate history as a tool for a non-simplistic comprehension of the present, in which emotionality has a strong impact.

Keywords: Naturalistic didactic, field trips, history teaching.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción[1]

Esta propuesta de trabajo se inserta dentro lo que ha sido definido como una didáctica de las ciencias sociales.[2] Un área del conocimiento que le ha costado salir de su estado de arranque incluso en aquellos ámbitos académicos como el español, el francés y el italiano, en que ha sido abordada con mayor seriedad por especialistas como Isidoro González, Joaquín Prats, Nicole Tutiaux-Guillon e Ivo Mattozzi.[3] Si bien las perspectivas teóricas en las que son formados el profesorado de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía responden, en términos generales, a las nuevas corrientes historiográficas, no se ha generado una mayor problematización respecto de cómo son llevados adelante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías de la información y de la comunicación se han convertido quizá en una de las principales herramientas de apoyo. En tanto en la formación de profesores de historia y geografía concurren diferentes disciplinas (historiadores, educadores, geógrafos), cada uno planifica sus clases desde su "isla", y a partir de sus modelos, conocimientos o formación recibida desde las áreas disciplinares concurrentes.

Según Prats, la didáctica en el ámbito de la historia, la geografía u otras ciencias sociales es una actividad investigadora que debe permitir alcanzar "un conocimiento riguroso del proceso de enseñanza y aprendizaje de las diversas disciplinas sociales; una relativa estabilidad de las teorías explicativas; la detección de regularidades existentes y, por último, estrategias contrastadas y evaluables de intervención sobre la realidad".[4] Explica que en toda ciencia social debe tenerse presente la posición del sujeto cognoscente frente al objeto que quiere estudiar, en tanto este es al mismo tiempo un elemento "integrante y activo" de la investigación (es

1 Para la elaboración de este artículo han sido muy importantes las discusiones de trabajo sostenidas con Carlos Muñoz Labraña, Fabiola Herrera Cifuentes, Mario Valdés Vera y muy particularmente con Sergio Elórtegui Francioli, Andrés Moreira Muñoz y Juan Carlos Colomer.

2 Joaquín PRATS: "Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Enseñanza de las Ciencias Sociales, *Revista de Investigación*, 1 (2002), 81-89; Joaquín PRATS, "La 'Didáctica de las Ciencias Sociales' en la Universidad Española: estado de la cuestión", *Revista de Educación* (2002), 81-96.

3 Joaquín PRATS y Joan SANTACANA MESTRE: "Por qué y para qué enseñar historia" en Joaquim PRATS (coord.): *Didáctica de la Geografía y la Historia,* México: Secretaria de Educación Pública, 2011, pp. 13-29.

4 Joaquín PRATS: "Hacia una definición de la investigación…", p. 85.

decir, el profesorado), y que lo educativo es diverso, complejo, variable e inmaterial, por lo que cualquier modificación de una variable puede afectar "al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje".[5]

Como tareas más importantes a trabajar en el ámbito de la investigación didáctica estableció primero, detectar y acordar los principales problemas a investigar; segundo, indagar, sistematizar y validar metodologías adaptadas o creadas para la investigación didáctica desde la didáctica de las ciencias sociales y tercero, construir un campo propio y teóricamente consolidado. Para ello, toda investigación en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales debe tener un triple objeto: "obtener conclusiones sobre los objetivos propuestos, contribuir a la reflexión teórica general y crear estilos y estrategias metodológicas".[6]

La didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la historia relacionada con los viajes de estudios ha sido escasamente estudiada pues corresponde a aquellas prácticas pedagógicas asociadas a acciones didácticas, y como plantea Prats, aunque estas producen "apreciable y transmisible conocimiento" en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no ocurre lo mismo con la investigación científica propiamente tal.[7] No obstante, se ha ido avanzando en ello. En España por ejemplo, en las últimas décadas se han generado investigaciones importantes en el ámbito de la educación patrimonial, en donde se ha dado un significativo valor a la educación relacionada con la visita a museos, hallazgos arqueológicos y monumentos.[8]

Para el caso chileno, quien ha realizado una significativa reflexión ha sido el biólogo y educador Sergio Elórtegui, a partir de la "didáctica naturalista". Su diagnóstico es que el sistema educativo más que formar a los estudiantes busca in-formarlos. No obstante, no puede competir con otros medios de información como el internet o la televisión. Entonces, los estudiantes se aburren, se desmotivan y se ausentan "mental o físicamente de clases". En términos didácticos se ha transitado "del pizarrón y la tiza al plumón, luego a las transparencias, luego al powerpoint". El contexto de

5 *Ibid.,* p. 86.

6 *Ibid.,* p.87.

7 Joaquín PRATS: "Hacia una definición de la investigación…", p. 85.

8 Joaquim PRATS (coord.): *Didáctica de la Geografía y la Historia,* México: Secretaria de Educación Pública, 2011, pp. 18-68

todo este proceso ha sido y sigue siendo la sala de clases, "contenedor y el núcleo de un paradigma educacional obsoleto que dificulta el desarrollo del pensamiento científico de los alumnos".[9] Desde la praxis de más de veinte años de recorrer Chile y América Latina con profesores y estudiantes, propone el desarrollo de la experiencia naturalista, que "no es otra que esto, salir al medio natural para detenernos a observar las sorpresas del mundo de los 'otros vivos'; sin la necesidad inmediata de las preguntas o hipótesis del método científico… primero observar".[10] Lo significativo de esta propuesta es que si bien está en el ámbito de las ciencias naturales, pueden incorporar además a las ciencias sociales, pues se trata de experiencias que abordan los procesos formativos de modo transversal, en donde la biología, la botánica, la geomorfología se conectan con la historia, las matemáticas o el lenguaje. Para Elórtegui y Moreira la clave está en fomentar los procesos educativos fuera del aula:

> La educación al aire libre y el trabajo de campo con escolares permiten hacer el cruce entre una pedagogía basada en la indagación y el quehacer naturalista. Esto promueve según nuestra experiencia como docentes y científicos la formación de una estructura de pensamiento y humanista a la vez que generar una nueva dialéctica 'profesor alumno' facilitadora del aprendizaje. El carácter pedagógico del naturalista y las bondades de su didáctica se sintetizan en algunos de los principios básicos a desarrollar en profesores y alumnos: la capacidad de observación, la contemplación sistemática del entorno directo y la problematización sobre la base del surgimiento de la 'pregunta'.[11]

A partir de las perspectivas planteadas, en este artículo presentaremos los resultados de una experiencia de trabajo naturalista desarrollada con estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad de Concepción (UdeC). A través de ella se ha buscado

9 Sergio ELÓRTEGUI y Andrés MOREIRA: "La escuela puerta afuera", *Chahual* (2009), pp. 61 – 68.

10 Javiera MISSANA y Sergio ELÓRTEGUI: *Bichos en la Escuela / Historia Natural de una araña pollito*, Taller La Era, Chile, p.2.

11 Sergio ELÓRTEGUI y Andrés MOREIRA, "La escuela puerta afuera", p. 62.

promover aprendizajes situados en contextos concretos de realización,[12] aprovechar con fines didácticos el potencial que posee el patrimonio material e inmaterial de la Región del Biobío y trabajar interdisciplinariamente en la formación de docentes.

Una necesaria contextualización

Se hace necesario precisar algunos aspectos que son relevantes para la debida comprensión de lo que vamos a señalar. Nos concentraremos en tres aspectos. Primero, explicaremos el contexto institucional en el que se desarrolla esta iniciativa, para avanzar hacia una sintética caracterización de los actores comprometidos y de las dinámicas sociales y económicas en las que están insertos.

La experiencia, objeto de análisis en esta comunicación, comenzamos a trabajarla con estudiantes del Departamento de Ciencias Históricas y Sociales de la UdeC. Esta casa de estudios fue creada el 14 de mayo de 1919, por iniciativa de la comunidad de Concepción, conformándose como una corporación de derecho privado. Se define como humanista, laica y pluralista. Es la tercera universidad más antigua de Chile y la primera establecida en provincia. Por su parte, la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, fue fundada el 19 de agosto de 1957, iniciando su funcionamiento en abril de 1958. Desde 1996 se encuentra adscrita a la Facultad de Educación, aunque en su formación concurren, además de la mencionada Facultad, tres adicionales: Humanidades y Arte, Ciencias Sociales y Arquitectura, Urbanismo y Geografía.

En el presente, los objetivos de la formación del profesorado están centrados, "en el cambio de paradigma que implica una formación profesional ya no centrada en la transferencia o transmisión de conocimientos, sino en el desarrollo de competencias integrales en el marco de un fuerte compromiso por la justicia y la responsabilidad social". En el año 2007 inició actividades la carrera de Licenciatura en Historia, con el propósito de "formar profesionales para desarrollar investigación y extensión en distintos ámbitos laborales, así como para proseguir estudios

12 Frida DÍAZ: "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo", Revista *Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5, N° 2 (2003), pp. 105-117; Frida DIAZ: *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill Interamericana, 2006.

de postgrado". En este caso, la formación del alumnado universitario es dependiente de modo exclusivo de la Facultad de Humanidades y Artes y del Departamento de Ciencias Históricas y Sociales.[13]

Los estudiantes del Departamento son esencialmente de nivel socio económico medio-bajo, siendo una muestra representativa de los estudiantes de la UdeC en general, pues dentro de las tres universidades más importantes del Consejo de Rectores (Universidad de Chile y P. Universidad Católica de Chile, ambas en la Región Metropolitana), es la que absorbe la mayor proporción de alumnado de los quintiles con menores recursos, contribuyendo con ello a ir rompiendo la desigualdad social de nuestro país, pues como se sabe, Chile es uno de los países con la peor distribución del ingreso del mundo.

Desde una perspectiva más general, también es necesario precisar algunas cuestiones relevantes. La UdeC tiene un fuerte liderazgo en la zona centro-sur de Chile. Está situada en la Región del Biobío y en la segunda ciudad más importante del país,[14] sin embargo, no puede dejar de subrayar su carácter de universidad regional, situada a 497 km al sur de Santiago. Este no es cualquier detalle, pues a pesar de todas las medidas y aparentes voluntades políticas por descentralizar el país, lo cierto es que Chile es un país centralista, cuya política, administración y distribución de recursos se piensa esencialmente desde la Región Metropolitana. Esta centralización se expresa también fuertemente en el ámbito privado, en un país en el que los proveedores de servicios claves son solo un puñado de empresas.

Un segundo aspecto a considerar, es que Concepción como ciudad es parte de una historia que en el presente a vuelto a resignificarse: la ocupación de la Araucanía por el Estado Chileno en la segunda mitad del siglo XIX, que a su vez se conecta con otra historia de más larga duración, la asociada a la conquista española y a la conformación de una "línea de frontera" en torno al río Biobío, a partir de los albores del siglo XVII. ¿Cómo es que esta problemática ha llegado a tener la vigencia que tiene en

13 Esta información puede complementarse con la revisión de la siguiente página web: (http://cienciashistoricasysociales.udec.cl/)

14 Según el Instituto Nacional de Estadísticas y sus proyecciones para el 2014, la región del Biobío suma: 2 100 494 habitantes. Información extraída de: (http://www.ine.cl/)

el presente? Escapa a nuestro propósito poder elaborar una explicación en profundidad de ello para este artículo. Pero podemos indicar que se explica por la confluencia de un conjunto de factores. Desde la década de 1990, la globalización trajo consigo el surgimiento de lo que Octavio Paz denominó "la rebelión de los particularismos", entre los cuales se encontraban los de carácter étnico.[15] Para el caso de esta región en particular, ello se relaciona con una mayor valorización y respeto por las etnias mapuche y pehuenche, las cuales arrastran una larga historia de discriminación y empobrecimiento. Los censos evidencian que la región de la Araucanía y la del Biobío son las que concentran los porcentajes más altos de población mapuche en Chile, aunque en el caso de esta última, en un ámbito más urbano. Habría que agregar que según algunos de los últimos estudios socioeconómicos impulsados desde el estado, estas regiones son las que tienen los niveles de pobreza más altos y los peores indicadores de desigualdad, cifras entre las cuales sobresalen las poblaciones indígenas. En el caso de la Región de la Araucanía, según los ingresos laborales, tasas de pobreza, niveles de educación y ocupación, además de tenencia de la tierra, de un universo de casi 250.000 personas, el 70% de los mapuches vive en el sector rural, siendo propietarios de predios de baja productividad. Su tasa de pobreza ha sido definida como: "sorprendentemente alta, llegando a casi el 18% en el 2006".[16]

Esta problemática se ha complejizado desde mediados de la década de 1970, producto del avance de las inversiones forestales. Con ello no sólo se comenzó a desestructurar a estas sociedades en relación a sus lógicas de funcionamiento económicas post-reduccionales, sino que además les iría afectando de modo silencioso, a partir del impacto que tuvo sobre la

15 Algunos trabajos que pueden servir para contextualizar esta problemática son los siguientes: Fernando VENEGAS: *De Tralcamawida a Santa Juana. Despliegue Histórico de una Localidad en la Frontera del Biobío (1550-1980)*, Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso, 2014; José PIZARRO: *Conflicto Mapuche. Un análisis histórico mediático*, Arica, Ediciones Parina, 2011; Eduardo MELLA: *Los mapuche ante la justicia. La criminalización de la protesta indígena en Chile*, Santiago, LOM Ediciones, 2007; Elicura CHIHUAILAF: *Recado confidencial a los chilenos,* Santiago, Ed. LOM, 2014; Juan FAUNDES: *Nutuyiñ Taiñ Mapu. Recuperamos Nuestra Tierra*, Temuco, Ed. Universidad Católica de Temuco, 2011; José DÍAZ: *Misión y Pueblo Mapuche*, Temuco, Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2012.

16 Rodrigo CERDA, "Situación socioeconómica reciente de los mapuches en la Región de la Araucanía", *Estudios Públicos*, 113 (2009), 27-107.

ecología de sus entornos, el reemplazo del bosque nativo por plantaciones de pino insigne (pino radiata) y en menor medida, por el eucaliptus.[17]

A partir de la década de 1990, inspiradas en estos problemas surgieron agrupaciones que abogaron por el reconocimiento constitucional de los pueblos originarios además de la conformación de una política reparadora por parte del Estado. Entre ellas destacamos al Consejo de Todas las Tierras (1990) y la Coordinadora Arauco-Malleco o CAM (1998). El reconocimiento constitucional de los pueblos originarios no se concretó, aunque se promulgó la Ley N° 9.253 y se creó la CONADI, organismo al que se le asignó la misión institucional de "promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado en favor del desarrollo integral de las personas y comunidades indígenas", además de "impulsar su participación en la vida nacional…". Una de las políticas de la CONADI fue subsidiar la compra de tierras a familias o comunidades mapuches con el propósito de que estas contasen con el territorio suficiente para su desenvolvimiento económico.[18]

Sin embargo, para entonces se estaban comenzando a vislumbrar los graves efectos sociales de las plantaciones forestales, como la disminución del recurso agua, la erosión del suelo o los incendios forestales durante los meses estivales, que hicieron más precaria todavía la situación de las familias mapuche minifundistas. A su vez, el estado apoyó las presiones de los capitales privados para lograr la expropiación de amplias extensiones de territorio Pehuenche, en la cordillera de la región del Biobío, para la construcción de centrales hidroeléctricas, como Ralco y Pangue. Lo anterior vino a sumarse a un paulatino pero creciente malestar de la sociedad civil, radicado en ese entonces esencialmente en grupos ambientalistas, que se movilizaron y cuestionaron públicamente el impacto de las inversiones industriales sobre el patrimonio natural y las sociedades locales. Debe considerarse además que estas correspondían a ENDESA, empresa que

17 Un libro clave para entender los efectos que tuvo la desregulación de la economía en términos ambientales y que fue publicado a la sazón fue: Rayen QUIROGA: *El tigre sin selva: consecuencias ambientales de la transformación económica de Chile, 1974-1993*, Santiago, Instituto de Ecología Política, Área de Economía Ecológica, 1994. Destacamos además la tesis de Destacamos además la tesis de: Esteban FAÚNDEZ y Nicol VERDUGO, *"Todos los árboles tienen su color". Patrimonio Inmaterial, Biodiversidad y Preservación del conocimiento textil Mapuche*, Concepción, Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación, 2015.

18 Estos contenidos pueden revisarse en la siguiente página: (http://www.conadi.gob.cl/)

había sido comprada por capitales españoles, por lo cual no faltaron los discursos que se refirieron a una neoconquista hispana de la región.[19]

En los últimos años los efectos de una política de desarrollo que nunca se pensó realmente como sustentable, sumado al calentamiento global que se va haciendo sentir muy rápidamente, han llevado a que la problemática ambiental sea uno de los aspectos centrales de la cuestión mapuche. Así es como han surgido grupos que se han movilizado buscando la salida de los grupos económicos que han estrujado la tierra sin generar por lo demás, un aporte significativo al desarrollo social de la región del Biobío y la Araucanía. La respuesta ha sido la criminalización de la causa y la militarización de la zona, a pesar de que al menos inicialmente hubo un cambio de política con la segunda administración del gobierno Bachelet. Al menos el Intendente Francisco Huenchumilla hizo algo histórico, pidió perdón al pueblo por el despojo que el Estado hizo de sus tierras como también a los colonos y a sus descendientes, por los efectos que esos problemas tienen hasta el presente. En efecto, el 12 de marzo del 2014 señaló:

> En la Región tenemos un problema: está afectada nuestra convivencia. Y ello tiene sus raíces en la llegada del Estado a este territorio hace unos 130 años atrás. Esta zona se incorporó al Estado 70 años después de la Independencia nacional. Y el Estado llegó de mala manera: despojó al pueblo mapuche de sus tierras y de sus bienes. Ahí está la raíz de nuestros males presentes. Y sobre la marcha, el Estado ofreció en Europa a muchas familias modestas un mundo nuevo pero no les dijo que se trataba de un territorio que había incorporado por medio del despojo. La Araucanía nació y se desarrolló como una sociedad fragmentada. El Estado se equivocó y cometió error tras error y hasta la fecha no ha hecho la reparación. Por ello en mi condición de Intendente, y de llamarme Huenchumilla Jaramillo, abarcador de ambos mundos, vengo en pedir perdón al pueblo mapuche por el despojo que el Estado de Chile le hizo de sus tierras; y también a los colonos venidos desde lejos y sus descendientes que han construido sus vidas en nuestro país, porque el Estado de Chile los trajo al lugar inadecuado en un momento inoportuno. El Estado tiene

19 Andrea CONTRERAS: *La Resistencia de las Mujeres Pehuenches frente a la construcción de la hidroeléctrica Ralco*, Tesis de Licenciatura en Educación, Universidad de Concepción, 2013.

> pendiente el pago de esta deuda y por más de 130 años ha implementado políticas públicas que no han logrado sacar a esta Región de la pobreza y de los últimos lugares del desarrollo nacional.[20]

Huenchumilla propuso un diálogo abierto con todos los actores sociales de la región, descartar la violencia como vía de solución, trabajar con tolerancia y respeto; pidió a los fiscales actuar con moderación; compromiso a los municipios y que se propiciase el desarrollo del turismo. Sin embargo, este discurso no pasó de ser más que una declaración de buenas intenciones. En agosto del 2015, en medio de una fuerte tensión política generada por la decisión de un grupo de camioneros de viajar con sus vehículos a Santiago a protestar por la quema de camiones en la Araucanía, el ministro del interior, Jorge Burgos, le pidió la renuncia.

La zona en estudio tiene otros múltiples problemas. La desregulación de la extracción de recursos ícticos y una legislación favorable a la pesca industrial afectó muy negativamente a las comunidades de pescadores artesanales y los volúmenes de la misma extracción pesquera.[21] La región del Biobío vive igualmente en el presente a la sombra de lo que fue el auge manufacturero de mediados del siglo XX asociado al ISI, con su industria textil y siderúrgica, en un contexto de paternalismo industrial. Lo mismo habría que decir respecto de los que fue la explotación del carbón de Lota dependiente de ENACAR, explotaciones cerradas en abril 1997.[22]

---

20 El texto fue publicado íntegro en el sitio web de Radio del Mar, pero sin incorporarle la fecha. Recuperado de internet: (http://radiodelmar.cl/rdm_2012/index.php/noticias2/3432-aqui-la-carta-del-intendente-hunchumilla-en-que-pide-perdon-al-pueblo-mapuche.html). La fecha la citamos del diario El Mostrador. Recuperado de internet: (http://www.elmostrador.cl/pais/2014/03/13/intendente-huenchumilla-pide-perdon-al-pueblo-mapuche-y-a-los-descendientes-de-colonos-3/)

21 Ornella CIFUENTES: *Como para el campesino la tierra, para el pescador la mar. Caleta Tumbes y la legislación pesquera actual (1990-2000)*, Tesis de Licenciatura, Universidad de Concepción, 2013.

22 Recomendamos la propuesta analítica desarrollada por: Alejandra BRITO y Rodrigo GANTER: "Ciudad obrera: persistencias y variaciones en las significaciones del espacio. El caso de la siderúrgica Huachipato y su influencia en el desarrollo urbano del Gran Concepción", *EURE*, vol.40, N° 121 (2014), pp. 29-53.

Experiencias de "educación naturalista" en el área de la Araucanía

Detengámonos ahora en las experiencias que sustentan este trabajo. Éstas corresponden a salidas a terreno realizadas con el segundo año de Pedagogía en Historia y Geografía, en el curso de América Hispánica. Las salidas comenzaron a realizarse el año 2010. Sus objetivos han sido incentivar la formación de una mirada crítica a partir de la observación y diálogo directo con los actores de la realidad en cuestionamiento, todo ello bajo la premisa de, como lo planteó Marc Bloch hace ya tanto tiempo, entender el pasado a través del presente. En segundo lugar, que a través de la didáctica naturalista el grupo de estudiantes pudiese analizar críticamente la relación entre el museo, el patrimonio y la educación. La salida a terreno se realiza en el segundo mes de un curso que es anual (45 estudiantes como mínimo). Se prepara con clases previas y un conjunto de lecturas a través de las cuáles se entregan fundamentos teóricos y de contenido.[23]

La salida ha tenido como principal escenario la ciudad de Cañete y sus alrededores. En todas las ocasiones siempre se visitó su museo: Kimvn Taiñ Volil Juan Cayupi Huechicura,[24] el cual es parte de la red de Museos de la Dirección de Archivos y Museos de Chile (Dibam). Posteriormente se recorre el área rural, ya sea en dirección a Contulmo, a orillas del Lago Lanalhue o bien el camino a Tirua, donde se toma contacto con personas de la etnia mapuche, habitualmente mujeres. El viaje desde la Universidad de Concepción tarda aproximadamente 2 horas y 40 minutos. Y desde allí, la distancia hacia los lugares que se recorren es de alrededor de 30 minutos. En una ocasión, no habiendo podido tomar contacto con la familia mapuche que visitaríamos, la reunión con un representante de la etnia se produjo en el mismo museo, que cuenta con árboles nativos, además de una ruka, un rehue, un espacio para ceremonias y una cancha de palín, en la que de hecho, los jóvenes pudieron practicarlo, siguiendo las orientaciones que les dio nuestro guía, don Armando Marileo. Otras

23 Las principales debilidades de estas salidas, a parte de las muchas imperfecciones asociadas al desarrollo de la misma, fueron esencialmente dos. Primero, que comenzaron como una actividad con escaso y a veces nulo apoyo institucional. Este se logró recién el año 2014. Por lo tanto, ésta en más de una ocasión fue financiada por los mismos estudiantes. La segunda, no se logró que fuese interdisciplinaria. Es decir, siempre fue sólo bajo la responsabilidad del profesor de la asignatura.

24 Consultar más información sobre este museo en: (http://www.museomapuchecanete.cl/641/w3-channel.html)

visitas que se han realizado con la misma asignatura han sido desde Concepción a San Rosendo, en Metro-Tren. También se hizo el mismo recorrido pero por la ribera sur del río Biobío, hasta Santa Juana, en donde se encuentran restos de lo que fue un fuerte español. En ambos casos, los objetivos han sido los mismos, aunque por tratarse de espacios más urbanizados no hay contacto con comunidades mapuche. Lo que sí es muy interesante es el reconocimiento visual que se hace del río Biobío como de algunos de los fuertes o lugares de emplazamiento de estos, en lo que fue la frontera entre hispano criollos y mapuches. Cabe señalar que el río Biobío es uno de los referentes geográficos de mayor importancia en la historia del Chile durante el periodo hispánico, pero es escasamente conocido por los estudiantes

La actividad es evaluada de tres maneras. Primero, a través de un diálogo directo en el que se recogen las impresiones y las observaciones críticas de los estudiantes. Segundo, con un ensayo en el que deben reflexionar sobre la actividad en función de los objetivos propuestos. Tercero, mediante una evaluación escrita en la que se espera sean capaces de relacionar los contenidos y problemas trabajados antes, durante y después de las salidas. En este artículo, los ensayos serán nuestra principal fuente para analizar desde una perspectiva cualitativa de qué manera los estudiantes asimilan estas salidas.[25]

Partiendo desde lo general, el conjunto de estudiantes, sin excepción, valoraron la experiencia como un aprendizaje significativo. Lo que más se aprecia es el contacto directo con la cultura mapuche. Se hacen múltiples reflexiones y de significativa profundidad: desde la discriminación que sufren los pueblos originarios y cómo la educación puede contribuir a contrarrestarla, hasta el valor de su cultura material e inmaterial, representada por ejemplo en las viviendas mapuches ancestrales, las rukas, en que las familias convivían en torno al fuego y sin piezas que delimitasen ámbitos, como ocurre en el presente.

25 Se trata de 50 ensayos correspondientes a una generación de estudiantes de la Licenciatura en Historia (2013) y otra a una generación de estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía (2014).

Imágenes de Salida Correspondiente al Curso de América Hispánica, año 2014. Corresponden a una rogativa y juego de palín organizados por don Armando Marileo. Fuente: Fotografías realizadas por el autor.

En relación a las impresiones y reflexiones que hacen los estudiantes en sus ensayos, en este trabajo destacamos cuatro aspectos. Primero, la mirada crítica que logran formarse respecto de la problemática mapuche ya explicada anteriormente, pues la visión que manejan genéricamente proviene de la que se entrega en la televisión y otros medios de comunicación, la cual está simplificada y manipulada según intereses económicos y políticos, careciendo de una voluntad de discutir y reflexionar sobre las razones de fondo que explican el conflicto actual. Y a su vez, logrando entender que una problemática como esta no se puede dimensionar solo desde una única perspectiva, habiendo un conjunto de situaciones que están convergiendo en las que se conjugan aspectos históricos con otros contemporáneos, y que como señalamos anteriormente, se han venido exacerbando, como es el caso de la problemática ambiental.

Un segundo punto, relacionado con el anterior, es en qué medida el presente conflicto se explica por procesos históricos de raíz lejana o de carácter más reciente. La interpretación que se realiza es que obviamente aquí hay un pasado que se está proyectando sobre esta situación pero no a modo de capas geológicas relativamente consolidadas, sino más bien de manera dinámica, como en un gran estanque de agua, en donde basta que se agite la superficie como para que también se comiencen a mover, aunque sea lentamente, los sedimentos de su fondo. Entonces, insistimos en la pregunta de por qué es relevante plantear esta cuestión desde el presente. Eso tiene que ver con que producto de las mismas interpretaciones y análisis de la historiografía llamada fronteriza, durante largo tiempo se impuso la idea que el pueblo mapuche había desaparecido en el siglo XIX debido no solo a la mal llamada "pacificación" de la Araucanía, sino también como resultado de una situación de mezcla que se venía generando incluso antes de la "pacificación"; una fusión tanto racial como cultural que se venía generando a partir del siglo XVII, según la tesis de Sergio Villalobos y en donde la consecuencia de todo ello fue la conformación del pueblo chileno. Y es en ese contexto en que se habría producido la desaparición del pueblo mapuche o como también se le ha denominado, Araucano.[26]

26 Sergio VILLALOBOS: *Vida fronteriza en la Araucanía: el mito de la Guerra de Arauco*, Santiago, Andrés Bello, 1995.

En consecuencia, plantear en el presente una situación de conflicto o de demandas históricas de una etnia o pueblo indígena, en un contexto historiográfico y escolar en el que se aseguraba que lo ocurrido había sido que a partir de su amestizamiento se había conformado un pueblo, parecía todo un contrasentido. Y en realidad, lo que se evidencia para los estudiantes en el encuentro con la cultura mapuche, es que esta situación no ocurrió, el pueblo mapuche no desapareció, tomando sentido la tesis de Guillaume Boccara de que las poblaciones nativas, tras el impacto de la conquista y las múltiples relaciones que establecen con las poblaciones hispanocriollas, devendrán en un pueblo mestizo hacia el siglo XVIII, pero en donde lo mestizo es lo indígena. Lo cual no significa que fuesen un pueblo homogéneo, que no hubiesen seguido funcionando como sociedades segmentadas. Sino que había ciertos elementos constitutivos en lo cultural, político y económico, que se conforman y proyectan desde allí en adelante.[27] Y que a pesar de las desestructuraciones asociadas a la ocupación de la Araucanía en la segunda mitad del siglo XIX, y del racismo de una elite política que los consideró, a partir de la lógica evolucionista en boga como un obstáculo para el progreso, logran sobrevivir hasta el presente y se les reconoce como un pueblo originario. Entonces hay allí un conjunto de situaciones que se debe explicar y entender a partir de la historia.

Un tercer aspecto sobre el que los estudiantes reflexionan es la mencionada ocupación de la Araucanía, impulsada por el estado chileno, a partir del siglo XIX. En ese sentido las salidas a terreno toman una dimensión muy interesante y muy dramática al mismo tiempo. Y es que en el encuentro con las representantes más ancianas de las comunidades mapuches con las que entramos en diálogo, inmediatamente aflora la memoria de la ocupación: recuerdan situaciones trágicas de abusos, de violaciones, de muerte. Y eso entonces permite comenzar a comprender de mejor manera, por qué esta es una problemática que no se puede borrar de la noche a la mañana, que es imposible de obviar, como se ha pretendido durante tanto tiempo. Porque basta mover un poco la superficie del agua para que estos recuerdos resurjan dentro de los contextos familiares.

27 Guillaume BOCCARA: *Los vencedores: historia del pueblo mapuche en la época colonial*, Línea Editorial IIAM, Ocho Libros Editores, 2007.

Escuchando estos relatos no solo están nuestros estudiantes, en ocasiones hay varios integrantes de las familias, entre los que hay niños que oyen en silencio a sus matriarcas. Así se hacen evidentes las contradicciones entre la realidad y los discursos contenidos en los textos escolares, autoridades o parte de la academia, a través de los cuales se quiso y se sigue queriendo introducir y construir desde la infancia, una memoria única sobre la nación chilena además de pretender desentenderse de aquellas situaciones que en el pasado significaron no necesariamente que Chile fuese una "copia feliz del edén", como dice el himno nacional, sino un espacio de muerte, discriminación y dolor.[28]

Un cuarto aspecto relevante a partir de este viaje que se hace hacia el corazón de la Araucanía, es que el grupo de estudiantes pueden compenetrarse de las transformaciones económicas que se han ido produciendo en el espacio y como estas afectan a las poblaciones locales. Y a fuerza de ser reiterativos, volvemos a insistir en que el tema de las forestales es clave. Lo relevante es que pueden constatar que no es exclusivamente un problema económico, sino algo mucho más complejo, que es una cultura la que resulta afectada de manera íntegra. Cuando visitamos a Amalia Quilapi por ejemplo, y ella explicaba los problemas que estaba teniendo para recolectar las hierbas con las que tiñe la lana con la que trabaja en su telar; o cuando María Pucol les explicó del enojo del Tren Tren en el terremoto del 2010, que ella asocia a la deforestación y la falta de agua que ésta provoca.

Finalmente también destacamos las reflexiones que se generan en torno a los juegos y sociabilidad. Destaca que en una oportunidad –como se puede constatar en las fotografías-, los y las estudiantes pudieron participar de una rogativa y juego del palín. En jóvenes que están en una constante y dependiente relación de dependencia con la tecnología, esta resultó ser una experiencia notable.

Parte de la riqueza del proceso que viven los estudiantes se puede captar en las reflexiones que realizaron en sus ensayos. Fernando Sanhueza por ejemplo, escribió que la experiencia había sido muy valiosa,

28 Las principales mapuches que han entregado su testimonio durante estos años han sido: Amalia Quilapi, Estela Astorga y Amalia Pucol.

> (…) como individuo razonante, gatilló la valoración de tantos momentos que vivo día a día en mi Villarrica natal, junto a mi familia y los amigos con quienes poseemos una profunda herencia de la cultura Mapuche, y que sin darnos cuenta, muchas veces pasamos por alto. Todo aquello que conocí, comprendí y pensé en mi infancia es parte de la herencia del patrimonio que la cultura mapuche ha legado a nuestra tierra, aquellos elementos naturales que usé, las palabras, la toponimia, la celebración de la noche del solsticio de invierno, el primer baño del we tripantu, la gastronomía, los utensilios, las rutas tomadas para vadear el lago, la recolección de aquellos elementos que la tierra nos brinda como son los dihueñes, piñones y changle entre otros, los cuales en mi infancia solía buscar en familia. Las visitas al machi, las plantas medicinales, el conocimiento de los tipos de plantas y árboles. La interpretación de signos de la vida cotidiana para conocer lo que nos depara el futuro próximo, la interpretación del clima y el comportamiento de los animales. Todos aquellos conocimientos han formado parte de mi identidad, son parte de una herencia que los antiguos supieron traspasar de generación en generación…, y que muchas veces no se valora como legado directo del mapuche; todo aquello que viví en mi Villarrica natal, por el esfuerzo de mis antepasados, lo legaré a mis estudiantes de la manera más íntegra posible, para que ni la cultura ni la identidad de este país nunca se olvide, ni se cuente tan solo como una historia del pasado, sino como una herencia latente entre la gente que quiera poseerla (…).[29]

A modo de conclusión

Tal como lo ha planteado Sergio Elórtegui siguiendo los lineamientos del Construccionismo Social, las personas estamos hechas de "historias", siendo "las experiencias de nuestra vida los anclajes de cada conocimiento. Tanto más fuerte la experiencia, mayor es el anclaje de lo aprendido. No somos solo máquinas racionales, somos, de hecho, profundamente emocionales para aprender".[30] Este es un aspecto clave para las reflexiones que sustentan este trabajo, pues en un escenario académico en el que se han

29 Ensayo sobre la Relación entre Patrimonio, Museo y Educación de Fernando Sanhueza, UdeC, 2014.

30 Javiera MISSANA y Sergio ELÓRTEGUI: *Bichos en la Escuela*…, p.4.

tendido a impulsar reformas desde arriba que no necesariamente logran o buscar llegar a romper con ciertas lógicas tradicionales de enseñanza, en donde se sigue considerando, y en contradicción con lo que habría planteado Francois Rabelais, que la mente es más un recipiente que hay que llenar que un fuego que se debe encender, es fundamental poder levantar propuestas alternativas que a contracorriente vayan dando cuenta de que existen otros caminos posibles que no sólo pueden mostrarnos otros horizontes sino también llevarnos hacia ellos.

Lo anterior refuerza la idea que en la formación del profesorado de Historia y Geografía no hay "recetas". Sin embargo, no se puede dudar de la importancia que puede tener la incorporación de variable subjetivas en los procesos de aprendizaje, como las que representan en este caso las salidas a terreno, el recorrer el espacio, el visitar un museo, el conversar con la gente, el valorar in situ la relevancia del patrimonio, los múltiples sentidos y significaciones de la memoria, es decir, considerar que nuestra aula de trabajo fuese la vida misma, con todas sus certezas e incertidumbres.

El ejercicio que estamos proponiendo ha tenido consecuencias importantes desde muchas perspectivas. Destacamos que ya se han comenzado a realizar las primeras tesis inspiradas en las problemáticas observadas en las salidas a terreno.[31] A su vez, en conjunto con un equipo de profesores de las facultades que confluyen en la carrera de Historia y Geografía de la UdeC, planificamos estrategias conjuntas para formación de profesores a través del aprendizaje situado. El desafío de poder proyectarlas en el tiempo es grande, porque se trata de despersonalizar su gestión y despliegue así como también tener la capacidad de, en un futuro prudente, volver a repensarlas en relación a nuevos contextos y problemas. Finalmente también estamos trabajando en que el conjunto de alumnos tengan un rol más protagónico entre las comunidades que visitan, y que se comprometan de forma activa con las sociedades locales: que no sólo aprendan de ellas, que también retribuyan a estas como parte de su proceso formativo.

31 Esteban FAÚNDEZ y Nicol VERDUGO: "Todos los árboles tienen su color".

Tercera parte

La historia transnacional y la historia comparada: pasado, presente y futuro

Método comparativo, enfoque transnacional y perspectiva global. Una discusión actual y abierta

Comparative method, transnational approach and global perspective. An open and current debate

Romain Bonnet
European University Institute, Florence
Ángel Alcalde
European University Institute, Florence

Los coordinadores del panel "Historia comparada y transnacional: pasado, presente y futuro," presentado a la ocasión del V encuentro de de jóvenes historiadores (Barcelona 2015), ponen aquí de relieve las principales dimensiones que suscitó la discusión de las comunicaciones propuestas. Emerge entre otras cosas un tríptico conceptual (método comparativo, enfoque transnacional y perspectiva global), que permite pensar históricamente la noción de "espacio".

Con este panel del V encuentro de jóvenes historiadores (Barcelona 2015), tal y como lo indica su título en inglés: "Comparative and Transnational History: Past, Present and Future", se ha pretendido contribuir de manera original, pertinente y dinámica a una discusión actual, dentro del omnipresente giro global de las ciencias sociales.[1] La cuestión de la perspectiva global y transnacional, así como el uso combinado de diferentes escalas geográficas de análisis, está vinculada necesariamente a las exigencias epistemológicas y metodológicas que permiten pensar históricamente, a su vez, esas perspectivas.[2] Así, en vez de contraponer el método comparativo al enfoque transnacional, resulta necesario entablar un diálogo entre ambos, ya que en cierta medida comparten exigencias y perspectivas comunes. No en vano, el historiador alemán Heinz-Gerhard

1 Alain CAILLÉ y Stéphane DUFOIX (dirs.) : *Le tournant global des sciences sociales*, Paris, La découverte, 2013.

2 Pierre VILAR: *Pensar históricamente*, Barcelona, Critica, 1997.

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea
ISBN: 978-84-17238-02-5

Haupt ponía de relieve recientemente (2011) que la llegada de la historia transnacional "desarrollada en los Estados Unidos de los años 1990 e instalada también en Europa", produjo además una cierta polarización metodológica entre la historia transnacional y la comparada.[3]

Al promover el método comparativo en el seno de una perspectiva global, no obstante, se dirigía aquel famoso artículo de Marc Bloch publicado en 1928, en pleno periodo de entreguerras y solamente una década después de la revolución rusa, bolchevique y sobretodo internacionalista. En aquel texto, Bloch hizo un llamamiento a escribir una historia comparada de las sociedades europeas.[4] Por consiguiente, la articulación del método comparativo y del enfoque transnacional en una perspectiva global se plantea hoy, a principios del siglo XXI, como una exigencia para la historiografía que ha sido heredada de la historia contemporánea reciente y del "corto siglo XX".[5] En éste se desarrollaron las muy jóvenes ciencias sociales, cuya metodología más que nunca está en construcción en el mundo de hoy, en el que hasta autores que gozan de posiciones establecidas sienten la necesidad de publicar "manifiestos" en su defensa. De manera concomitante, un editorial de los *Annales* de 2015 sólo podía reconocer: "La 'crisis de la historia' es, de manera obvia, un tema recurrente desde al menos una generación".[6] También la perspectiva global conduce a mencionar aquí historiadores latinoamericanos que han percibido al menos desde 2010 esta "crisis de la historia" como una "crisis de los historiadores".[7] La actual necesidad de la reflexión epistemológica y del diálogo parece obvia. Se trata, pues, de hablar de metodología para poder pensar históricamente las escalas de análisis, y viceversa.

---

3 Heinz-Gerhard HAUPT: "Une nouvelle sensibilité: La perspective transnationale. Une note critique", *Cahiers Jaurès*, 200 (2011), pp. 173-180, p. 173.

4 Marc BLOCH : "Pour une histoire comparée des sociétés européennes", *Revue de synthèse historique*, 46 (1928), pp. 15-50.

5 Eric HOBSBAWM: *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*, New-York, Pantheon, 1994.

6 David ARMITAGE y Jo GUILDI : *The History Manifesto*, Cambridge, Cambridge University Press, 2014.Craig CALHOUN y Michel WIEVIORKA : "Manifeste pour les sciences sociales", *Socio*, 1 (2013), pp. 3-38, "La longue durée en débat", *Annales. Histoire, sciences sociales*, 2 (2015), pp. 285-287, p. 285.

7 Carlos ALVAREZ MAIA: "Crise da história ou crise da historiadores. No linguistic turn, o caso brasileiro", *História, historiadores, historiografia*, 41 (2010), pp. 351-382, p. 354.

Cabe además señalar aquí que ya en 1968 Fernand Braudel explícitamente vio en el historiador e hispanista francés Pierre Vilar el precursor de la "historia global"; es decir, mucho antes de la boga y moda de la etiqueta "global" en décadas recientes, especialmente alrededor de los años 1990.[8] En este sentido y en cierta medida lo "global" como concepto puede aparecer a veces rezagado respecto a lo "global" como proceso histórico. Afirmamos, pues, la necesidad del método comparativo y el enfoque transnacional, la articulación de diferentes escalas en la escritura histórica, y la reflexión sobre desafíos epistemológicos y metodológicos, en el actual giro global de las ciencias sociales. Es precisamente en este sentido en el que el espacio del historiador parece ser doble: no sólo remite a la dimensión geográfica de su objeto, sino también al espacio de su escritura dentro de un campo académico definido y contextualizado.

Nos parece esencial buscar la articulación de los espacios de la historia comparada y la historia transnacional, por ejemplo, y especialmente, a través de la transferencia de herramientas conceptuales de un contexto a otro. Las fronteras que estructuran el espacio en el que se mueven los historiadores también tienen una doble dimensión: los límites geográficos se imbrican con los de las categorías legítimas para pensar el espacio, las cuales remiten a las varias fuerzas sociales que contribuyen a imponerlas, y que conviene pues historiar. Así es como el diálogo entre método comparativo y enfoque transnacional permite contribuir útilmente a la discusión lanzada recientemente (2006) por unos especialistas de la *global history*, que explícitamente reconocieron que ésta necesitaba una "restauración"

8 Fernand BRAUDEL: "La Catalogne, plus l'Espagne, de Pierre Vilar", *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 23:2 (1968), pp. 375-389, p. 378. "No hay historia explicativa fuera de la historia comparada" también llegó a escribir el historiador e hispanista francés Pierre VILAR: "Culture, Nation, Histoire", *Revista Internacional de los Estudios Vascos*, XXVIII (1983), p. 253-260, p. 253. Esta frase hace echo a lo que cerca de un siglo antes escribía uno de los fundadores de las ciencias sociales : "La historia puede ser científica sólo si explica, y sólo al comparar se puede explicar. (…) Y al comparar la historia se vuelve indistincta de la sociología", Emile DURKHEIM: "Préface", *L'année sociologique*, 1896, pp. I-VII, p. II, III. Aparecen pues las nociones de "frontera" dentro de un "espacio" académico de producción de representaciónes legítimas sobre el mundo social, mientras en su artículo famoso el creador de los *Annales* veía en la historia comparada nada menos que la condición *sine qua non* del futuro de la "ciencia" histórica, Marc BLOCH : "Pour une histoire comparée...", p. 16.

para dejar de reproducir paradójicamente los estrechos límites del marco nacional.[9]

Los debates en torno a las comunicaciones propuestas en este taller, escritas por autores procedentes de varios continentes, y cuyos objetos de estudio remitían a varios contextos y áreas geográficas (europeas o no) del periodo contemporáneo, en cierta medida pusieron de relieve que las dimensiones transnacional, global, local y del estado-nación están estrechamente interrelacionadas. El método comparativo y el enfoque transnacional, así como las perspectivas interdisciplinares (sociología, ciencias políticas, etc.) permiten problematizar mejor el complejo y crucial papel histórico del Estado.

El debate también se detuvo en la cuestión de la polarización geográfica (en Europa y en el mundo) entre norte-sur, este-oeste, poniendo de relieve la necesidad de historiar la contingencia de los procesos históricos. La comparación y la perspectiva transnacional, por ejemplo, nos permitió ver cómo ciertos conceptos e interpretaciones político-económicas procedentes del "norte" pudieron imponerse históricamente al "sur" de Europa (a través de medios político-culturales incluida la historiografía): un fenómeno que pone de relieve las profundas interacciones entre historia y "doble espacio" remitiendo tanto a las categorías históricas como a la geografía.

Todas estas escalas, conceptos, redes, actores, etc. fueron algunos de los elementos que emergieron en las discusiones de las comunicaciones del taller aquí recogidas en su mayoría. Los debates mantenidos nos conducen a subrayar, una vez más, el tríptico conceptual aquí propuesto: método comparativo, enfoque transnacional y perspectiva global. Por "método comparativo" se entiende una manera de pensar históricamente que sigue ciertos principios de ordenación y clasificación, y que interroga las fronteras (geográficas y categoriales) consideradas naturales. El "enfoque transnacional" sería la adopción de un cierto punto de vista que permite observar fenómenos socio-históricos que desbordan o trascienden las fronteras nacionales (al mismo tiempo que necesita remitirse a éstas). Por "perspectiva global" se entiende tanto una manera de ver que supera la estrechez de los marcos "nacionales", como una aspiración científica a

9 Patrick O'BRIEN : "Historical traditions and modern imperatives for the restoration of global history", *Journal of global history*, 1:1 (2006), pp. 3-39.

la universalidad que implica un cierto compromiso en nuestro presente con el futuro. Por consiguiente, el diálogo entre el método comparativo, el enfoque transnacional y la perspectiva global aparece como algo muy necesario y posible ante los desafíos epistemológicos subyacentes a los tres.

Y para terminar, ya que el método comparativo y el enfoque transnacional son ante todo prácticas profesionales, disciplinares y de escritura, cabe recoger los títulos de todos los *papers* presentados – en inglés – en este taller, y cuyos autores entablaron un cuidadoso diálogo en perspectiva global. La mayoría de estos trabajos proceden de investigaciones doctorales en curso, y sus autores, listados aquí en orden alfabético, han tenido la libertad de publicar o no sus resultados en estas actas. *Acter* en francés significa actuar tomando notas sobre un hecho que resulta existente tras ese protocolo. Por eso, presentar en estas actas la lista que sigue parece coherente y conforme con la idea de una "historia en construcción", fiel al principio de un "conocimiento por trazas".[10] Además, también publicamos aquí una bibliografía compilada por los organizadores del taller para que fuese estudiada por los participantes del taller antes de presentar y debatir sus respectivos trabajos. En este artículo hemos intentado recoger y sintetizar aquellos debates, centrados en unas cuestiones metodológicas y epistemológicas que forman parte de una discusión abierta y actual.

1) Trabajos presentados en el taller

David BRYAN (Birbeck College, University of London): "Axis Internationalism: Spanish health experts and Nazi Germany, 1939-1945"

Roberto COLOZZA (Universidad Carlos III de Madrid): "Comparing and contrasting the New left. The cases of Italy, France, Spain and UK"

-Ghislain GRAZIANI (Université Paris VII Diderot): "Etude comparée et transnationale de la masculinité contemporaine, France-Italie, 1946-1969"

10 Pierre VILAR: "Histoire marxiste, histoire en construction. Essai de dialogue avec Althusser", *Annales. Économie, Sociétés, Civilisations*, 28:1 (1973), pp. 165-198; Marc BLOCH: *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1952 (1949), p. 21.

María Lucrecia JOHANSSON (Universidad de Sevilla): "Circulación transnacional de la prensa y creación de identidades nacionales durante la Guerra del Paraguay (1864-1870)"

Toshiki KAWASHIMA (University of Tokyo): "Industrializing multilaterally: Conventional tariff network and its expansion across Eurasia, 1858–1914"

Abril LIBERATORI (York University): "Exploring the Transnational Histories of Italian Campani in Canada and Argentina"

-Zoriana MELNYK (European University Institute): "Religious groups and mass mobilization in transnational region: on the example of Habsburg Galicia"

José Manuel MORALES TAMARAL (Universidad Complutense de Madrid): "Redes transnacionales hispano-alemanas (1868- 1918). Hacia un nuevo horizonte de reflexión sobre la diplomacia".

Raúl MORENO ALMENDRAL (Universidad de Salamanca): "Perspectivas comparadas y transnacionales para el estudio de los procesos de construcción nacional: problemas teóricometodológicos"

Volodymyr RYZHKOVSKY (Georgetown University): "Towards a Comparative History of the Russian 20th Century Intelligentsia: A Case Study. Moscow Medievalists in Pan-European Perspective (1900-1970)"

-Grazia SCIACCHITANO (European University Institute): "The Damned of the South: Rural Landless Labourers in Sicily and Andalusia"

Anna SHAPALOVA (Université Lille III, Bremen University): "Between Indifference and Manipulation: French-German Views on the Soviet Political Justice in Comparative Perspective"

Stefano TIJERINA (University of Maine): "Deconstructing America-centric Views through Transnational History: Canada and the Western Hemisphere in the Twentieth Century"

2) Bibliografía del taller

Mathias ALBERT (eds.): *Transnational Political Spaces. Agents, structures, encounters*, Frankfurt-New York, Campus Verlag, 2009.

C. A. BAYLY, Sven BECKERT, Matthew CONNELLY, Isabel HOFFMEYR, Wendy KOZOL, Patricia SEED: "AHR Conversation: On Trans- national history", *The American Historical Review*, Num. 5 (2006).

Jerry H. BENTLEY: "Globalizing History and Historicizing Globalization", *Globalizations*, Vol. 1, Num. 1 (2004) pp. 69-81.

Marc BLOCH: "Pour une histoire comparée des sociétés européennes", *Revue de synthèse historique*, n. 46 (1928), pp. 15-50.

Marc BLOCH: *Seigneurie française et manoir anglais*, Paris, Armand Colin, 1960.

Gunilla BUDDE, Sebastian CONRAD, Oliver JANZ (eds.): *Transnationale Geschichte. Themen, Tendenzen und Theorien*, Göttingen, Vandenhoeck-Ruprecht, 2006.

Hinnerk BRUHNS: "La démarche comparative en histoire sociale", *Enquêtes*, n. 13 (1994).

Patricia CLAVIN: "Defining Transnationalism", *Contemporary European History*, Vol. 14, Num. 4 (2005), pp. 421-439.

Philip CRANG, Claire DWYER, Peter JACKSON (eds.): *Transnational Spaces*, London, Routledge, 2004.

Pamela Kyle CROSSLEY: *What is Global History?*, Cambridge, Polity, 2008.

Émile DURKHEIM: *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France, 1987 (1895), pp. 124-138.

Michel ESPAGNE: "Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle", *Genèses*, n. 17 (1994), pp. 112-12.

Michel ESPAGNE: "La notion de transfert culturel", *Revue Sciences/ Lettres* [On line], 1 (2013). URL: http://rsl.revues.org/219

Carlo FUMIAN: "Le virtù della comparazione", *Meridiana*, n. 4 (1988), pp. 197-221.

Carmen de la GUARDIA HERRERO y Juan Luis PAN-MONTOJO: "Relexiones sobre una Historia Transnacional", *Studia historica. Historia contemporánea*, Num. 16 (1998), pp. 9-31.

Heinz Gerhard HAUPT: "Comparative History: A Contested Method", *Historisk Tidskrift*, n. 127, v. 4 (2007), pp. 697-716.

Madeleine HERREN, Martin RÜESCH, Christiane SIBILLE: *Transcultural History. Theory, Methods, Sources*, Berlin Heidelberg, Springer Verlag, 2012.

Matthew HILTON y Rana MITTER: "Introduction to Transnationalism and Contemporary Global History", *Past and Present*, Suplement 8 (2013), pp. 7-28.

Akira IRIYE, *Global and Transnational History: The Past, Present and Future*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2012.

Akira IRIYE (ed.): *Global Interdependence: the world after 1945*, Cambridge, The Belknap Press of Harvard University Press, 2014.

Akira IRIYE y Pierre-Yves SAUNIER: *The Palgrave dictionary of transnational history*, Basingstoke and New York, Palgrave Macmillan, 2009.

Harmut KAELBLE: "La recherche européenne en histoire sociale comparative (XIXème XXème siècle)", *Actes de la recherche en sciences sociales*, n. 106 (1995), pp. 67-79.

Stephen KALBERG: *Max Weber's Comparative-Historical Sociology Today*, University of Chicago Press, 1994.

Jürgen KOCKA y Heinz-Gerhard HAUPT: "Comparaison and Beyond: Traditions, Scope and Perspective", Heinz-Gerhard HAUPT y Jürgen KOCKA (eds.), *Comparative and Transnational History. Central European Approaches and New Perspectives*, Oxford, Berghan Books, 2009, pp. 1-29.

Philippa LEVINE: "Is comparative history possible?", *History and theory*, n. 53 (2014), pp. 331-347.

Chris LORENZ: "Comparative History, Problems and Perspectives", *History and Theory*, v. 38, n. 1 (1999), pp. 25-39.

Bruce MAZLISH: "Comparing Global History to World History", *The Journal of Interdisciplinary History*, v. 28, n. 3 (1999), pp. 385-395.

Matthias MIDDLE y Lluis ROURA: *Transnational Challenges to National History Writing*, Basignstoke, Palgrave Macmillan. 2013.

Jürgen OSTERHAMMEL: *The Transformation of the World. A Global History of the Nineteenth Century*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2014.

Jürgen OSTERHAMMEL y Niels P. PETERSON: *Globalization. A short history*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2005.

Florencia PEYROU y Darina MARTYKÁNOVÁ (eds): "La historia transnacional", *Ayer*, n. 94 2014.

Henri PIRENNE: "De la méthode comparative en histoire", Des Marez, Guillaume, Ganshof, François, *Compte-rendu du Ve Congrès des Sciences Historiques*, Bruxelles, Weissenbruch, 1923, pp. 18-32.

Pierre-Yves SAUNIER: *Transnational History*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.

Bettina SEVERIN-BARBOUTIE: "Entre idéal et réalité. L'histoire comparée face aux sources", *Les Cahiers IRICE*, n. 5 (2010), pp. 75-86.

William SEWELL: "Marc Bloch and the Logic of Comparative History", *History and Theory*, v. 6, n. 2 (1967), pp. 208–218.

Michael WERNER y Bénédicte ZIMMERMANN: "Beyond Comparison: Histoire Croisée and the Challenge of Reflexivity", *History and Theory*, Vol. 45, Num. 1 (2006), pp. 30-50.

Sallie WESTWOOD y Annie PHIZACKLEA: *Trans-nationalism and the Politics of Belonging*, London-New York, Routledge, 2000.

Estudio comparativo y transnacional de la masculinidad contemporánea, Francia-Italia, 1946-1968

Comparative and transnational study of the contemporary masculinity, France – Italy, 1946-1968

Ghislain Graziani
Université Paris Diderot-Paris 7, Università di Bologna

Resumen
En la caída del régimen fascista o el llamado régimen fascista en Francia e Italia, las nuevas democracias tienen la obligación de reconstruir un país y sus estructuras sociales. ¿Qué lugar para los hombres en esta reconstrucción? Lo que significa ser un hombre? ¿Qué actitudes físicas y filosóficas se espera de él? ¿Es la masculinidad tiene que ser defendido? El estudio comparado y transnacional de este concepto entre Francia e Italia impone entender dos sociedades y dos vías de prever la masculinidad.

Palabras clave: masculinidad, identidades sexuales, homosexualidad, fascismo, discursos políticos.

Abstract
In the downfall of the fascist regime or so-called fascist regime in France and Italy, the new democracies have the obligation to reconstruct a country and its social structures. What place for men on this reconstruction? What it means to be *a man*? What physical and philosophical attitudes are expected from him? Is masculinity needs to be defended? The compared and transnational study of this concept between France and Italy imposes to understand two societies and two way of envisaging the masculinity.

Keywords: masculinity, sexual identities, homosexuality, Fascism, political speeches.

ISBN: 978-84-17238-02-5

The political and military failure of the Vichy regime in France and of the Fascist regime of Benito Mussolini in Italy leads to the collapse of the old social structures of the Third French Republic and the Italian Monarchy. The downfall of these two systems also means the failure of the fascist or so-called fascist ideologies that organized them. They had established and defined through the years, norms, stereotypes and rules concerning family, marriage, paternity, maternity, and how the society has to be ruled.

The *fascist man* glorified archetype of the *moral and racial renewal*, subject of propaganda and demonstration of power and unique stereotype of a social norm is now rejected. The leaders of the new democracies turn away and incriminate it. For them, the *fascist man* is the man of national humiliation, the man of a misguided masculinity, the man of the collaboration. The new ideologies, mainly Christian Democrat and Communist, eminent part of the resistance against fascism exercise a moral authority and stigmatize this fascist creation.

The birth of the Fourth French Republic and the Italian Republic in 1946 raises questions about the new rules of the society. Is masculinity of peace the same that masculinity of war? Or pre-war? Is there a new masculinity? Who defines and exercises it if it's the case?

The men of the new democratic powers wish to build regenerate countries without any reference to the past. They decide to break clearly with it. But is that ideological break as precise and clear that they promise in their political speeches? Is there a total negation of the *fascist masculinity*? In this new period of peace, in this post-war period of economical, social, moral, cultural and philosophical reconstruction, which means are used to reject the wanderings of the past and to propose another vision of the society? Are all the standards linked to the *fascist man* abandoned?

Is a transnational study of masculinity in France and Italy from 1946 to 1968 a solution to understand the evolution of this social and historical concept? Which instruments may be use? Is this methodological perspective a way to conceive the masculinity of these new democratic systems?

Comparing a concept

The transnational and comparative study of masculinity helps to have an historical and including look about this specific social concept. With its meanings, its social representations and its exclusions, masculinity is a particular and historical social field.[1] It can be the object, if indeed it's defining precisely, of a comparative and transnational study. As an historical, geographical, philosophical, political and cultural concept, masculinity carries numerous diverse forms and interpretations. Within its representations and stereotypes, masculinity is different in its own essence in every society in which it can be studied. If it's a universal historical social field, masculinity is shaped by the particularities of each of these societies.

The methodology of contemporary comparative history gives the tools to understand this concept in different spaces. But contemporary comparative history also exposes its lacks, its own uncertainties and shortcomings as an historical research method. The question of what is masculinity, studied in comparative and transnational basis, can't have a response if the historian does not act with requirement and clarity requirement for methods, sources and working hypotheses.[2] Clarity and effectiveness is an obligation in the definition of its subject, analysis of its sources and compatibility or reciprocity of the sources. Comparative history gives to the historian methodological and historiographical means to include his search in a specific context.

But the work that must be performed within this framework sometimes runs with inaccuracies sources, their absence and their lack of relevance or lack of symmetry.[3] The problem of the sources is one of the necessary questions in order to make a precise comparison work. It's a major question for historians: is the corpus of sources equal or relevant? Do each studied societies or social entities have the same weight in historical reflection?

It also requires defining what transnationality is. Is that an accurate way of analyze? What are its limitations? How can it be a relevant frame

1 George L. MOSSE: *The image of man. The creation of Modern Masculinity*, New York, Oxford University Press, 1996.

2 Bettina SEVERIN-BARBOUTIE: "Entre ideal et réalité. L'Histoire comparée face aux sources", *Les cahiers Irice*, 5 (2010/1), pp. 75-86.

3 *Ibid.*, pp. 75-86.

of reference in the context of a historical study? Sharing two spaces, two societies built throughout history in different ways. Transnationality is therefore included as a whole, a global entity made with its heritage, its language, its culture, its political mechanism, its spiritual and philosophical values and social rules.

France – Italy, the same masculinity?

The comparative study of masculinity, in France and Italy from 1946 to 1968, as a social and political concept but also as an object of historical reflection can underscore the continuities and ruptures occurred in the definition of what a man should be. Here there is the question of what a man is at the end of World War II and in the immediate post-war period in each of these two countries.

With the collapse of the Fascist regime and the Vichy regime the hierarchy of sexual identities and their own roles in the society need to be challenged. The question of the possibility of comparing these two political periods has to be underscore. Is that accurate to compare them? Is the ideology of the *national revolution* in France can be compared to the fascist ideology? Is that 4-years period can be compared to the more than 20-years period of fascism? Are the social hierarchies that constitute these two societies can be compared? Are their discriminations the same?

Questions will focus in particular on male identity and discriminations that are corollaries of its normative aspects. What exclusions assume this identity? Is there a single masculinity or is it polymorphic and polysemic? Does it define in the same way in France and Italy? Does it have the same intrinsic value? Does it assume discriminations?

Discrimination as defined by John F. Doviedo and Samuel L. Gaertner, is "a negative behavior towards members of an *exogroupe* individuals to whom we have prejudices", which induces unequal treatment, reinforced by custom or by the laws of a given society.[4] In addition, "discrimination exerts cognitive strength: it differentiates categories and, in doing so, orders

4 John F. DOVIEDO y Samuel L. GAERTNER (eds.): *Discrimination and racism*, San Diego CA, Academic Press, 1996.

and simplifies reality".[5] So discrimination settles in societies a hierarchy between what is the norm and what is beyond a selected and imposed reality. This distinction between individuals, rarely positive, question the principle of equality based on religion, sex, political opinion and sexual orientation. Are these discriminations similar in France and Italy? Is transnational and comparative history a facility or not to understand the combination of these issues and their various answers?

The historic ground on which are structured to France and Italy is complex. The Greco-Roman and Judeo-Christian heritage, the legacy of the Enlightenment7, the ideological scope of morals and bourgeois values of the 19th century, as the importance of the peasantry are all political, social and spiritual boundaries that imposed the special construction of a male archetype.[6] Archetype associated with a set of behaviours - physical strength, courage, dominance, authority, violence, heroism, force - who are alleged to be exclusively its own, constituting its essence and gender identity.

The study of the sources can be used to bring close the construction of masculinity in France and Italy due to this common heritage. But both countries have it's own nature. And there are very different natures. If France has been a country built as a thousand years, forming a homogeneous set of traditions and behaviours, Italy as a nation is a very young country in terms of history. Born in the late 19th century, there was a little more than 150 years, after a political unification, it was before that time only a geographical entity.

Composed of various kingdoms, duchies, the Papal States, Italy was heterogeneous in its political, social and cultural traditions. It was also heterogeneous in its approach to masculinity. Even if it would be anachronistic and certainly wrong to say it as simply, each political entity forming the different countries of the Italian peninsula has its own definition of what masculinity was. For example, what the Neapolitan masculinity, the masculinity from the south has in common with the masculinity of

5 Richard Y. BOURHIS y Jacques-Philippe LEYENS (eds.): *Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes*,Sprimont, Mardaga, 1999 (1994).

6 Georges VIGAELLO: *L'invention de la virilité. De la renaissance aux Lumières, t.1, Histoire de la virilité*, Paris, Seuil, 2011. Alain CORBIN: *Le Triomphe de la virilité. Le XIXème siècle, t.2, Histoire de la virilité*, Paris, Seuil, 2011.

the north, the one from the Republic of Venice and the Duchy of Milan? This makes the expression of a single Italian masculinity quite complex. And without any doubt, it would be a mistake not to consider that in the study of the Italian masculinity. Due to its relatively (comparing to France) young history, political, social, cultural, and philosophical identity disparities persist in contemporary Italy.

So, it is therefore necessary to face the truth of this major difference when we compare contemporary masculinity in France and Italy. If it proceeds from the same inheritance, masculinity was not built the same way in both countries. The historical continuity of France provides a global vision of masculinity, while the historical construction of Italy has to take into regional account and cultural disparities.

It's in this so diverse national field that the matter of the influence of the fascist or so-called fascist ideology should be raised. Did the *fascist man*, with its expected and required characteristics and behaviour survived the fall of the regimes that created it? Did the discriminations it supposes lasted?

The male norm determined by the Vichy regime and during the *Ventennio* has emerged for several reasons including issues of rejection of democracy and the will to create a *new man*.[7] A man, free of the moral vicissitudes of the twenties and the thirties. In France, the return to the concepts of *Travail, Famille, Patrie*, blessed and saving trinity is exposed as a requirement.[8] A needed requirement. The political figures of the Vichy regime argue for a new scale of values. A scale of value in which man should take back the preeminent position he has lost. And the all country loses it with him, especially after the armistice of 1940.

In Italy, the *new man* is the one who has to revive the power of the Italian nation and wipe out the disgrace of the humiliating victory in 1918. He will also proceed with the *renewal* of the Italian race presented by the ideologists of the fascist regime as the sole heir of the Roman supremacy.

7 *Ventennio* : twenty years period of the Fascist régime in Italy (1922-1945).

8 *Travail, Famille, Patrie* : "Work, Family, Fatherland", motto of the Vichy regime (1940-1944).

Masculinity or masculinities?

This raises, once again, the question of the accuracy in comparing at an historical and social level the Vichy regime and the Fascist regime of Benito Mussolini. This would obviously be a lack of historical analysis to give the same weight and the same resonance to these two regimes. This creates inheritance dissimilarity for the studied period. Indeed, if democratic regimes are elected, if the two countries are starting an economical reconstruction, it's done in very diverse way and with a clear different heritage.

It is and obligation to use the analysis of this legacy in order to develop a scientific speech about the social mechanisms and the post-war definition of a *new masculinity*. The methodology of the comparative history gives the opportunity to have a global look about the words used in political speeches. On this period of a renewal of ideologies (Christian-democrat, communist, socialist, or neo-fascist), what are the discourses about masculinity? Is there only one masculinity? How it is define?

A *real man* is recognized and accepted as such only if he fulfils the characteristics of what a man should be. The French society and the Italian society have a different way to consider masculinity. Because of diverse political positions, social visions, cultural habits, the comparison can be difficult without the help of a transnational perspective. Is masculinity expressed in the same direction but with antagonistic methods? The Italian Republic and the Fourth French Republic, born the same year, 1946, are composed by men of a collection of political cultures, social backgrounds or origins and they all bring with their wish of a better society, far for tyranny, their own vision of what a man is. Heritage, behaviour, attitude during the war, are conditions if a man wants to be worthy of his masculinity. It means that some men are not men because they didn't had an appropriate masculine attitude during the past period of war, resistance or fascism.

And this is especially true in the study of political speeches. Indeed, they assume a ban of all forms of male and masculinity that might affect morale recovery of Italian and French societies. Within these discriminated and not recognized masculinities, we must mention the active homosexuality and especially passive homosexuality considered an infringement to the

dominant position of the man.[9] The Vichy regime chooses to implement the Act of August 4, 1942, which criminalizes homosexual relations. The Provisional Government of the French Republic does not question this legislation, unlike many others, in 1944-1945. It keeps the law and stresses the repression against homosexuals through Article 331-1 of the Penal Code. Speeches of rejection are consistent and throughout the fifties and sixties the French policies continues to criminalize the homosexual practice (example of the Mirguet amendment of 30 July 1960 that makes homosexuality a *fléau social*).[10] These policies prove that there is not an ideological rupture on the perception and treatment of the *masculinity rejected* between the two regimes.

This vision of a *sub-masculinity* is almost the same in Italy. Homosexuality is a threat to the moral, mental and physical health of the society. Passive and effeminate men are ban from Italian society. During the Fascist regime there was only one representation of masculinity. Benito Mussolini used to say, "In Italy, there were only *true men* and people suspected of not being *true men* were exiled".[11] Italian gays were exile on the island of Carbonia where they were ostracized from society in order to protect their harmful influence.

As in France, the rejection of homosexuality has not stopped with the fall of Mussolini's regime. There is real repression of homosexuality and the political will is to criminalize the practice, "Italy of Alcide de Gasperi and Aldo Moro persecute homosexuality. The circulars of Home Office talk about repression of homosexuality".[12]

Thus, in the early sixties, the Movimento Sociale Italiano - Italian Social Movement, a neo-fascist party founded in 1946 - is trying twice to vote in the Italian parliament a law criminalizing homosexuality. He

9 Jérémy GUEDJ: "La figure du juif efféminé. Genre, homophobie et antisémitisme dans la France des années 1930 à travers les discours d'extrême droite", in Régis REVENIN (ed.), *Hommes et masculinités de 1789 à nos jours*, Paris, éditions Autrement, 2007.

10 *Fléau social* : social plague.

11 *"in Italia c'erano soltanto "uomini veri" e le persone sospette o denunciate di "no esserlo" furono confinate"*. Luca DE SANTIS y Sara COLAONE (eds.) : *En Italie, il n'y a que des vrais hommes*, Paris, Dargaud, 2010.

12 *"(...) anche l'Italia di Alcide de Gasperi e Aldo Moro ha perseguitato gli omosessuali (...) le circolari del Ministero dell'Interno (...) parlano di repressione dell'omosessualità"*. Dario PETROSINO: «A caccia di omosessuali. Studi di genere in libreria », *Mediazioni*, (2011).

wants to add to the Italian Penal Code Article 527-bis, which establishes a prison sentence of six months to two years and a fine from 10 000 to 100 000 lire to anyone who has sex with someone of the same sex.[13] *Homosexual masculinity* hits the *paterfamilias* model built on the rule of patriarchy and heterosexuality that is governing the new democratic system in place from 1946 in France and Italy.

It is worthy to point out here, the weight of the *mythology of the Resistance* in the political representation of masculinity in the immediate post-war. From the Resistance was born an *over-masculinity*, the one of the Resistance fighters and patriots, antagonistic of a *masculinity of the collaboration*, often attached to homosexuality.[14] In France and Italy, the Christian-democrats and Communists will refer to it.

And it's the men of this particular masculinity, brave and strong fighters of a true noble cause, who take charge of the political, economical and moral reconstruction of the societies. Their values and its standards are in the heart of the new constitutions. And will have an influence on the definition of masculinity through the fifties and the sixties. Beginning in the middle of the sixties, political and social claiming will start to contest the predominance of men and masculinity in politics and in diverse social fields (marriage, divorce, influence of the Church, birth control, women's rights).

Masculinity of reconstruction.

The political discourse of the post-war, those of major political parties such as unions (left-wing and right-wing), but also Italian specificity, those from the Vatican, calling for a profound rejection of the social structure created by the fascist ideologies.

This particular *masculinity of the reconstruction* imposes on man a series of qualities: manhood, bravery, good morality and good manners, taste of the effort, courage, severity, will, patriotism, the virtues of land, work

13 Proposition of law of the 22 January 1960, modification and integration: Title IX, 2, Italian Penal Code, article 527-bis criminalizing homosexuality.

14 Julian JACKSON: *Arcadie, la vie homosexuelle en France, de l'après-guerre à la dépénalisation*, Paris, Autrement, 2009.

and family and faith for Italy. Once again the transnational approach and compared masculinity gives the possibility of having a global look on the two studied social settings and their divergence.

In France, the weight of the Christian-democrat doctrine struggles with a French secular tradition in which religion is kept away from political decisions. It is quite different in Italy. The place of the Catholic religion in Italian politics is very important. Pope appears as the real leader of the Christian Democracy founded in 1942. The social mechanisms therefore have a religious character and social debates linked to changes in the family or in the place of women in Italian society are influenced by the strong presence of religious sentiment in Italy. This is incomparable with France. The man of the reconstruction must possess all the necessary qualities to achieve the physical and moral renewal of society. With his help, France and Italy will rise from the ashes of war. They are in need of *good fathers* for their own social morality and security.

The French legislative elections in June 1946, the Popular Republican Movement (MRP) collects 28.2% of votes, the French Communist Party (PCF) 25.9% and the French Section of the Workers' International (SFIO) 21.1%.[15] During the Italian elections of June 1946, coupled with the positive referendum on the abolition of the monarchy, the Democrazia Cristiana (Christian-democracy) collects 35.2% of votes, the Partito Comunista Italiano (Italian Communist Party) 18.9% and Partito Socialista Italiano di the Unità Proletaria (Italian Socialist Party of Proletarian Union) 20.6%.[16]

In France and Italy the main parties govern together and jointly develop their new Constitution. In France, the experience of tripartism ends with the departure of the communists in 1947. It was on that date in Italy, that Alcide de Gasperi, leader of the Christian-democracy and President of the Ministries' Council decides to govern without them. The Christian-democrat model is the dominant model in Italy. It exercises the power, redefines the issues of masculinity and chooses to confront doctrines based

15 Georgette ELGEY: *Histoire de la IVe République. La République des illusions, 1945-1951*, Paris, Fayard, 1993 (1965).

16 Results of the election of the 2 June 1946, *archivio storico della Camera dei Deputati*/historical archives of the delegate's chamber of Italy.

on selfishness and profit and also doctrines based on collectivism. For the MRP, the "centre of the world is the human person".[17]

In France, as in Italy, the communist party have not been able to win the first and second general elections and govern on its own. But its influence on moral choices, during the redaction and the debates for the constitutions give it a part of the real power. Others parties have to compose with it. It develops the image of a communist masculinity and the defence of women's rights.

If discrimination against homosexuals persisted and has sometimes found support in both political camps, has it been the same concerning discriminations against women? Redefining masculine issues inevitably induces a redefinition or definition of the feminine. What discriminations against women?

Women's rights and masculinity?

Once again, it must be repeated, men are doing laws. The view on women's rights is a masculine opinion. What is the place of women in process of reconstruction of the French and Italian societies? Examples of the debates about abortion and divorce during the sixties give an indication of the male's dominance in the ideology. The place of women inside the political parties allows understanding that they are considering as a minority in the political field. There are mothers and wives. The dominant ideology of the fifties, the Christian-democrat in Italy and less respect in France, stigmatize women.[18] Women are locked into stereotypes associated with their gender identity.

The importance of the family, motherhood and fatherhood in the twenty years following the end of the Second World War in France and Italy, helps to draw parallels between the two societies.

Women are reduced to their biological role as mothers. They've got a sacerdotal mission: giving birth to children who will be the futures generations of workers who will build France and Italy. These babies are a

17 Albert GORTAIS, secrétaire général adjoint du MRP: "Doctrine, chapitre III. Pour ou contre la personne humaine?", *Rapport du 3ème Congrès national du mouvement*, 14 mars 1947.

18 Pierre LETAMENDIA: *Le Mouvement Républicain Populaire, histoire d'un grand parti français*, Paris, Beauchesne, 1995.

part of the reconstruction, and women's role is to make children and look after them for the good sake of the all nation, and country. It's almost a patriotic act.

During the war, women had taken the place of men in the factories, to the farms. They now have to comeback to their homes. This is where they belong. They are forced to allow men, who came back of the front or from captivity to regain their jobs.

Thus, the woman must sacrifice themselves as exemplary mother in order to give back to man his rightful place: working for the good and the moral of his home. The normative image of a man in the field or at the factory and a wife at home, perfect representation of stereotypical role defined by gender identities, had been questioned by the events of the war. But at the end of the conflict, things had to change. This was not a normal situation. Everybody needs to return to its own and legitimate place. Work and politic were not, are not, women's place.

That's why there are sending back to their homes. For men in legislative chambers this not a sacrifice for women. On the contrary, they place all their trust in them. They place the immense confidence and the hope of the country on them. Their fertility and their morality will restore Italy. And they have to be protected.[19] It's with their help as mother that a new blood without any scars of the fascism will rebuild Italy. It's economic, social and cultural power.

Women are primordial for the salvation of the nation. But they are trapped and confined. Men will take back his place with laws and decrees. It is therefore interesting to see how the *men edicts* give them a way to escape accusation of collaboration or failure.

And as often, changing nothing means change, some of the major constitutive laws of the society are not abolished or changed. The Rocco Code, the new Italian Penal Code introduced in 1930, contains provisions that are abolished in the late seventies. Many of these provisions are related to women and respect for the family. The Title X of Book 2 treats "acts against integrity and sanity of the race" and evokes "healthy" and

19 Guido GONELLA: Il programma della democrazia cristiana per la nuova costituzione, Rome, 1946.

"manly" men.[20] Articles 545, 546 and 547, criminalize abortion and will be abrogated by referendum only on 1978. Title IX punishes offenses against public morality. Title XI punished crimes against the family.

Women are placed unable to dispose of their own body. This discrimination is not opposed by the Christian-democrats of the MRP or by the RPF (Rassemblement du Peuple French, Gaullist party) founded in 1947. The right to abortion, the right to divorce (legalized in Italy in 1970 against the will of the Christian-democrats), the right to contraception, the right to open its own bank account without authorization are some of the social and legal discrimination faced by French and Italian women.

The hierarchy established by the political discourse of the post-war locks women in the role of mothers and wives. They are reduced to their fertility. Fertility necessary to ensure the physical and moral renewal of the next generations. Even within parties, they are clustered in teams, committees or working sections always defined by the epithet feminine.

Compared masculinity and beyond

Reconstruction issues, post-reconstruction issues can be complex reflexions. After the fascism, after the Vichy regime, after the war, everything needs to be rebuilt. The new democracies on these free countries want to reject any influence of fascism. Men of these republics try to invent a new model based on spirituality and on freedom. The legacy of a rejected masculinity and the need to define a new are parts of the philosophical reflexions of the post-war period.

Political and ideological choices are made. Stigmatize some forms of masculinity and encouraging others. Clearly define what is masculine and what is not. There is only one viable model of masculinity: a good father, a faithful husband, and a patriotic worker.

The comparative and transnational study of contemporary masculinity between France and Italy between 1946 and 1968 therefore has many dimensions. The methodology allows confronting various concepts present inside of the historical and social concept of masculinity itself.

20 *"Dei delitti contro la integrità e la sanità della stirpa"*: Title X, Book 2, Italian Penal Code.

The confrontation of the sources is the major problem regarding the methodology used. Reading grid of these sources can in no case be rigid. Using the comparison or transantionality as a method of historical analysis requires not to be stuck into a doctrine or hypotheses.

Historian's reflexion is not to try to find at any price similarities and rank concepts, speeches and events like there was no difference between national entities studied. On the contrary historian must be able to build a reflexion on diverse and deeply disparate notions.

The example of masculinity can be developed in many aspects. It can be developed with the search for corroborating sources, language, words, and cultural, political set up. With what can be common. It can be developed with what is different. What is not masculine. What, across geographic areas, historical approach levels, philosophical or political speeches, is diverse.

All these aspects must be raised in order to make a more clear, accurate and complete as possible work. A scientific work which actually reveals what deeply is contemporary comparative history and transnational.

It is an intellectual journey that embraces various areas, which requires to know the past to explain the present and undertaking the future. It is a method that provides the ability to analyze the society, two societies with an inclusive manner from a particular and precise concept.

Perspectivas comparadas y transnacionales para el estudio de los procesos de construcción nacional: algunos problemas teóricos y metodológicos.

Comparative and Transnational Perspectives for the Study of Nation-building Processes: Some Theoretical and Methodological Problems.

Raúl Moreno Almendral
Universidad de Salamanca[1*]

Resumen

Este trabajo pretende explorar las posibilidades de aplicar enfoques comparativos y transnacionales a la historia de los procesos de construcción nacional. Después de proporcionar algunos conceptos básicos, se intenta trazar un panorama sobre cómo la historia comparada y transnacional puede ayudarnos a evitar tratar las naciones como si fueran al mismo tiempo nuestros objetos, contextos y herramientas de análisis. Pensar las naciones fuera de los marcos nacionales a través de las lentes comparadas y transnacionales podría conllevar cambios profundos y productivos en cómo se hace la historia de las identidades nacionales y el nacionalismo, pero también podría evitar que estos enfoques llevaran a caer en la distorsión de omitir las naciones de las narrativas explicativas.

Palabras clave: Construcción de naciones, identidad nacional, nacionalismo, teoría y metodología.

---

1 Investigador predoctoral del Programa para la Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (Referencia FPU13/00339). Agradezco a los coordinadores de la mesa-taller sus comentarios al texto inicial.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
This paper aims to explore the possibilities of applying comparative and transnational approaches to the history of nation-building-processes. After providing some basic concepts, the paper tries to outline how comparative and transnational history could help to avoid treating nations as if they were our objects, contexts and analysis tools at once. Thinking nations out of the national boxes through comparative and transnational lenses could entail profound and productive changes in how to make history of national identity and nationalism, but it also could prevent these approaches from falling into the distortion of overlooking nations in the explanatory narratives.

Keywords: Nation-building, national identity, nationalism, theory & methodology.

Introducción

El objetivo de este breve trabajo es explorar las posibilidades que puede haber en una relación entre los enfoques comparado y transnacional, por un lado, y la historiografía de los procesos de construcción nacional, por otro. El interés del autor procede de una clara insatisfacción generada durante la realización de su tesis doctoral acerca del actual estado de los modelos teóricos e instrumentos metodológicos que se aplican en la historiografía. En ellos, la nación (léase también el "pueblo" o la "sociedad") resulta ser de una manera más o menos disimulada un agente histórico, dotado de voluntad, pensamiento, incluso sentimientos que hay respetar y preservar. En los textos historiográficos ocupa de una manera naturalizada la función de sujeto en las oraciones y entinta a actores, contextos, marcos conceptuales y tradiciones académicas. Las distorsiones que esto genera hace ya tiempo que se perciben entre cada vez más autores, produciéndose claras denuncias del nacionalismo metodológico y el lenguaje de la grupalidad.[2] Sin embargo, si bien a un nivel teórico las renovaciones de las últimas décadas, que insisten en el cuestionamiento de las propias

2 Entre ellos Rogers Brubaker, Craig Calhoun y Andreas Wimmer. Para un resumen de la renovación teórica producida en este sentido véase Umut ÖZKIRIMLI: *Theories of Nationalism. A Critical Introduction*, Houndmills-Nueva York, 2010, pp. 169-198.

categorías de análisis y de otros elementos anteriormente excluidos de discusión (como los sesgos del analista), son cada vez más aceptadas, su aplicación práctica en obras específicas de historia se ve pasmosamente amortiguada.

Desde esta posición particular, se pretende contribuir a la corriente de historiadores que señalan la necesidad de un profundo cambio conceptual y metodológico que rompa las confusiones entre objeto, método, enfoque y analista que produce el nacionalismo metodológico. Las lentes comparadas y transnacionales pueden ser una buena vía, aunque por supuesto no la única, para salir de esta situación. Sin embargo, para poder considerar su aplicación al campo de los llamados "estudios sobre nación y nacionalismo" es necesario realizar antes algunas precisiones conceptuales, a modo de definiciones provisionales de trabajo que, al calor de la literatura reciente, revelen nuestra posición de partida en un mundo de polisemias y usos múltiples, la mayoría de las veces nada inocentes.[3]

Consideramos nación como aquella abstracción comunitaria resultado del reconocimiento por parte de un grupo de individuos en sus identidades nacionales de una "sensación de familiaridad", utilizando terminología de Wittgenstein (*Familienähnlichkeit*). De esta manera, la comunidad nacional se articula por esta sensación de pertenencia por la que las personas se definen como miembros de una nación y reconocen a sus pares como pertenecientes a esa misma categoría. Entendemos por identidad el instrumento cultural de mediación social por el que los individuos construyen la realidad y le aportan un sentido en relación a sí mismos y a los entes exteriores, que se definen a través de categorías grupales. La identidad nacional sería un tipo de identidad cuya narrativa de ordenación de la realidad la estructura en naciones y naturaliza la pertenencia del individuo a dichas comunidades. Las comunidades nacionales, dotadas de una doble dimensión política y cultural, se definen según nociones de grupalidad (quién pertenece a la nación), temporalidad y territorialidad. Por su parte, el nacionalismo sería la colocación de la nación como un eje esencial, incluso el más importante, de la vida social. Así, el mundo no sólo debe reconocer la existencia de la nación en cuestión sino además configurarse de tal manera que esa nación, usando lenguaje nacionalista,

3 *Cfr*. Anthony D. SMITH: *Nacionalismo*, Madrid, Alianza Editorial, 2004, pp. 19-36.

"se sienta cómoda" y "pueda satisfacer sus ansias de progreso y necesidades vitales". Por ello, el nacionalismo suele incluir de una u otra manera alguna dimensión política proactiva.

Lanzadas estas ideas, queda esbozar a grandes rasgos qué entendemos por proceso de construcción nacional antes de pasar a considerar las perspectivas comparadas y transnacionales del mismo. Un proceso de *nation-building* consiste en la continua y muchas veces conflictiva creación y reproducción de la identidad nacional a través de una serie de complejas dinámicas intersubjetivas en las que se realizan recíprocamente dos tipos de ordenación cognitiva de la realidad. Podemos llamar al primero delimitación cognitiva de los entes, esto es, el establecimiento de los límites entre el "nosotros" y el "ellos", de las fronteras de la inclusión y la exclusión dentro de la nación. El segundo consiste en la "coloración semántica de las categorías nacionales", esto es, en llenar de significado cada una de las partes a cada lado de la frontera de pertenencia (¿en qué consiste pertenecer a la nación? ¿Cómo afecta esto a las vidas de sus miembros?). Desde un punto de vista epistemológico podemos separar ambos procesos, aunque fenomenológicamente se dan entremezclados.

Cualquier análisis de procesos de construcción nacional debería pasar por una consideración crítica de los propios procesos de identificación y la materia identitaria que se utiliza para ellos, así como por la conciencia de que los agentes son los individuos y que la tendencia a la reificación aparece tanto en el propio proceso como en el análisis del mismo, consecuencia de la posible inmersión del analista en la construcción nacional que analiza. La conciencia de unicidad, de excepcionalidad, de particularismo, de encaje natural de la realidad en las categorías nacionales creadas, todo ello es común en las narrativas entintadas de referentes nacionales. Su impugnación, resultado del convencimiento de que existen aspectos del pasado que no se comprenden bien desde ese enfoque tradicional, constituyó uno de los acicates para el desarrollo de las historias comparada y transnacional durante el siglo XX. Hoy en día, la desnaturalización de la nación como categoría de análisis parece ser una forma de conseguir una mejor historia de los procesos de construcción nacional y lleva a pensar que la aplicación sistemática y profunda de enfoques comparativos y transnacionales a este tema puede conducir a resultados fértiles.

La nación desde la historia comparada

La investigación comparada tiene una enorme tradición en las ciencias sociales y de la mano de la sociología histórica, entre otras disciplinas, tuvo bastante predicamento en los años setenta y ochenta del siglo XX. No obstante, sus fundamentos habían variado poco desde el establecimiento de lo que se ha denominado "método comparado moderno" de la mano de autores ya clásicos como Émile Durkheim o John Stuart Mill. La convicción del poder heurístico y de demostración, inspirada, como muchas otras cosas, a partir de transferencias desde las ciencias naturales, se combinó con una metodología que en la práctica giraba en torno al establecimiento de casos y variables. Sobre ellos se buscaban concordancias, diferencias y variaciones concomitantes.[4]

Por supuesto, el aparente prestigio que alcanza cualquier obra que se dice de comparada ha hecho proliferar el calificativo y extender su uso hacia obras que son meras yuxtaposiciones intercaladas de relatos convencionales. El cuestionamiento de las redes de causalidad y demás transformaciones intelectuales producidas en las últimas décadas han llevado al reconocimiento de la enorme complejidad de la realidad y de las precauciones que hay que tener en el manejo de unos modelos que pueden volverse excesivamente rígidos y desnaturalizadores de la realidad que se analiza.[5]

Igualmente, la atribución de sentidos al margen y a veces en contra de la percepción de los actores ya no es tan universalmente aceptada. Esto ha llevado hacia el planteamiento de modelos funcionales en los que las categorías y su papel efectivo y cambiante forman parte de la investigación, o hacia salidas metodológicas compuestas que intentan combatir la incertidumbre: estrategias por polaridades, cuantificaciones

4 Un excelente ejemplo de las preguntas que suscitaba la investigación comparada y de las respuestas que se le daban en Theda SKOCPOL y Margaret SOMERS: "The Uses of Comparative History in Macrosocial Inquiry", *Comparative Studies in Society and History*, 22 (2) (1980), pp. 174-197. Ver también Donatella DELLA PORTA: "Análisis comparativo: la investigación basada en casos frente a la investigación basada en variables", en ÍD. y Michael KEATING (eds.), *Enfoques y metodologías de las ciencias sociales*, Madrid, Akal, 2013, pp. 211-236. Una visión mucho más desarrollada y compleja en Matthew LANGE: *Comparative-Historical Methods*, Los Ángeles *et al.*, Sage, 2013.

5 Jürgen SCHRIEWER: "Comparación y explicación entre causalidad y complejidad", en ÍD. y Hartmut KAELBLE (comps.): *La comparación en las ciencias sociales e históricas*, Barcelona, Octaedro-Universitat de Barcelona, 2010.

discursivas que acaban en mapeos cognitivos o modelos de *process-tracing*, que retrasa el establecimiento de las relaciones de causalidad al estudio de los mecanismos causales a partir del procesamiento combinado (inductivo y deductivo) de datos de múltiples fuentes. Como se pregunta Leonardo Morlino, quizás por esa vía haya llegado la rígida metodología comparada de casos y variables esquematizables en tablas y cuadros al convencimiento de que el mejor abordaje es el de una buena reconstrucción histórica.[6]

En el fondo, lo que aquí subyace no es solo un problema típico en el establecimiento del sentido de las relaciones de causalidad y del abordaje de una complejidad múltiple y cambiante. Como muy bien demuestra el problema que aquí tratamos, existe una enorme cantidad de presupuestos previos a la definición y confrontación de las unidades de comparación en los que se producen sesgos, fundamentalmente de dos tipos: los derivados de la adaptación de la realidad a la estructura de la investigación y los provenientes del papel del investigador, en este caso el historiador.

En el primer caso, se da una angustiante doble paradoja. Es imposible hacer *tabula rasa* y aprehender los fenómenos tal y como se le presentan a uno, en un sentido fenomenológico. Los archivos están ordenados de una manera específica, las fuentes se producen de una forma y no de otra, las categorías de análisis disponibles son limitadas y las corrientes historiográficas privilegian y predefinen unos temas sobre otros, entre otros factores. La definición básica de la investigación exige la toma de muchas decisiones para las cuales se requeriría información todavía no disponible y que van a desbrozar unos caminos de los cuales no es fácil salirse luego. Además, si el historiador busca respetar las lógicas y percepciones de las personas que estudia puede correr el riesgo de verse atrapado por ellas. Pero si opta por buscar "patrones subyacentes" desconocidos y complicadas lógicas ocultas que manejan el mundo, entonces tendrá altas probabilidades de imponer su presente al pasado. En el caso del tema que nos ocupa, el razonamiento de que una persona o un grupo pertenecen a una nación X porque hay ciertos argumentos "objetivos" que a continuación se van a estudiar supone perpetuar, desde el propio inicio de la comparación, las lógicas nacionalistas donde habría que atender a la identificación y la

6 Leonardo MORLINO: *Introducción a la investigación comparada*, Madrid, Alianza Editorial, 2010, pp. 81-120.

acción humana. Si los puntos de partida particulares están nacionalizados, el historiador puede acabar considerando a las naciones en sí como objetos susceptibles de comparación, o dedicando partes sustanciales de su energía a la identificación de esa realidad ordenada nacionalmente sin saber muy bien cómo deshacer la operación conservando la viabilidad de la cognición.

Más claros aún son los sesgos que en la identificación de las unidades de comparación y en la definición de la comparación misma se derivan del propio investigador. Él o ella forma parte del mismo problema de que los *inputs* sean realidades ordenadas nacionalmente, cuando el objetivo es precisamente desentrañar cómo esa estructuración se produce. Es obvio que la defensa de la causa nacional que puede conllevar la implicación política lleva a la reproducción y legitimación, no al cuestionamiento, del nacionalismo metodológico.[7] Aún con un analista no nacionalista, la persistencia del referente nacional es un factor de necesaria consideración en la explicación del planteamiento de las variables y los casos a comparar.

No es ninguna novedad llamar a la autorreflexión y al cuestionamiento continuo de las categorías como manera de combatir estos problemas. Sin embargo, en el caso del fenómeno nacional, esto tiene unas modalidades específicas. En primer lugar, necesitamos una definición no nacionalista de todos los elementos implicados en la comparación, para lo cual pueden ser necesarios estudios específicos previos y un trasvase desde la nación hacia la identidad nacional y el nacionalismo como objetos de estudio susceptibles de ser comparados. No sabemos exactamente en qué consiste comparar el desarrollo de la nación vasca con la nación catalana, más allá de la legitimación organicista de esos proyectos nacionales, pero sí es posible hacerlo con los respectivos nacionalismos o con lo que lleva a los individuos a sentirse parte de una comunidad que definen como tal. Por lo tanto, en segundo lugar abogamos por el respeto hacia las percepciones de los actores involucrados en el proceso. El objetivo primordial del historiador no debería ser el de "corregir" o dar marchamos de "autenticidad", sino

7 No podríamos estar más de acuerdo con el aserto de un eminente historiador británico: "Finally, I cannot but add that no serious historian of nations and nationalism can be a committed political nationalist, except in the sense in which believers in the literal truth of the Scriptures, while unable to make contributions to evolutionary theory, are not precluded from making contributions to archaeology and Semitic philology." Eric HOBSBAWM: *Nations and Nationalism since 1780*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990, p. 12.

historiar cómo se desarrollan las identidades nacionales y los nacionalismos tal y como los hemos definido en la introducción. Tercero, si debemos acostumbrarnos a que los casos, las variables, las escalas y los espacios no sean definitivos, entonces la investigación deberá definirse en términos de provisionalidad según las vicisitud de cada proceso, renunciando a la consecución de teorías generales.

Dicho esto, una investigación comparada de procesos de construcción nacional que pueda cumplir con lo anterior deberá preocuparse por las dos dinámicas de creación y reproducción de lo nacional. Una variable estable en toda la investigación será el establecimiento de identidades y alteridades, tal y como se presenten en cada caso. Después, es necesario abordar el peso de los diferentes elementos de la vida social en la coloración semántica de la categoría nacional, cada uno convenientemente descompuesto. Así, en el ámbito de la esfera pública se podría comparar, entre otras cosas, la acción del Estado, la acción colectiva, la nacionalización de los medios de comunicación y el desarrollo de una cultura nacional. En el ámbito de la esfera privada, los ámbitos familiares y personales (autopercepciones, autoestima, sentido del yo en los acontecimientos del mundo) deben centrar la atención. En ambos ámbitos la investigación preliminar debe dirigirse al establecimiento de variables intermedias que permitan una heurística comparada. Estas deben ser dependientes del contexto, la escala y los agentes que participan en el proceso.

Por ejemplo, para su tesis doctoral este autor plantea una comparación entre experiencias de nación durante la era de las revoluciones a través de relatos personales de españoles, franceses, británicos y portugueses. Para evitar que el establecimiento de estas unidades de análisis constituya un sesgo de partida, se consideran como descriptores provisionales y se traslada una mayor parte del peso de la articulación al propio mundo del fenómeno. Se buscan procesos de identificación nacional en experiencias personales. Si estos no se encuentran o no responden a esas naciones estatales, el hecho de haber partido de una conceptualización más abierta y contingente permitiría una adaptación funcional. Además, se toman una serie de líneas de fractura que se utilizan para encarar la documentación pero que más que pre-respuestas de las que se espera algo son preguntas en forma de cuestionario de respuesta abierta posiblemente readaptables

(percepción de la diversidad regional y espacial, tiempo e historia, rey, religión, ideologías políticas, conceptos de pueblo y sociedad, existencia o no de referentes supranacionales). Lo más importante de todo es reducir al mínimo la imposición apriorística en el establecimiento del diseño comparativo y la confrontación honesta de casos y variables, por mucho que contradiga ideas o deseos previos. Evidentemente, esto es válido para cualquier proceso comparativo, no sólo cuando se trata de fenómenos nacionales.

La nación desde la historia transnacional

Gran parte de los problemas del epígrafe anterior se aplican también con la historia transnacional. Si el estudio de la construcción de naciones no hubiera sido rápidamente subsumido por el propio proceso que se intentaba analizar, probablemente no parecería una paradoja proponer un enfoque transnacional del *nation-building*. Sin embargo, no son pocas las reflexiones que señalan la conveniencia de salirse de los encajonamientos nacionales para estudiar su contenido y esos mismos compartimentos.[8] Hablando sobre el momento de "invención" de las tradiciones nacionales en los siglos XVIII y XIX, Anne Marie Thiesse utilizaba la metáfora del taller e indicaba que "sa caractéristique fut d´être transnational. Non pas qu´il y ait eut concertation préalable et division du travail: mais tout groupe national se montrait fort attentif à ce qu´accomplissaient ses pairs et concurrents, s´empressant d´adapter pour son propre compte une nouvelle trouvaille identitaire, étant à son tour imité dès qu´il avait conçu un perfectionnement ou une innovation."[9] Por su parte, Glick Schiller señala:

> "If we shed the assumptions of methodological nationalism, it is clear that nation-state building was from the beginning a trans-border process.

8 Ferran ARCHILÉS, Marta GARCÍA CARRIÓN e Ismael SAZ: "Introducción", en ÍD. (coords.), *Nación y nacionalización. Una perspectiva europea comparada*, Valencia, Publicacions Universitat de València, 2013, p. 11.

9 Anne-Marie THIESSE: *La création des identités nationales. Europe XVIIIe-XIXe siècle*, París, Éditions du Seuil, 2001, p. 13.

> […] But you have to think outside of the box of dominant national discourses to see the trans-border foundations of nation-states."[10]

Una definición clara y consensuada de lo que es la historia transnacional está todavía por hacer, pero existe un cierto asenso en relacionarla con el cruce de fronteras, la transferencia, el intercambio, las redes y la hibridación, en definitiva con la idea de "desnaturalizar la nación como forma *hegemónica* de organizar el espacio".[11] Lo transnacional parece ser más un enfoque que se interesa por ver la realidad de una manera diferente que una metodología específica de análisis histórico como la que puede requerir la historia comparada.[12] De hecho, para Pierre-Yves Saunier, autor de una de las introducciones al tema recientes más sugerentes, "transnational history can be applied to any topic, which does not mean it will be useful and relevant to each and everyone."[13]

La idea básica es la superación de lo nacional como lente de observación, no la selección excluyente de una serie de temas "transnacionales", como uno podría hacer "historia de los sistemas electorales" o "historia de las tecnologías agrarias". Además, la recepción y extensión vulgarizada del adjetivo "transnacional" ha llevado a utilizarlo en cualquier historiografía en la que haya movimiento, intercambio o contacto "entre naciones", calificándose realidades de "transnacionales" cuando en realidad no lo son.[14] Además, también puede darse el caso de que el ansia por exorcizar

10 No hay aquí espacio para disertar sobre la diferencia entre Estado-nación y nación estatal, dos realidades simbióticamente unidas pero diferentes. No obstante, en lo que toca al carácter transnacional de los fenómenos nacionales esta cita es válida. Nina GLICK SCHILLER: "Transnationality", en David NUGENT y Joan VINCENT (eds.), *A Companion to the Anthropology of Politics*, Malden, Blackwell Publishing, 2004, p. 451.

11 Florencia PEYROU y Darina MARTYKÁNOVÁ: "Introducción", en ÍD. (eds.), "La historia transnacional", *Ayer*, 94 (2014), p. 14.

12 Así lo afirma, entre otros, Bartolomé YUN: "Transnational history. What lies behind the label? Some reflections from the Early Modernist´s point of view", *Culture & History Digital Journal*, 3:2 (2014), p. 3.

13 Pierre-Yves SAUNIER: *Transnational History*, Houndmills-Nueva York, Palgrave Macmillan, 2013, p.4.

14 Un ejemplo es la identidad de los migrantes, que sería sólo transnacional para quien se mueva entre dos cosmovisiones nacionales, lo cual implica integración en el destino y mantenimiento de los lazos con el emisor, por lo que no sería válido para todo el que migre. Cristina BRADATAN, Adrian POPAN y Rachel MELTON: "Transnationality as a fluid social identity", *Social Identities*, 16:2 (2010), pp. 169-178.

la nación de la historiografía y asumir ropajes "postnacionales" lleve a un juicio de valor negativo sobre los propios procesos de construcción nacional y sus agentes, lo cual constituiría un sesgo primario análogo al señalado antes para los nacionalistas.[15] Aún peor, huir de una distorsión puede conducir a otra. "Correcting the excesses of the national" -afirma Richard White- "should not involve recapitulating these mistakes on a new scale, the global".[16]

Afortunadamente, no todos los autores que utilizan el enfoque trasnacional han olvidado la decisiva importancia del fenómeno nacional en los últimos siglos.[17] Como señala Saunier, "Transnational historians need to think ´with and through´ the nation […] Transnational history, then, is a perspective available to all historians of the last 200-250 years, whose research project entails researching and writing a history with nations that is not a history of nations."[18] Así, la categoría de lo transnacional "sólo será útil mientras no pierda de vista el ámbito nacional", como bien saben los autores que han tenido contacto de una u otra manera con las problemáticas de la identidad nacional.[19]

De esta manera, cada vez parece más claro que el enfoque transnacional podría producir o, al menos, contribuir decisivamente a la "des-esencialización" de la historiografía nacional de la que habla Stefan Berger.[20] Una aplicación reflexiva y abierta podría identificar muchos ámbitos concretos en los que esta aportación se produciría de manera efectiva, para

15 Xosé Manoel NÚÑEZ SEIXAS: "Nations and Territorial Identities in Europe: Transnational Reflections", *European History Quarterly*, 40:4 (2010), p. 679.

16 Richard WHITE: "The Nationalization of Nature", *The Journal of American History*, 86:3 (1999), pp. 976-986.

17 Un excelente ejemplo de ello en Ian TYRRELL: *Transnational Nation. United States in Global Perspective since 1789*, Houndmills-Nueva York, Palgrave Macmillan, 2007.

18 Pierre-Yves SAUNIER: *Transnational History*…, p. 8. Una defensa de la posibilidad de emplear el calificativo para sociedades anteriores en Bartolomé YUN: "Transnational history…"

19 Juan Luis SIMAL: "El exilio en la génesis de la nación y del liberalismo (1776-1848): el enfoque transnacional", *Ayer*, 94 (2014), p. 24. Este artículo es una buena muestra de las enormes posibilidades que tiene una mirada transnacional entendida de esta forma.

20 Stefan BERGER: "National historiographies in transnational perspective: Europe in the nineteenth and twentieth centuries", *Storia della Storiografia*, 50 (2006), p. 25.

así "escribir la historia fuera de las lógicas del Estado-nación", en palabras de Archilés, pero sin cometer el anacronismo de negar su existencia.[21]

Partiendo de esa base "depurativa", se trataría de ir más allá y enfocar transnacionalmente lo nacional con el objetivo de avanzar en su conocimiento. Para ello tomaremos la modalidad propuesta por Werner y Zimmermann y la aplicaremos a la construcción de naciones.[22] Estos autores distinguen cuatro tipos de "entrecruzamientos" que generarían realidades trasnacionales y los cuatro tienen algo que aportar a los estudios sobre construcción nacional.

El primero son los entrecruzamientos intrínsecos al objeto de estudio, donde el tema es en sí transnacional. Se trata del campo más clásico y obvio, normalmente asociado a procesos de circulación e intercambio de personas, mercancías o ideas. Así, la identidad nacional en las migraciones, diásporas y realidades transfronterizas, por un lado, y los contactos e influencias recíprocas entre Estados-nación (diplomáticas pero no sólo), el papel de lo nacional en la creación de esferas interestatales y supranacionales, las relaciones entre organizaciones nacionalistas o entre productores y difusores de pensamiento nacional, por otro, fueron las primeras cosas que llamaron la atención allá por el tránsito del siglo XX al XXI. Hoy en día siguen suponiendo una parte sustancial de los estudios sobre "transnacionalismo" y tienen una frecuente relación con otras corrientes superadoras de lo nacional como la *global history* o la *world history*.[23]

Más interesantes, por potencialmente aplicables a un mayor número de investigaciones, son los otros tres entrecruzamientos. El segundo es el entrecruzamiento de puntos de vista, que aluden a la acción estructurante

21 Ferran ARCHILÉS: "Melancólico bucle. Narrativas de la nación fracasada e historiografía española contemporánea", en Ismael SAZ e ÍD. (eds.) *Estudios sobre nacionalismo y nación en la España contemporánea*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, 2011, p. 330.

22 Michael WERNER y Bénédicte ZIMMERMANN: "Beyond comparison: *histoire croisée* and the challenge of reflexivity", *History and Theory*, 45 (2006), pp. 30-50.

23 *Cfr*. Christopher BAYLY: *El nacimiento del mundo moderno, 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales*, Madrid, Siglo Veintiuno, 2010. Jürgen OSTERHAMMEL: *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*, Barcelona, Crítica, 2015. Matthew HILTON y Rana MITTER (eds.): "Transnationalism and Contemporary Global History", *Past & Present*, Suplement 8 (2013). Marina ARIZA y Alejandro PORTES (coords.): *El país transnacional: migración mexicana y cambio social a través de la frontera*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007. Sallie WESTWOOD y Annie PHIZACKLEA: *Trans-nationalism and the Politics of Belonging*, Londres-Nueva York, Routledge, 2000.

del analista cuando delimita los campos y objetos que va a considerar. Se trataría de respetar la perspectiva de los actores implicados, buscando una neutralidad axiológica en su sentido weberiano que incorporare más de un punto de vista. Además, hay que ser conscientes de que las fuentes no contienen más que manifestaciones de identidad nacional o nacionalismo, individuales o de grupos limitados, pero que son los restos de situaciones complejas y polifónicas. Para evitar que esto se convierta en una cacofonía y encontrar un sentido al caos y fragmentación con el que las huellas del pasado se presentan, el historiador realiza una labor gnoseológica de producción de una narrativa interpretativa con aspiraciones explicativas. Si en el plano epistémico el entrecruzamiento se produce gracias a una concepción menos agresiva y más respetuosa de lo que el historiador puede hacer con las identidades del pasado de cuyas huellas disponemos (lo cual enlaza con lo siguiente), en el plano fenomenológico el entrecruzamiento de puntos de vista puede y debe darse como consecuencia de la consideración del efecto que tienen en las fuentes las interacciones entre actores y el descarte de la concepción del *nation-building* como algo cerrado, coherente y unidireccional, según el esquema "creación → difusión → asunción". Así, es necesario producir narrativas que incluyan diferentes procesos de construcción nacional en contacto, pero también percepciones de varios agentes implicados en experiencias conectadas, especialmente al calor de las oportunidades que nos brindan periodos particularmente convulsos como las revoluciones liberales del siglo XIX o las guerras mundiales del siglo XX.

Tercero, las relaciones entre el observador y el objeto de estudio, en tanto que la distinción de sujeto-objeto clásica se ha derrumbado. En este punto entran en acción todas las consideraciones anteriores sobre el nacionalismo metodológico y la ruptura de marcos y narrativas nacionalizadas para explicar los fenómenos nacionales. No sólo hay que tener en cuenta las cuestiones de implicación emocional y sesgo primario comentadas para la historia comparada. Debemos ser conscientes de la fuerte atracción que suele producirse entre lo investigado y el investigador, con el riesgo que implica el estudiar el proceso de construcción de la nación con la que uno se identifica (o hacia la que uno tiene una hostilidad manifiesta). Los prejuicios, los estereotipos, las interferencias y las carencias

de conocimientos sesgan la relación con el tema. Creemos con Werner y Zimmermann que es imposible librarse completamente de ellos, sino que constituyen una parte de más de la investigación y como tal deben ser considerados.[24] El filtro transnacional en el observador y una construcción del objeto dinámica, abierta, recíproca y multicasual pueden ayudar a ello.

El último de los entrecruzamientos es el de escalas. La idea es cuestionarse los marcos convencionales de tiempo y espacio, desnacionalizarlos y después reconstruirlos según patrones más adecuados a lo que se está estudiando y no a las metanarrativas que han dominado la historiografía hasta hace poco. O sea, que al igual que se cuestionan los conceptos, los marcos también deben formar parte de la investigación. Así, la nación debería dejar de ser una escala automáticamente válida para el análisis de lo nacional. Tal marco predefinido ha creado explicaciones circulares y de una coherencia artificial. Lo nacional puede operar en escalas micro y macro, además de que aun aceptando la propia escala nacional puede haber cosas que se califican de nacionales que no lo sean.[25] Estudiar la nación desde una escala no nacionalizada constituiría así una última aproximación transnacional a los procesos de *nation-building*.

Sin embargo, en lo que tiene que ver con el espacio y las escalas, existe una problemática adicional ajena a esta utilidad de depuración metodológica que tiene el enfoque transnacional. ¿La confluencia y el contacto de varios procesos de construcción nacional en un mismo espacio permiten automáticamente hablar de espacio transnacional? En este sentido, está claro que un exceso en la fluidez y la interacción puede llevar a aplicar la etiqueta de transnacional a casi todo. En realidad, la formación de naciones se basa en la propia interacción entre individuos, bien reafirmando la nación o bien construyendo alteridades. Una buena posibilidad podría ser reservar el concepto de "espacio transnacional" para cuando la interacción entre procesos de *nation-building* sea más bien interrelación. Cuando hay interrelación, el espacio juega un papel significativo en la conversión de los nacionales en actores específicos en el otro u otros procesos. Así, se establece una relación recíproca donde

24 Michael WERNER y Bénédicte ZIMMERMANN: "Beyond comparison: *histoire croisée…*", p. 42.

25 Saskia SASSEN: "The global inside the national", *Sociopedia*, International Sociological Association, 2010.

el contacto social y el rol del territorio se despliegan de tal manera que imprimen un cariz al proceso que no tendría de otra manera. Un ejemplo de esto pueden ser las grandes metrópolis contemporáneas, como Nueva York, Londres o París; y algunas fronteras particularmente dinámicas y permeables, como el caso de México-Estados Unidos. También podrían ser espacios transnacionales algunas zonas del Levante mediterráneo por lo menos a partir de la creación del Estado de Israel o los lugares de Europa centro-oriental con una clara sociología multinacional y una frecuente historia de traspaso en el control territorial por parte de un determinado Estado. En este sentido, sería interesante reflexionar sobre el hecho de que un mismo proceso de construcción nacional puede desplegarse en diferentes escalas de imaginación territorial, incluida la transnacional, y cómo sería posible acceder a su diversidad interna de tal manera que pudiéramos sopesar el impacto real de la interacción con otros procesos (y por lo tanto, si podemos hablar de interrelación y hasta qué punto se ha producido), toda vez que está claro que solo una parte de los agentes implicados habrá vivido esa interacción efectivamente.

A modo de conclusión

Las reflexiones realizadas sobre los enfoques comparado y transnacional aquí expuestas no han pretendido ninguna exhaustividad ni cierre del debate. En su mayoría tampoco manejan ideas que un historiador medianamente sensible a los problemas generales de la epistemología historiográfica actual no pueda deducir. De hecho, más bien proponen abrir ventanas localizadas y emprender de una vez caminos ya divisados. Sirviéndose de trabajos disponibles en historia comparada y transnacional, señalan algunos de los muchos problemas existentes y apuntan a un posible camino para la desnacionalización de la historiografía sobre nacionalismo e identidad nacional.

La meta es que lo nacional sea exclusivamente el objeto de estudio de los historiadores y no entinte sus marcos e instrumentos analíticos, a la par que se evite el deslizamiento hacia el error de no considerar lo nacional como un fenómeno histórico importante del cual los historiadores tenemos la obligación de dar cuenta. Entre otras cosas, el enfoque comparado puede

combatir el excepcionalismo y el localismo analítico. El transnacional puede romper inercias y comodidades por largo tiempo establecidas y desnaturalizar la nación como eje de análisis, no sólo en las temáticas sino también en lo que toca al analista y sus instrumentos teórico-metodológicos. La tarea es difícil, quizás imposible de llevar completamente a cabo, pero los beneficios del éxito en un tema de tal impacto social son directamente proporcionales.

Hacia una historia comparada de la inteligentsia rusa en el siglo XX. El caso de estudio de los medievalistas de Moscú desde una perspectiva pan-europea (1900-1970)

Towards a Comparative History of the Russian 20th Century Intelligentsia: A Case Study of Moscow Medievalists in Pan-European Perspective (1900-1970)

Volodymyr Ryzhkovskyi
Georgetown University

Resumen

Este articulo discute las posibilidades de un acercamiento transnacional y comparativo sobre el estudio de la historia de la inteligentsia rusa/soviética en el siglo 20. Se enfoca particularmente en las ventajas metodológicas de la agenda comparativa al intentar sobrellevar el hechizo del excepcionalismo que ha plagado las exploraciones de la historia de la inteligentsia rusa en el siglo 20. El artículo sugiere un caso de estudio de la historia de la prominente y cohesionada comunidad de historiadores y académicos de Moscú dedicados a la historia medieval europea en relación con su contraparte francesa, británica y alemana como marco experimental para dicha comparación. Argumento que la exploración comparativa de comunidades únicas que se han diseñado a sí mismas como fuertes de inmutable tradición en el análisis de manuscritos se revela a sí misma como un microcosmos que en su dimensión amplificada refleja patrones en los cuales la cultura nacional intelectual maneja los impulsos y traumas de la modernidad de una manera transformativa. Propongo que los efectos a largo plazo del proyecto de la revolución soviética constituye la clave para comprender en forma específica la experiencia de la Rusia intelectual del siglo XX.

Palabras clave: Inteligentsia rusa, Intelectuales europeos, medievalismo, transferencia intellectual

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
The paper discusses the possibilities of the comparative and transnational approach in studying the history of the 20th century Russian/Soviet intelligentsia. It particularly focuses on the methodological advantages of the comparative agenda in helping to overcome the spell of the exeptionalism that has plagued explorations of the 20th century history of Russian intelligentsia. It suggests a case study of the history of the prominent, tight-knit academic community of Moscow historians of European Middle Ages in relation to the histories of their French, British, and German peers as an experimental framework for such a comparison. I argue that comparative exploration of the unique communities that self-fashioned themselves as strongholds of immutable tradition of manuscript analysis reveals itself as a microcosm that in amplified way reflects the patterns in which national intellectual cultures handled the transformative impulses and traumas of modernity. I submit that the multifaceted and long-term effects of Soviet revolutionary project as the key for understanding of the specificity of the Russian intellectual experience in the 20th century.

Keywords: Russian intelligentsia, European intellectuals, medievalism, intellectual transfers

The history of the Russian intelligentsia both in self-narration of its representatives and in the reflections of the historians has provided one of the most entrenched narratives of Russian particularism. In the Russian cultural imagination the conflict between archetypal poet (Aleksandr Pushkin) and autocrat (Emperor Nicholas I) in a sense reflected the historical destiny of the Russian intelligentsia: desire of personal and artistic autonomy inevitably leads to the conflict with autocratic power, to intellectual's submission or premature death. The lamentations about the lack of "autonomy" and "freedom" has always implied comparison between the grave condition of the Russian intellectuals and that of the idealized "West," thus contributing to ever lasting debate about "Russia and the West." In the wake of the collapse of the Soviet Union this dichotomy was again put into scrutiny by the new generation of scholars who tried to re-inscribe Russian/Soviet history into the comparative and international context. However, this powerful historiographical trend only tangentially touched the particularistic narrative of the Russian intelligentsia. Is Russian and particularly Soviet intellectual history really so unique and

different, despite clear modernist intentions of the Soviet revolutionary project? Where does this uniqueness reside and what are the analytic tools to measure its depth? To answer these questions, at first, I will summarize in my opinion the most relevant theoretical approaches to the comparative history of the modern European intellectuals. Then I will reflect on some methodological challenges that application of these approaches might have when applied to Russian/Soviet case. Finally, I will suggest an experimental framework (case-study) for approaching comparatively history of Russian intellectuals in the 20th century.

Approaches

The existence of the unique self-image of the intellectuals based on the identity defined against the "other" (rival or example) is not something uniquely Russian. In a sense each European intellectual tradition historically cherishes the idea of its own *Sonderweg*. As Christophe Charle has argued, this always already present comparative dimension in the history of European intellectuals turns it into an exciting field for comparative explorations of the European societies, while at the same time posing some methodological problems.[1] Moreover, the methodological trouble stems not only from the tendency towards particularism of the national intellectual cultures, but as well form the disciplinary rivalry between sociology and history in treating the subject. Social sciences are used to build comparison around clearly defined and universally applied concepts, while historians prefer to pay attention to the historical specificity that undermines the scientific ground for comparison. During the heyday of the modernization theory the functionalist definitions of intellectuals as a group or class that ensures economical and technological growth of the modern industrial societies provided the ground for overarching comparisons and at the same time antoganized historians who studied particular intellectual traditions. In turn, critiques of the modernization theory not only exposed its a-historical and teleological claims, but prepared the ground for the rapprochement between sociology and

1 Christophe CHARLE: "L'histoire comparée des intellectuels en Europe. Quelques points de méthode et propositions de recherche, in Michel TREBITSCH and Marie-Christine GRANJON (eds): *Pour une histoire comparée des intellectuels,* Paris, Complex, 1998, p.40.

history in studying intellectuals. Ultimately philosophers' and sociologists' historically conscious reflections on the conceptual, economic, and political transformations that happened in the late 18th and early 19th century in Europe (Habermas, Foucault, Koselleck, Luhman to name the few) provided a much more appealing framework for historians interested in researching the history of European intellectuals comparatively. As these thinkers argued the late 18th century conceptual break (Koselleck's *Sattelzeit* or Foucault's epistemic shift) led to the emergence of the new historical semantics, practice, and discourse related to the intellectual activity: one that claimed autonomy for "intellectual field" (to use Bourdieu's term) and was defined against dominant economical and political forces. Finally, the historical understanding of the "intellectual field" as a phenomenon emerging at the particular conjuncture of the European history, as a changing set of relationships defined by the intellectuals' claims for symbolical and political power opened a new perspective on comparative history of intellectuals and European societies.

Coupling Bourdieu's field analysis with broad historical perspective of the German *Begriffsgeschichte*, Christophe Charle attempted to identify specific national paths towards autonomy undertaken by intellectuals in Europe during the 19th century. In order to explain the ranging degrees of the achieved autonomy as well as particularities of the "intellectual fields" Charle's historical sociology looked for the fluctuation of the key explanatory variables: specific national constellations of the political regimes, political elites, rapid economic changes, pressures of the market, expansion of the mass culture, the organization of the educational systems, etc. In the end, Charle used the comparative history of intellectuals as a vantage point to highlight the changing structure of the European political and social elites during the 19th and early 20th century, effectively turning the history of intellectuals into a method for exploring comparatively European social history.[2]

In turn, Michel Espagne and Michael Werner, while criticizing the implicit particularistic prejudices of the comparative analysis (treating the national cultures as taken for granted enclosed entities), including

2 Christophe CHARLE: *Les intellectuels en Europe au XIXe siècle essai d'histoire comparée*, Paris, Seuil, 1996.

the comparative history of the intellectuals, suggested the history of cultural transfers as a necessary methodological antidote that increases not only theoretical, but historical accuracy of the comparative research. Specifically they used this methodological point to approach one of the biggest questions pertained to the modern cultural and political history of Europe, i.e. increasing nationalization of the European cultural landscape during the 19th century. According to the program suggested by Espagne, the very emergence of the national cultures, intellectual traditions and canons can not be understood without exploration of the constant move across the borders of the cultural models, figures and ideas. In turn, the study of the transmission and adjustment of the alien ideas or practices to local circumstances allows to elucidate the structures of the built and re-built national cultures with an utmost sharpness.[3] The combination of the comparative and transnational approaches to the history of European intellectuals proved to be particularly advantageous in the explorations of the origins and transformations of the national scholarly styles, disciplinary discourses, and academic cultures during the late 19th and early 20th century.[4]

Though specific and characterized by polarization and radicalization of intellectual elites, the Russian intellectual situation of the late 19th and early 20th century reflected major trends present in other European countries: the growth of the educational system and professional groups, the expansion of the periodicals and reading public, the quest for the autonomy among the academic elites and the growing demand for the political autonomy from the educated public. However, as Charle concludes in his comparative study, these developments were contracted by the First World War and the revolution, thus confirming the common wisdom about the deviancy of

3 Michel ESPAGNE and Michael WERNER (eds.): *Transferts. Les relations interculturelles dans l'espace franco-allemand (XVIIIe-XIXe siècle),* Éditions recherche sur les civilisations, Paris, 1988; Michel ESPAGNE: "Sur les limites du comparatisme en histoire culturelle, *Geneses*, 17 (1994), pp.112-121.

4 Johan HEILBRON: "Toward a transnational history of the social sciences", *Journal of the History of the Behavioral Sciences,* 44:2 (2008), pp. 146-160; Wolf LEPENIES: *Between literature and science: the rise of sociology*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988; Fritz RINGER: *Fields of Knowledge: French Academic Culture in Comparative Perspective. 1890-1920*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

the Russian intellectual history since 1917.[5] The standard narrative posits that after the revolution autonomy and even claims for autonomy were replaced by state ideological violence and subjugation of the intelligentsia, while the open engagement with the world in the pre-revolutionary period was substituted by the cultural autarky. Only with Stalin death and Khrushchev's relaxation in its aftermath the claims for intellectual autonomy were revived, culminating in the rise of the dissident movement and building the intellectual ground for Perestroika. An ample evidence of the state violence used against intelligentsia during the Soviet era as well as the creation of the state-sponsored mass intelligentsia and state-controlled intellectual sphere hardly encouraged placing Soviet case in the comparative perspective. What comparative approach could give except of restating the obvious: the deviancy of the Soviet intelligentsia judged against the Western standard? This view was embraced during the late Cold War both by the commentators in the West and Soviet intellectuals who self-fashioned themselves in opposition to the "authorities". In turn, the revisionist interpretations clearly showed the multiplicity of ways of interaction between intellectuals and power across different periods of Soviet history, demonstrated complexity and specific internal logic of several periods of the Soviet intellectual history, but were less successful in providing conceptual generalizations about the uncovered complexity. It seems that investing much energy in criticizing too simplistic totalitarian narrative about repressions and imparting Soviet intellectuals with agency, revisionists hardly moved beyond the particularistic framework used by their opponents and clearly underestimated the importance of the global dimension and universalist intentions of the Soviet project, which might help in clarifying the particularity of Soviet experience. If violence was not regarded anymore as the only indicator of the Soviet intellectual specificity, how the latter could be explored and measured otherwise?

Since the collapse of the Soviet Union the rise of the so called modernity paradigm that explored the commonalities that Soviet transformative discourse and practice shared with other European countries became one

5 Christophe CHARLE: "Les intellectuels en Europe dans la seconde moitié du xix siècle, essai de comparaison, in Gisele SAPIRO (ed.): *L'espace intellectuel en Europe: de la formation des états-nations à la mondialisation, XIXe-XXIe siècle*, Paris, Découverte, 2009, pp.86-93.

of the most interesting innovations in the field. Heavily relying on the theoreticians who stressed the crucial importance of the nexus between knowledge and power in the implementation of modern social, political, and economic experiments, scholars Russia highlighted the role of the intelligentsia-experts in conceiving and developing Soviet revolutionary project.[6] However, comparative and transnational perspective was embraced in the exploration of the Soviet intellectual culture transformation as part of modern experimentation. I would argue here that despite the visible differences in the organization of the intellectual life in the Soviet Union and elsewhere in Europe, the Soviet revolutionary project and its violent application in the area of intellectual life possessed clear intellectual affinity to some radical European critiques of modernity. Moreover, given the universalistic aspirations of the Soviet project the understanding of the path taken in the 20th century by Soviet intellectuals can not be achieved without taking into account the interaction, borrowing and transfer of knowledge, practices, and ideas between the Soviet Union and "the West." Finally, I submit that the specificity of the Soviet intellectual transformations encompassing several chronological periods that usually are treated separately in the historiography can be evaluated only when highlighted at the background of the long-term trajectories of other European intellectual traditions.

Christophe Charle's macro-historical comparative approach towards the history of European intellectuals in the 19th century place in the center autonomy of the intellectual field that was buttressed by the idea of gradual progress and secured by the pursuit of the equilibrium between political, economic, and social forces within European societies. However, symptomatically Charle did not try to proceed further applying the same model into the 20th century, when the idea of the consensual equilibrium was violently rejected and the ideas and institutions supporting autonomy

6 Daniel BEER: *Renovating Russia: The Human Sciences and the Fate of Liberal Modernity, 1880-1930,* Ithaca, Cornell University Press, 2008; Francine HIRSCH: *Empire of Nations: Ethnographic Knowledge And the Making of the Soviet Union,* Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 2005; Michael David-Fox has even suggested that Soviet modernity might be defined as "intelligentsia-etatist modernity." See Michael DAVID-FOX: "*The Intelligentsia, the Masses, and the West*: Particularities of Russian-Soviet Modernity," in his: *Crossing Borders: Modernity, Ideology, and Culture in Soviet Russia*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 2015, pp.48-74.

of the intellectual field were put in question in Europe. The paradigmatic Dreyfus affair both confirmed the ultimate acknowledgment of the autonomous position of the intellectuals and at the same time caused the backlash originating from within the intellectual milieu itself. Increasing feeling of the dissatisfaction with bourgeois modernity among the European *fin de siecle* intellectuals, amplified by the experience of wars and revolutions, encouraged the rethinking (both from the right and the left) and sometimes undoing of the "autonomous" and critical position of the intellectuals. Moreover, in the course of the century the elitist connotation of the idea of the autonomy was challenged by the increasing massovization of the intellectual activity. From a minor, influential and elite community intellectuals turned into a group produced on a mass scale. Both massovization trend and conceptual critique of the autonomy indicated the crises of the intellectual foundations and social structures of the bourgeois imperial societies. In this regard Soviet revolutionary project albeit radical presented an option among other attempts and fantasies that tried to overcome the ills of the capitalist modernity. That leap into the future was accompanied by the long-term program of cultural revolution that was expected not only to cancel intellectual autonomy, but also to change the mind and subjectivity of the intellectuals, to erase the distance between high-brow intellectuals and massively produced specialists or even to bring to the end the very division between mental and manual labor.

From the other hand, Soviet revolutionary project never presented itself as a parochial deviation, but contrary advocated its universalistic nature and heavily relied on the selective reading of the Western tradition. Both selective exploitation of the European heritage as well as the promise of transcending modernity attracted prominent Western intellectuals. However, as Michael David-Fox and Katerina Clark demonstrated, the universalism of the project and the embrace of the Western tradition was not just a veneer to dupe naive foreign guests, but in fact constituted an inherent feature of the Soviet revilutionary effort.[7] The Soviet attitude

7 Katerina CLARK: *Moscow, the Fourth Rome: Stalinism, Cosmopolitanism, and the Evolution of Soviet Culture, 1931-1941*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011; Michael DAVID-FOX: *Showcasing the Great Experiment: Cultural Diplomacy and Western Visitors to the Soviet Union, 1921-1941*, Oxford-New York, Oxford University Press, 2012.

towards the world and particularly towards the West constantly oscillated between extreme autarky and calculated embrace. Nevertheless, even at the lowest points of interaction the West still provided a crucial reference for the Soviets. The experience of rebuilding the intellectual life and reshaping the patterns of behavior of Soviet intellectuals explicitly or implicitly engaged the legacies, ideas and practices originating from "the West." Tracing the transformations that these common legacies underwent in the course of the 20th century both in Europe and in Russia as well as exploration of the impact that transnational interactions and exchanges had on both sides provide a historical framework for probing the question about the specificity of the Soviet developments.

However, how this kind of comparative and transnational agenda for studying Soviet intellectual experience can be conceived methodologically? In the practice of the comparative history two methodological approaches always exist in their complimentarity and rivalry: the first operates on the macro-level, while the other uses the micro-analytical level, proceeding to comparison via small entities (regions, groups, etc.)[8] Charle showed the possibilities opened to the macro approach and intensive use of the quantitative data (numbers of students, reading public, journals, newspapers etc.) when applied to the history of the 19th century Europe. However, the macro-scale comparisons when applied to the 20th century history of Soviet intellectuals run danger of repeating some truisms about the enormous growth of the intelligentsia in the industrial societies or about the lack of the autonomous intellectual institutions in the Soviet Union. It seems that micro-comparative approach better suits the task of addressing the question particularly relevant to the experience of the European intellectuals in the first half of the 20th century: what consequences the destruction of the old world and challenge to the ideas it was based on (what is individual, science, objectivity, intellectual autonomy, knowledge, etc?) had on their discoursive, material, social practices, and self-perception? How the intellectual communities restructured themselves

8 Reflection on these approaches in the history of intellectuals see: Michel TREBITSCH: "L'histoire comparée des intellectuels comme histoire expérimentale", in ÍD. and Marie-Christine GRANJON (eds.) *Pour une histoire*, pp.64-82.

when the transformational zeal receded leaving behind uneasy memories of the past?

The most challenging task is to come up with the micro case that can combine both chronological breadth (stretching across different periods of the Soviet history) and versatile comparative perspective on the Soviet intellectual developments outlined above. My choice of the history of the prominent, tight-knit academic community of Moscow historians of European Middle Ages is hardly self-evident. I have to admit that only preliminary research provided some evidence that comparative project based on the study of this group could be manageable at all. In the rest of the paper I will give concise justification of my choice, showing how the study of the micro case allows to pose important questions related to the comparative perspective on the history of the 20th century Russian intelligentsia, while narrating a coherent story.

A Case-Study of Moscow Medievalists

Despite significant national differences, the early twentieth-century communities of Russian and European medievalists shared a great deal of intellectual and social practices predicated on their possession of the esoteric knowledge of the medieval past. It is precisely this shared legacy of connoisseurship as well as their belonging to the elite world of old bourgeois Europe that I posit as a blueprint for exploring the commonalities and divergences between the 20th-century paths taken by Russian and European intellectuals. Since the late 18th century the supposedly marginal and exotic passion towards medievalism in fact reflected broader political and cultural centrality of the Middle Ages both for European societies engaged in building of their modern national projects and globally for the nations and countries that defined their identity vis-a-vis European narrative of modernity.[9] In fact it was preoccupation with the fate of the recently emancipated Russian peasantry (1861) and doubts about Russia's historical trajectory in its aftermath that gave rise to the vibrant tradition of studying European medieval history in the late Imperial Moscow. It

9 Ian WOOD: *The Modern Origins of the Early Middle Ages*, Oxford, Oxford University Press, 2013; Kathleen DAVIS (ed.): *Medievalisms in the Postcolonial World: the Idea of "the Middle Ages" Outside Europe,* Baltimore, John Hopkins University, 2009.

was started by the Kostroma noble and Russian liberal Pavel Vinogradoff (1854-1925) who published his pathbreaking social history of Medieval England, *Villainage in England,* in 1892. The book established Vinogradoff as a major authority in the field of European Medieval Studies and at the same time reflected his desire to solidify history as a truly scientific field of knowledge. In turn, the practice of the research seminar that he brought to Moscow from Germany meant to provide the model for the creation of a professional community of historians in Russia. Vinogradoff's scholarly posture when coupled with his active political position made him one of the prominent voices of the Russian liberalism.[10] In a sense his public position reflected the drive of the significant part of Russian late Imperial intelligentsia towards autonomy and greater input in ruling the country. Eventually Vinogradoff's conflicts with Tsarists officials around the question of the academic and university autonomy forced him to resign. Pulled from Moscow intellectual milieu, Vinogradoff nevertheless succeeded in his effort to establish a school of social history not only in Moscow, but in Oxford, where he was driven by the Russian Revolution. His disciples in Russia experienced the Revolution and Civil War, invention of the Bolshevik-style public sphere and curtailment of the intellectual autonomy. It is a common place to say that Soviet humanities were much less effective than Soviet science in proving the superiority of the Soviet experiment and their development was drastically autarkic and much retracted by the harmful impact of Soviet ideology.

However, I would argue that the most impressive intellectual breakthroughs achieved by the Moscow medievalists resulted not from their exceptional immunity to the tumultuous ideological and cultural environment, but from their intricate and often traumatic embracing of it. Moreover, representatives of several generations of Moscow school had been surprisingly visible on the European intellectual map during Soviet years, attracting interest and visitors from the West as well as contributing to the transnational change of historiographical paradigms. Reflecting Soviet universalist claim of rethinking the previous history of humanity, methodologically this innovative research was conceived

10 Aleksandr ANTOSHCHENKO: *Russkii liberal-anglofil Pavel Gavrilovich Vinogradov*, Petrozavodsk, Izd-vo PetrGU, 2010.

within the changing contexts of Soviet experimentation with Marxism. For example, Evgenii Kosminski's (1886-1959) embrace of the Marxist approaches enabled him to modulate the excessive empiricism of the British explorations of the medieval past and to offer a new synthetic perspective on the British Middle Ages that emphasized the importance of social and economic analysis for the understanding of political change. Aleksandr Neusykhin's (1898-1969) model of the genesis of feudalism in Western Europe helped to overcome the nationally biased and narrowly legal approaches of the previous historiography. Boris Porshnev's (1905-1972) grandiose attempt to turn class struggle into a universal explanatory framework of world history shed new light on French early modern history and the origins of European absolutism. Even Aron Gurevich's (1924-2006) turn towards culture in explaining the key features of the European Middle Ages during the 1960s was related to the Soviet ideological effort to revitalize Marxism in the wake of Stalin's death. Some of these intellectual efforts became part of the pan-European scholarly dialogue. Kosmisnkii was one of the co-founders of the *The Economic History Review* (1929), and his works inspired the young British medievalists and modernists Christopher Hill (1912-2003) and Rodney Hilton (1916-2002), and Eric Hobsbawm (1917-2012) to undertake the pilgrimage to Stalinist Moscow in the 1930s and 1940s.[11] This cooperation played an important role in the launching of the new journal *Past and Present* (1952) that turned into a major outlet for cutting-edge interdisciplinary historical research. In turn, Porshnev's insights provoked a "class vs. estate" controversy in the post-World War II French historiography and contributed to the resolute methodological shift from political to social history in France. In a similar way, Gurevich's effort belonged to broader pan-European movement aimed at restructuring Marxist paradigm in history. It seems that persistent intellectual and personal interaction of Moscow medievalists with their Western counterparts *both* in the pre-revolutionary and Soviet time provides an interesting case for exploring the particularities of the changing Soviet engagement with the West. At the same time it suggests

11 In my research I am relying on the extensive selection of Kosminskii's correspondence with the British scholars from his archival collection: Arkhiv Rossiskoi Akademii Nauk, f.1514, Op.3, Ed.kh. 96, 97.

the framework for highlighting comparatively the characteristic features of the trajectory and experience of the tiny academic community across Soviet decades.[12]

I would like to stress again that intellectually brilliant interventions of medievalists were not conceived outside the Soviet academic system, but in fact represented mainstream knowledge produced in the process of embracing the challenges posed by the unfolding of the Soviet revolutionary project. Each successive generation of medievalists engaged with the Revolution in its own, often violent and traumatic way and made its own contribution into the process of the intellectual and socio-cultural reshaping of the elite scholarly community of connoisseurs into a collective of Soviet scientific workers. The engagement of the generations of medievalists with the versatile Soviet ideological universe enabled multiple identities, subjectivities, ideas about knowledge, morality, knowledge, society, etc. In the course of this engagement some members of the medievalist community tried to adjust their intellectual proclivities and loyalties (often of foreign origin) to Soviet circumstances. Kosminskii, who reached academic maturity before the Revolution, tried to realize his life project of wedding Vinogradoff's traditions to Soviet circumstances. Porshnev's grandiose Marxist ideas reflected his belonging to the revolutionary and experimental generation of the 1920s. Aleksandr Neusykhin's spiritual musings framed by his uneasiness with Jewish origin and later influenced by the experience of the Stalin's revolution "from above" led him to reinvent his Marxist explorations as a realization of a more profound drive for personal self-cultivation based on the philosophical ideas of German *Bildung*. Powerfully resonating with the interventionist cultural programs of the Soviet State (so called *kul'turnost'*) aimed at the production of the New Man, the *Bildung* ideas in the end were used to rear a post-War generation of Soviet medievalists. It seems to me that keeping an eye simultaneously on the ways in which *Bildung* ideas and practices were readjusted to the Soviet environment and on their radical transformation in their original Western contexts provides a particularly

12 I am exploring the vast connections of the Moscow medievalists using archives in France, England, and Poland.

apt perspective for evaluating specific features of the Soviet structures, ideas, and practices that enabled reception.

The violent explosions of Stalinism – ideological campaigns, repressions – provided endless occasions where multiple visions of the community's present and future clashed, interacted and infused each other. Ironically, in the post-Stalin decade both scholarly and social results of the decades of violent revolutionary experimentation due to the vagaries of post-Stalinist memory and obliviousness were recoded by the younger generation of medievalists as continuation of the prerevolutionary tradition preserved *despite* the most hideous circumstances of Stalinism. Both mainstream medievalists' post-Stalinist desire to celebrate the ossified intellectual achievements of the past and eventual repudiation by some Marxist innovators (Gurevich is one of the most prominent among them) of the ideological source of their intellectual inspiration reflected the decay of the Revolution's appeal among the late Soviet intelligentsia as a result of its grappling with the uneasy memories of the past. In the late 1960s fading of the revolutionary enthusiasm and intensive reflection about the traumatic past provided conceptual ground for new race towards autonomy among the elite intelligentsia. The developments in the milieu of Moscow medievalists where existence of the scholarly and methodological disagreements was so tightly related to the emergence of the competitive versions of memory about the Soviet experience captures this dynamic particularly clear. However, it should be mentioned that medievalists proved to be unusually sensitive and reflexive about the question of continuity and change, memory and obliviousness at multiple conjunctures of Soviet history (1920s, late 1930s, 1940 and 1960s), thus providing much needed long-term perspective to place both memory and experience within single analytical framework. In this regard my methodological contention is not to state that medievalists can stand as a shorthand for the experiences of some average Soviet intellectual. The long-term perspective on the history of Russian intellectuals in the 20th century that I advocate here reveals that there was no average Soviet intellectual, because there was no single origin. Instead of anchoring the origin of the Soviet intellectual to this or

that period of the Soviet history[13], a case study of Moscow medievalists rather suggests an approach that goes beyond compartmentalized historiographical thinking. However, after charting the trajectory of Moscow medievalists across historiographical compartments only comparison with the long-term trajectories of the analogous communities elsewhere in Europe might provide ground for theoretical reflection about the specificity of Russian intellectual experience in the 20th century.

Moscow medievalists heavily engaged with the research of their Western European counterparts. In the late Soviet period the Western historians and circumstances of their professional work were often perceived by them as examples of normality juxtaposed to the abnormality of the Soviet intellectual life. Sometimes intellectual transfer might led to the most incredible appropriations. Gurevich's appropriation of some Nazi ideology inspired historiography and culturology in order to humanize Soviet Marxism is just one the most striking examples. What I want to stress by this example is that behind each "normal" book reference in fact might lurk complex and sometimes traumatic personal and collective history. In fact, experiences, memories, and scholarship of the French, German or British medievalists of the 20th century were hardly "normal." Exposed to the enormous ideological, economic and political challenges faced by European societies in the wake of the First World War, both intellectual and social practices of these communities were tested and transformed. Racial fantasies[14] or dreams of national regeneration[15] might not only produce new intellectual insights, but at the same time question the ideals and conventions that defined the functioning of the elite intellectual communities in the late 19th century.

The Pozen Jew, German nationalist, and decorated veteran of the Great War, Ernst Kantorowicz (1895-1963) expressed his contempt

13 The last example Ben Tromly's: *Making the Soviet Intelligentsia. Universities and Intellectual Life under Stalin and Khrushchev*, Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2014, that posits post-war period as the time when the Soviet intellectual was born.

14 Gadi ALGAZI: "Otto Brunner 'Konkrete Ordnung' und Sprache der Zeit," in Peter SCHOETTLER (ed.): *Geschichte als Legitimationswissenschaft, 1918-1945*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1997, pp. 166-203;

15 Ulrich RAULFF: *Marc Bloch: un historien au XXe siècle,* Paris, Fondation Maison des sciences de l'homme, 2005.

for the existing republican system of Weimar and experimented with Stefan George circle ideas (German transformation of Bildung ideals) in his unorthodox explorations of the era of the emperor Frederick the Second. However, this did not prevent him from being marginalized by his university colleagues in the aftermath of the Nazi overtake of power. He was lucky enough to escape the Nazi persecution and ended up in the US, with bitter memories of the past and dissipated illusions of the youth. Marc Bloch (1886-1944) whose pathbreaking research on the medieval beliefs in the king's power to heal stemmed from his worryings about the waning of the emotional appeal of the French republicanism was less lucky and found his death in the forest near Saint Didier de Formans executed by the German squad. The biographical trajectories of the century's great medievalists are just examples of the traumatic infusion between personal, social, national, and political resulted from the Europe's transformation into the "dark continent" during the first half of the 20th century.

For sure it is impossible to explore with the same intensity the 20th century history of French, German or British traditions of medievalism in order to highlight Soviet specifics. Nevertheless, relying on the extensive historiographical research[16] I found in the history of these communities strikingly similar profile of intellectual change and social restructuring that was predicated on the shifting balance between generational tensions, ideological inclinations, experiences and memories of the 20th-century violence. This comparative background allows to see sharper the multiple effects of the Revolution as the key for understanding of the intellectual experience of Moscow medievalists in the 20th century. Moreover, the Soviet revolutionary effort at changing the intellectual field was characterized not only by occasional application of violence, but by the enduring consistency and intensity of the rejection of the idea of equilibrium, rejection that was predicated on the constant change of the flexible Soviet ideological discourse and practice. Simultaneously long-term and comparative

16 Extensive literature could not be cited here at full length. I will cite just few the most important studies: Peter MORAW and Rudolf SCHIEFFER (eds.): *Die deutschsprachige Mediavistik im 20 Jahrhundert*, Ostfildern: Thorbecke, 2005; Anne Christine NAGEL: *Im Schatten des Dritten Reichs: Mittelalterforschung in der Bundesrepublik Deutschland 1945-1970*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2005; Michael BENTLEY: *Modernizing England's past: English historiography in the age of modernism, 1870-1970*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005; Charles RIDOUX, *Evolution des études médiévales en France de 1860 à 1914*, Paris, Champion, 2001.

perspective on the history of the medievalist community to approach the problem of ideological violence as well as of suffering – crucial for the previous historiography – in a more subtle way. From this perspective both violence and suffering shows its contingent historical meaning, which thus should not be just morally and a-historically judged, but explored as practice, discourse, emotion, memory and evaluated in its social and cultural consequences. Ultimately, comparative exploration gives enough evidence that 20th-century intellectual creativity of the medievalists across ideological divides as well as social change within this communities were defined by their active embrace of alternative visions of modernity. Moreover, I suggest that unique communities that self-fashioned themselves as strongholds of immutable tradition of manuscript analysis reveals itself as a microcosm that in amplified way reflects the patterns in which national intellectual cultures handled the transformative impulses and traumas of modernity.

Los Malditos del Sur: Braceros Rurales en Sicilia y Andalucía

The Damned of the South: Rural Landless Labourers in Sicily and Andalusia

Grazia Sciacchitano
European University Institute

Resumen
En esta comunicación reflexionaré sobre la problemática que el uso del método comparado plantea. Esta reflexión surge de mi propia experiencia investigadora centrada en el análisis comparativo del papel desempeñado por los braceros en Sicilia y Andalucía durante las décadas de 1950 y 1960. Tanto en la historiografía italiana como en la española, la Cuestión Meridional evoca estas regiones y sus pobres campesinos como iconos del atraso. Segú el citado paradigma, la idea del progreso se identifica con el desarrollo industrial. ¿En qué medida siguen estos modelos condicionando/determinando la historiografía actual, y cómo podemos superarlos a partir de la formulación de nuevas preguntas a través de la historia comparativa?

Palabras clave: Historia Comparada, Cuestión meridional, Historia agraria, Sur de Italia y España

Abstract
In this paper, I will present some reflections and issues about comparative methodology I have developed during my investigations on the role played by the landless labourer class in Sicily and Andalusia during the 1950s and 60s of the 20th century. In both the Italian and Spanish historiography, the theme of the Southern Question evokes these regions and their poor peasants. According to this paradigm, the dominant idea of progress was conceived as industrial development. Landless labourers for instance, represented this paradigm as icons of agricultural backwardness. How much are we influenced by these biased models and could we avoid them by formulating new research questions through comparison?

Keywords: Comparative History, Southern Question, Agricultural History, Southern Italy and Spain

ISBN: 978-84-17238-02-5

This paper represents a reflection on the methodology used in my Ph.D. investigation on Sicilian and Andalusian Landless labourers during the industrial takeoff of the 1950s and 60s. Consequently, my considerations on comparative methodology are strictly connected with my research, my findings, and issues I faced during the research.

Historiography of Sicily and Andalusia has always suffered of the approach through the lens of the Southern Question, *Braccianti* and *braceros*, for instance, represent an icon of agricultural backwardness. However, the revisionist debate, born in the 80s, called for a review of the traditional approach, claiming it had led to focus on the research of causes of southern underdevelopment, created stereotype and consequently excluded various issues of investigation. Nevertheless, despite the contribution of the revisionists, the predominance of the literature focused on the Southern Question still involves a difficulty in the objective reconsideration and analysis of Southern History.

Inserting my research into the revisionist debate, I try to both introduce a new subject on the study of the South and propose new tools to question established narratives and disclose Southern peculiarities. Therefore, my aim is here to show how and why Southern history particularly benefits from the advantages offered by Comparative history. Furthermore I will show how comparative history can help to overcome previous assumptions, problems of interpretation, and finally lead to detect the "originality"[1] of both regions.

I will first offer an excursus on the main theme of the Southern question and subsequent Revisionist discussion, including an overlook on the suggestions and advice to improve the interpretation of Southern Historiography emerging from the revisionist debate. Secondly I will show how it is possible to connect the purpose of the revisionist call with comparative methodology.

One of the starting points of this research is the recognition and understanding of the characteristics of the Southern Question. Over

1 I'm here referring to Marc BLOCH: "Comparative history has a duty to bring out the originalities of different societies", in ÍD.: "A contribution towards a comparative history of European societies"(English version), in *Land and work in Medieval Europe*, Berkeley, University of California Press, 1967, p.58. The French original version was published in *Revue de synthèse historique,* Dec. 1928.

the last decades the studies of the South have –partially- emancipated themselves from the themes of the Southern Question. However, the approach and interpretation of southern history still represents an issue. Consequently, the revisionist debate has to be considered as still open, both in terms of theoretical contribution regarding methodologies in the approach of southern studies, but also in terms of the writing of the history of the South.

The Southern Question has for a long time characterized studies of Southern and agrarian realities in Italy and Spain, focusing on the analysis of southern problems and the failure of the process of modernization. To offer a clear explanation of what Southern Question is, we can use the definition offered by Lucy Riall, in which she describes the Southern Question as "the problem of southern political and economic "underdevelopment" relative to northern Italy. As a discourse of backwardness, and of failure to resolve backwardness."[2] This characterization of the studies has for a long time led to focus on the search for causes of underdevelopment of the South, consequently excluding other issues and topics of investigations. Piero Bevilacqua, one of the more representative agents of the revisionist current, defined this tendency as *ideologia emulativa*.[3] That means the inclination of western societies to follow patterns of progress and models from the "north", and on which dominant historiographical interpretations are built.[4]

One element that is necessary to take into account is that this "emulative ideology" although raised from a supposed economic superiority, has eventually spread to other areas of investigation. In Italy and Spain it was the *Meridionalista* and *Regenerazionista* currents to first interpret the South through its relationship with the "north". The comparison took place through different disciplines -agronomy, economy, geography and sociology –for this reason there has been an extension of the concept of underdevelopment not only to economic elements but also to social,

2 Lucy RIALL: "Which road to the South? Revisionist revisit the Mezzogiorno", *Journal of modern Italian studies*, 5:1 (2000), p. 90.

3 Piero BEVILACQUA: "Riformare il Sud", Meridiana, *Sviluppo*, 31 (1998): "il Sud doveva inseguire il Nord, il Nord d'Italia doveva inseguire a sua volta il Nord Europa, che a sua volta, nel corso del XX secolo, troverà un altro Nord da inseguire e da imitare negli Stati Uniti d'America", p. 21.

4 *Ibid*, pp. 19-44.

cultural and civil characteristics[5]. Indeed what characterizes these studies, as claimed by Giuseppe Giarrizzo is the inherent *dualism* between Northern and Southern reality, or similarly how was also called a dichotomy between *tradicional* y *moderno*.[6]

The agrarian history was the field to be most affected by this approach. The use of the *dualism* in interpreting southern history, reached its peak in the contraposition between a developed north – synonymous of industrial development- and South – synonymous of agriculture underdevelopment.[7] Therefore, the agricultural economy of the *mezzogiorno* was read as inherently backward, and the protagonist countrysides -first of all the landless labourers- were identified, and taken into consideration, mostly just as expressions of the backwardness of the South. The centrality of these issues as topics of investigations, and the biased interpretation at the basis of the discourse, has also led to perceive the south as a monolithic and homogeneous reality. Indeed, the latifundium and the *immobilismo*, have become almost the only topics of investigation, leading to write what was defined by Manuel Gómez Oliver, Manuel González de Molina Navarro as *Historiografia del fracaso*[8]. That is the description of the Andalusian and Sicilian society as underdeveloped, incompetent and disinterested in accessing agricultural modernization.[9]

A revision of these approaches and themes of investigation took root in Italy in the 70s. The tradition of agrarian studies was emancipated from classical themes to consider studies focused more on the characters

5 On this points see Jonathan MORRIS: "Challenging Meridionalismo. Constructing a new history for Southern Italy", in Robert. LUMLEY and Jonathan MORRIS: *The new History of the Italian South. The Mezzogiorno revisited*, Exeter, 1998. p.2; and Manuel GÓMEZ OLIVER and Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO: "Por una nueva interpretación de la historia de Andalucía", *Ayer*, 36 (1999), pp.133-134.

6 Manuel GONZALEZ DE MOLINA NAVARRO and Eduardo SEVILLA GUZMAN: "Reflexiones sociologicas sobre el campesinado en el proceso historico Andaluz: En el caso de la alta Andalucia", in Bibiano TORRES RAMÍREZ (coord.), *Andalucía y América. Propiedad de la tierra, latinfundios y movimientos campesinos: Actas de las VIII Jornadas de Andalucía y América*, Universidad de Santa María de la Rábida, 1991, p.132.

7 On this point see for example Giuseppe GIARRIZZO: *Mezzogiorno senza meridionalismo. La Sicilia, lo sviluppo il potere*,Venezia, Marsilio, 1992, and Manuel GÓMEZ OLIVER and Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO: "Por una nueva interpretación..."

8 *Ibid*, p. 135.

9 For the Italian case see also Jonathan MORRIS*: Challenging Meridionalismo.*

of rural society, from popular culture to everyday life.[10] However, it was during the 80s that the review of old assumptions took hold, when a group of historians from the Universities of Bari, Naples, and Catania, such as –among others- Piero Bevilacqua, Giuseppe Giarrizzo, Salvatore Lupo called for a review of Southern Question, principally through the journal «Meridiana» and the Istituto Imes (Istituto Meridionale di Storia e Scienze Sociali). The main aims were to • Question the stereotypes in the tradition of the studies on the South • Overcome the dualistic method which drew a contrast –more than a comparison- between the north and south of the country •Insert the South in broader lines of discussion present in contemporary societies.[11]

In Spain in 1991 the journal «Historia agraria» was founded, which reflects the new interest in the field of investigations such as social conflict, demographic and technological studies.[12] Miguel Gómez Oliver and Manuel González de Molina Navarro are expressions of this new historiographical address.[13] In 1999 they published what we can associate with the Italian revisionist call: *Por una nueva interpretación de la historia de Andalucía*[14]. In the text they quoted Bevilacqua's concept of *emulative ideology*, and in really close terms to the Italian revisionists, they highlighted the limits of the *regeneracionista* and *neo-regeneracionista* currents, rejected the comparative method based on the reconstruction of the history of Andalusia through the comparison with industrial areas, and cast off the interpretations that see the peasant society as a cause of separation compared to more "modern" realities.[15] The two academics also attributed the new course of study to authors such as Miguel Antonio Bernal, with

10 Piero BEVILACQUA: "La storia agraria in Italia, una breve ricognizione" in *Direzioni e problemi della ricerca storica*, 1 (2009), p. 26.

11 See "Presentazione" of *Meridiana,* 1 (1987).

12 Ramón VILLARES: "La historia agraria de la España contemporánea. Interpretaciones y tendencias", in AA.VV: *Tuñón de Lara y la historiografía española*, Madrid, 1999, p. 239.

13 Luis GARRIDO GONZÁLEZ: "Manuel Tuñón de Lara y la historiografía andaluza sobre el movimiento obrero", in AA.VV: *Tuñón de Lara…*, p. 107.

14 Manuel GÓMEZ OLIVER and Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO: "Por una nueva interpretación…"

15 *Ibid.*, p.133

which since the 80s the Spanish historiography began to abandon old stereotypes related to Andalusia.[16]

At this point it is interesting to note that in both cases, Spanish and Italian, the debate converged to specular assumptions, that is the formula of *modernizzazione senza sviluppo*[17]/ *atraso pero no inmovilismo*[18](change without growth). In both cases these formulas, suggest that it is not possible to talk of immobilism, because a change in these societies occurred, both in terms of the evolution of agricultural structures but also culturally -e.g. with raising literacy rates. Although this modernization has not reached the desired, or expected, levels.[19] Therefore, is it correct to argue that the traditional *paradigma del atraso*[20] had, at this point, been overcome?

The reflection around this argument was opened by the "third group" we can bring within the revisionist debate, formed around English and US universities. In the late 90s two books were edited by Jane Schneider and by Jonatan Morris and Peter Lumley.[21] As Schneider wrote, her volume "is an interdisciplinary effort to understand how and why the forceful rhetoric of North versus South took hold in Italy".[22] The group restored the debate on the risk of interpreting the south through a prism of the north, returned to highlight the importance to overcome stereotypical portraits, and suggested new ways to explain it.

In his *Casting off "Southern Problem*, published in Schneider's volume, John Davis has underlined how the new Italian historical agenda has left behind the search for causes of underdevelopment and opened to new questions and investigations. As stated by the author, the formula of *modernization without growth*, questioning the alleged *immobilismo* of the

16 *Ibid.*, pp. 136-137. See also Manuel GÓMEZ OLIVER: "De la 'cuestión agraria' a la 'cuestión ambiental' en la historia agraria de los noventa", *Historia agraria,* 22 (2000), pp.19-36.

17 Giuseppe GIARRIZZO: *Mezzogiorno senza meridionalismo*, p .XVII.

18 Manuel GÓMEZ OLIVER and Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO: "Por una nueva interpretación…", p. 137.

19 Giuseppe GIARRIZZO: *Mezzogiorno senza meridionalismo*, p. XXVII.

20 The definition is in Manuel GÓMEZ OLIVER and Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO: "Por una nueva interpretación…", p. 135.

21 Jane SCHNEIDER (ed.): *Italy's "Southern Question" Orientalism in One country*, Oxford, 1998. Robert. LUMLEY and Jonathan. MORRIS (eds.): *The new History of the Italian South*.

22 Jane SCHNEIDER: "Introduction: The dynamics of Neo-orientalism in Italy (1848-1995)", in ÍD.: *Italy's "Southern Question"*…, p. 1.

South, gave the opportunity to challenge the stereotypes of backwardness. Essentially, it enabled to shift the focus from why there wasn't economic change to why the change wasn't more effective. In addition, it also allowed to question given models, wondering if in the case of the south, we are facing a different model of capitalist development.[23] However, keeping our question in mind, can we say that this step forward actually overcame the *paradigma del atraso*?

It is hard to give a univocal answer, rather it is possible to say that the new trend seems to maintain, in a certain sense "a foot in the past and one in the future". In fact, from one side the formula of modernization without growth is "not without an element of tautology",[24] one can rhetorically ask what this -partially void- development might be, if not the industrial or cultural one? In this sense new revisionist questions pass from investigating the reasons for underdevelopment -in a perspective that sees underdevelopment as a benchmark, and due to internal reasons- to investigate the reasons for the partial underdevelopment -due to reasons yet to be investigated. Because of this, we can say that the formula of *modernization without growth* is not entirely emancipated from the criticized dualistic interpretation. On the other side it certainly takes a step forward allowing other hypothesis and so raising the possibility of different models of development. In this sense it shows a more effective shift of interpretation by both dropping out the dualistic approach and opening new scenarios.

However, these two approaches are not to be considered as opposite but rather as the same part of a process of emancipation from old assumptions. I here want to introduce a reflection about the revisionist approach borrowing a model expressed by Jürgen Kocka and Heinz Gerhard Haupt. In their article *Comparative and transnational history*[25] the authors present different models of comparison, among this, the *typological comparison*, can

23 John DAVIS: "Casting off 'Southern Problem': Or the peculiarities of the South reconsidered", in J. SCHNEIDER (ed.): *Italy's "Southern Question"*…, p. 205.

24 *Ibid.,* p. 207.

25 Jürgen KOCKA and Heinz Gerhard HAUPT: *Comparative and transnational History: central European Approaches and new perspectives*, New York Oxford, 2009.

serve as additional to explain why the revisionists have "kept a foot in past".

As explained in the text, Typological comparison is useful to observe variants of "political modernizations", a particularly important element given "the recently experience of the notion of multiple modernities"[26]. Translating this method to our discourse, we would compare industrial and agriculture societies. Thus, we can interpret the dualistic approach, as roughly the formula of modernization without growth, as an explicit and implicit adoption of typological comparison. Furthermore, in line with what has been said so far, according to Kocka and Haupt the method is not free from risk, since there is a tendency to present certain typologies as the "normal" – eg. Western civil societies, English industrialization- reduce them to stylized concepts and then use them "as a benchmarks in the study of different national and regional cases"[27]. Thus, in the following terms the authors describe the working process and the consequences of this type of comparison, when adopted in the wrong way: "If one only measures the distance between one case (which has been stylized as a prototype) and of the (alleged) backwardness of the one behind the other. Such a characterization says and explains little".[28] The difficulties underlined by Kocka and Haupt, in adopting correctly a typological comparison paraphrases the problems of interpretations of southern history analysed so far.

Although it is the dualistic approach which embodies a –biased- typological comparison, even the revisionist method wasn't free of the powerful influence of what Kocka and Houpt called the "normal". However, what both cases demonstrate is that the assumption of a given model as "preferable" -within two (or more) terms of comparison- affects the interpretation of the object of investigation negatively.

We have already examined the consequences of the dualistic method in the writing of southern history. In particular, as underlined by the revisionist debate, it tended to create stereotypes, interpret the South as a uniform society, and focused the investigation on limited themes. Consequently,

26 *Ibid,* p. 8.

27 *Ibid.*

28 *Ibid.*

the Italian revisionist debate has made a great effort to contrast these assumptions. It has various times underlined the importance of breaking monolithic representations of the South and opening to the research of new objects of the investigation, and even stronger was the discussion on how to revise and interpret Southern backwardness.

In terms of results, one of the most important features of the Italian revisionists "has been to revise many of those ideal stereotypes"[29]. However, on the side of the writing of the historical discourse, intended as actual investigation historical course, we find weaker outcomes. This weakness is due to the approach, which still maintained a foot in the *emulative ideology*, manifested the use of the assumption of *modernization without growth*. In the same way the debate opened by Schneider Lumley and Morris, paid much attention to the review of Italian literature and to the southern question, but less to new approaches useful to study Italy's Southern history[30]. Thus, as for the Italian case, the weakness of the approaches and the deficiency of the methodological apparatus affected the ability to introduce new topics of investigation. Rather, as stated by John Dickie a "monolithic prejudicial discourse on the South seems at times to have been replaced a monolithic South as a debate of analysis[31].

Also for the Spanish we are not very far from the criticism made to the revisionists. Also for the Spanish we are not very far from the criticism made to the revisionists. Félix Talego Vasquez has criticizes the interpretation of the Andalusian latifundium and Landless labourers of Manuel Gonzalez de Molina, Edoardo Sevilla Guzman, and Manuel Perez Yruela. Talego mainly underlines two weak points: First, the definition of the peasantry as a homogenous group, in which landless labourers, sharecroppers and small proprietors, are all included in the definition of *campesinos sin tierra* (peasant without land). Secondly, the interpretation of the latifundium as just "formally capitalist", due to the uneconomic nature of the peasantry.[32]

29 John DAVIS: "Casting off 'Southern Problem'…", p. 219.

30 Lucy RIALL: "Which road to the South?...", p. 97.

31 John DICKIE: "Many Souths: Many Stereotypes", *Modern Italy*, 4:1 (1999), p. 81.

32 Felix TALEGO VÁSQUEZ: "Sobre en nombre y el quien de los jornaleros andaluces", *Trabajo. Revista Andaluza de Relaciones laborales*, 3:4 (1997), pp. 34-37. See also: Antonio FLORENCIO PUNTAS and Antonio Luis LÓPEZ MARTÍNEZ: "El trabajo asalariado en la agricultura de la baja Andalucía siglos XVIII e XIX", *Historia agraria,* 21 (2000), pp. 101-102. And Eduardo

However these authors have certainly contributed to the revisionism of biased assumption and a stereotypical interpretation of the Southern Spain. But even though, in the application of these concepts, they substantially confirmed the traditional paradigm of homogeneity and the inherently unproductive nature of the peasantry. Consequently, in this case too we can say that "the disciplinary fences separating literary and historical material tend to remain in place".[33]

What is the solution?

We have so far examined the experience of the revisionist debate, both as concerns their successes and failures. Their results represent the starting point for the construction of an approach to the study of southern history. This means taking advantage of the successful contribution provided, but also learning from previous errors and try to correct them.

On one hand, we can now count on important literature review of southern question -in particular for the Italian case. Furthermore we are provided by an analysis of stereotypical constructions, and the revisionist call to open up to new studies and methodologies is still valid. On the other hand, the analysis of their limitations has warned against the use of making comparisons incorrectly, and showed the necessity to develop a methodological approach able to push forward the debate and the historical discourse.

Hence, in schematic terms it is possible to say that a new approach has to both: ·consent the opening of new studies, and to ·avoid biased interpretations. These two elements needs to be considered as interconnected.

Many problems related to a biased point of view in -explicit and implicit- comparison have been underlined so far. However, if as written by Raymond Grew comparison "'can prevent the misinterpretation of

SEVILLA GUZMÁN and Manuel PÉREZ YRUELA: "Para una definición sociológica del campesinado", *Agricultura y sociedad,* 1 (1976), pp. 28-34. Eduardo SEVILLA-GUZMÁN and Manuel GONZÁLEZ DE MOLINA NAVARRO: "Ecología, campesinado e historia: para una reinterpretación del desarrollo del capitalismo en la agricultura", en ÍD.: *Ecología, campesinado e historia,* Madrid, 1993, p. 85.

33 John DICKIE: "Many Souths…", p. 85.

other cultures",[34] to make this possible it has to be made on equal basis. In this way comparative history can be used as the key to interpreting southern history. For this reason, the choice of terms of comparison is extremely important.

In choosing two or more term of comparison it would be preferable to select cases which share common elements, rather than opposite ones. Of course, this is not a rule, but rather a precaution to avoid the –recurrent- risk of "taking sides". Regarding this point, we can also refer to March Bloch's explanation about the "rule" for selecting the objects for comparative investigation. According to Bloch the method can be applied to societies that are neighbouring and contemporary, that have common origins or who owe their evolution to similar events. Furthermore it can be applied to long range studies, that means societies widely separated in time and space, where the fact cannot be explained by mutual or common origin. However, it is the first method that provides the best results, because it involves a use less hypothetical and more precise[35]. In addition, the selection of the terms to compare also depends on the questions we are posing. Thus, as was written by Kocka and Haupt, "one should not compare apples with oranges if one wants to determine the benefits and drawbacks of different varieties of apples".[36] In other words, that means that if we are interested in studying, for example, the development of southern agriculture, a comparison between two agricultural systems would be preferable, both in terms of reliability and accuracy that for the quality of the answers to the questions posed.

Once comparative history in equal basis is realized, it is possible to fully take advantages of this methodology. Generally speaking, comparative history is essentially a tool for dealing with problems of explanations; it works by stimulating new research questions and testing hypothesis. In relation to Southern studies, the possibility to test our hypothesis and check its validity represents an important tool to overcome problems of stereotyping and *a priori* assumptions. We can make our comparison

34 Raymond GREW: "The cases for comparing histories", *The American Historical review*, 85:4 (1980) p.768.

35 Marc BLOCH: "A contribution towards a comparative history…", pp.45-48.

36 Jürgen KOCKA and Heinz Gerhard HAUPT: "Comparative and transnational History...", p.16.

even more effective through the use of a small scale of investigations. In particular, the use of microhistory provides another tool to both avoid the risk of false interpretations, and open to new studies. Inasmuch, Microhistory maintains a strict adherence to the historical narration, and also allows us to capture something that would not be visible in a broader view. [37] Moreover, small scales of analysis are also useful to take Schneider call for the applications of subaltern studies of the history of the South, which consist, first of all, in unsettling categories and identities. Call, which is in line with Bevilacqua demands for a break up with monolithic representations of the South. It is not a coincidence if as Evan has sustained that the asset of the new history lies in located studies,[38] or that the acclaimed historian Miguel Bernal, among the first to break with the traditional *paradigma del atraso*, was actually the one who opened in Spain the tradition of local studies, using a methodology that examines and analyses circumscribed cases.

On the whole, comparative history serves to historians as a mind-opening instrument. It provides a stimulus for new research questions allowing the disclosing of Southern peculiarities, and "freedom from the tyranny of what happened".[39] On the other hand the use of a small scale of investigation, in its close relation with sources, responds to the necessity to remain strictly connected with the historical facts.

One last important aspect to take into consideration is that even if the selection of the objects of analysis was made thought "analogies", we don't have to incur in the error of searching only for similarities. In fact, as stated by Bloch, the right procedure is instead to look for similarities and differences. In this way, the comparison is able to clear the ground from false similarities, which are the result of associations and not of comparison. In this double research, of similarities and differences, we will have the advantage of being able detect the *original* character of our

37 See Giovanni LEVI: "On Microhistory", in Peter BURKE (ed.), *New Perspectives on Historical Writing*, Cambridge 1991; Eduardo GRENDI: *"Paradossi della storia contemporanea"*, in S. BOLOGNA (ed), *Dieci interventi sulla storia sociale*, Torino, 1981; Carlo GINZBURG: "Microstoria due o tre cose che so di lei", *Quaderni Storici*, 86 (1994).

38 See John DICKIE: "Many Souths…", p. 84.

39 Raymond GREW: "The cases for comparing histories…", p.769.

research subject[40]. In conclusion, comparative history can be an instrument to overcome previous problems of interpretation of the Southern Spanish and Italian history, consequently allowing the detection of the original character of the subjects. However it does not guarantee a successful investigation, it provides a tool but it remains up to historians to use it correctly.

How comparison worked for me

I started my research on Sicilian and Andalusian landless labourers with some initial uncertainty. I wanted to investigate the changes experienced in the Sicilian and Andalusian countryside and I chose to focus on landless labourers because, as figures present both in the peasant economy and in the farming business, it could consent to follow the process of change of the countryside from an interesting point of view.

However the lack of studies on the theme- especially for the 60s- and the "complexity" of the reference literature brought much confusion in the formulation of the research questions. Much of the literature discourse revolved around backwardness, while landless labourers seemed to have participated just passively in the process of change. As a consequence, my questions basically were various declinations of the main one often posed: Why was the South not able to access modernization?

Of course, I was warned against posing such questions by reading the revisionist debate. However, less often these theoretical frameworks are reflected in the historical discourse including the absence of studies.

Then, I started to work on sources and the possibility of actually comparing was useful exactly for what it was intended to be: I discovered, a variegated countryside world, untold stories and hidden realities, often marginalized and misinterpreted by the literature. Consequently, that made me abandon my first questions because they had become useless or misplaced. Thus, I took a step back in the direction of other questions: who were the southern landless labours? What was their role during the years of change?

40 Marc BLOCH: "A contribution towards a comparative history…", p. 58.

Starting from these –only apparently- more basic questions, I shifted my perspective and concentrated my research on the peculiarity of southern agriculture and regions. In this perspective I understood that the right question wasn't *why* the South was not able to start modernization but *how* the south tried to integrate itself into an external economic model.

Cuarta parte
Mares y océanos en la contemporaneidad: El Pacífico y su relación con la glocalización

Mares y océanos en la contemporaneidad: El Pacífico y su relación con la glocalización

David Manzano y Álvaro Jimena

A pesar del interés que ha otorgado a los espacios marítimos y oceánicos como sujeto histórico de estudio desde la publicación de *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen a l'époque de Philippe II* de Fernand Braudel,[1] la historiografía española ha tratado en pocas ocasiones el Pacífico. Siguiendo la tendencia etnocentrista que le caracteriza, se ha focalizado en el Mediterráneo y el Atlántico, olvidando ese "Gran Lago español" que se extendía desde las Filipinas hasta América y en el que España llegó a ocupar diferentes puntos de la Micronesia como las Marianas y las Carolinas. La organización de esta mesa responde a la necesidad de promover los *Pacific Studies*, muy desarrollados en el mundo anglosajón y de vital importancia para comprender de una forma global tanto la historia colonial española como los retos a los que se enfrenta este espacio oceánico en el siglo XXI.

Las propuestas de comunicación recibidas demuestran el interés de los jóvenes historiadores españoles por acabar con esta visión etnocéntrica, así como su interés por rebatir los modelos historiográficos establecidos en las últimas décadas del siglo XX. El texto de Manuel Pérez Lecha, por ejemplo, defiende la buena salud del Galeón de Manila hasta su disolución oficial y señala incluso su pervivencia durante varios años más. De esta forma presenta una nueva visión de la evolución de esta ruta comercial apoyada por los datos obtenidos en su investigación doctoral. Nuñez Tapia, en su texto sobre la importancia de las islas del Pacífico en la formación de la baja California, también utiliza numerosas fuentes primarias, mientras que Mauro Rodríguez Peralta da una visión más global de las relaciones entre China y Argentina en la segunda mitad del siglo XX.

1 Fernand BRAUDEL: *La Méditerranée et le Monde Méditerranéen à l'époque de Philippe II*, Paris, A. Colin, 1949.

Actas del V Encuentro de Jóvenes Investigadores en Historia Contemporánea
ISBN: 978-84-17238-02-5

Así pues, esta mesa es un ejemplo de cómo las nuevas tendencias de la historiografía iberoamericana están asumiendo el giro cultural de las Relaciones Internacionales, que desnaturaliza la nación para escapar del tradicional prisma realista. A su vez, las investigaciones manifiestan el afán de conceptualizar de una forma más holística el Imperio hispano, al centrarse en el espacio asia-oceánico que suele pasar desapercibido en la historiografía española colonial por su sesgo atlantista. Por tanto, la mesa es un reflejo del interés de la sociedad actual que quiere ampliar su conocimiento sobre el heterogéneo mundo del Pacífico, pues como advierten todos los trabajos presentado no se puede comprender el mundo interdependiente existente en la actualidad derivado de la globalización sin ahondar en las complejas realidades que encierra el Pacífico..

Comercio insular e integración marítima en el Pacífico Norte. El caso de Baja California, México, y California, Estados Unidos, 1887-1914

Insular trade and maritime integration within North Pacific. The case of Baja California, México, and California, United States, 1887-1914

Francisco Alberto Núñez Tapia
Universidad Autónoma de Baja California

Resumen
La explotación mineral y natural de las islas bajacalifornianas en el Pacífico norte atrajo capital estadounidense para aprovechar dichos recursos. Este trabajo, avance de mi tesis doctoral, explica cómo se llevó a cabo la explotación y las bases del comercio en la zona así como cuáles fueron algunas de las compañías y rutas que traficaban hacia California, Estados Unidos. Este proceso histórico denota la importancia del comercio en el Pacífico bajacaliforniano y la formación del mercado interno. La hipótesis central es demostrar que la historia del comercio marítimo entre las islas del Pacífico mexicano y California fue de gran importancia en el desarrollo y la colonización de Baja California, a finales del siglo XIX y principios XX, la dinámica interna, el aumento poblacional y la integración regional.

Palabras clave: Comercio insular, explotación de recursos naturales, Baja California / California., integración marítima, inversiones.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
The mineral and natural exploitation of the Baja California islands in the North Pacific attracted US capital to exploit these resources. This work, progress of my PhD thesis, explains how the operation carried out and the bases of trade in the area and what were some of the companies that trafficked routes to California, United States. This historical process denotes the importance of trade in the Pacific and the formation of the bajacaliforniano domestic market. The central hypothesis is to show that the history of maritime trade between the islands of the Mexican Pacific and California was of great importance in the development and colonization of Baja California in the late nineteenth and early twentieth centuries, the internal dynamics, population growth and regional integration.

Keywords: Insular trade, exploitation of natural resources, Baja California / California. Maritime integration, investment.

El estudio y análisis del crecimiento de los puertos bajacalifornianos es un tema poco recurrente en la historiografía nacional. Baja California, entidad más cercana en el Pacífico Norte con los Estados Unidos a partir de 1848, quedó a la zaga del comercio marítimo que se llevó a cabo en el periodo que compete este estudio por ser uno de los últimos en desarrollarse en cuestiones de cabotaje marítimo en el país. En México, en el avance historiográfico del estudio relativo al comercio de los puertos mexicanos en el Pacífico, aún subsisten procesos menos conocidos sobre todo los problemas relacionados con la circulación mercantil marítima a finales del siglo XIX y principios del XX. Revisando estos aspectos, se podría mostrar los distintos circuitos mercantiles que hubo entre los puertos bajacalifornianos y californianos respectivamente, así como las mercancías domésticas y extranjeras que circulaban por ellos.

El surgimiento de los puertos bajacalifornianos del Pacífico se debe a una intensa relación con los Estados Unidos, especialmente con el estado de California. En las décadas de 1860 y 1870 hubo especulaciones que los Estados Unidos se quedarían con la península de Baja California.[1] La

1 Hilarie Joy HEATH: "La época de las grandes concesiones, 1883-1910" en Catalina VELAZQUEZ MORALES (coord.): *Baja California un presente con historia tomo I*, Mexicali, Universidad Autónoma de Baja California, 2002, pp. 247-248.

presencia de ricos yacimientos minerales inquietaba a ambos gobiernos, a los estadounidenses por anexarse la península a California y a los mexicanos por no poder poblar este territorio. Para las décadas de 1880 y 1890 debido al movimiento comercial que se efectuaba en los grandes puertos (San Francisco en Estados Unidos, Mazatlán y Acapulco en México) el puerto de Ensenada se enlazó con San Quintín, Isla de Cedros y San Diego, California, comercialmente. Para este último, los puertos bajacalifornianos, en especial Ensenada, adquirieron importancia dentro de su circuito de comunicaciones marítimas. Se estableció un servicio para transportar carga y pasajeros constantemente (de dos a tres veces por semana) entre ellos, estableciéndose así la ruta marítima San Diego-Ensenada-San Quintín-Isla de Cedros. Como resultado de esto, la gran mayoría de las embarcaciones que entraron a los puertos bajacalifornianos fueron extranjeras y su comercio exterior, aunque reducido en sus primeros años de existencia, fueron importantes para California. La apertura de éstos al comercio permitió a la región una integración gradual a la actividad comercial nacional e internacional convirtiendo a los puertos en un elemento fundamental para el desarrollo de los diversos asentamientos y poblaciones en Baja California. El desarrollo económico derivado de la cercanía y relación con California benefició a Baja California a través de la recaudación de impuestos, la introducción de nueva tecnología, mano de obra y productos regionales que al mismo tiempo al desarrollarse e implementarse estos en suelo mexicano, ayudaron a fortalecer la economía de California.[2] La evolución de las rutas marítimas fomentó una constante interacción entre las ciudades portuarias californianas (en especial con San Diego) y los puertos bajacalifornianos de Ensenada, San Quintín e Isla de Cedros, formándose así espacios regionales interrelacionados que se articularon con el resto del territorio nacional.

2 La vecindad con Estados Unidos fue la palanca que sirvió para estimular, captar y diversificar recursos en el mercado financiero angloamericano [que] desde una perspectiva más general, la inversión directa también fue un vehículo muy poderoso para a transferencia de tecnología, ya que una parte de las importaciones mexicanas de bienes de capital correspondía, en realidad, al equipamiento de las empresas extranjeras y no representaba una carga para la balanza comercial. Paolo RIGUZZI: "México y la economía internacional, 1860-1930", en Sandra KUNTZ FICKER (coord.): *Historia económica general de México: de la Colonia a nuestros días*, México D. F., El Colegio de México, 2010, pp. 393-394.

Esto último me ha llevado a plantearme la siguiente pregunta: ¿Cuáles fueron los recursos o materias primas que propiciaron la integración regional de los puertos bajacalifornianos (Ensenada, San Quintín, Isla de Cedros) con el de San Diego, California? Al analizarla desde el comercio insular, que es la finalidad de este avance de mi tesis doctoral, sobresalen dos recursos: los minerales encontrados en isla de Cedros y el guano recolectado en distintas islas bajacalifornianas del Pacífico; y en ese tenor, el objetivo general de mi tesis es cubrir esa falta de información sobre el desarrollo y crecimiento de los espacios marítimos bajacalifornianos, enclavados en la costas bajacalifornianas del Pacífico, para conocer cuál fue su dinámica comercial marítima, de inversiones, exportaciones, importaciones y su integración al estado vecino de California.

Los minerales en Isla de Cedros

La búsqueda de minerales de las islas bajacalifornianas del Pacífico a finales del siglo XIX y principios del XX, fue una de las atracciones para invertir capital por parte de los estadounidenses radicados en California principalmente. De todas las islas encontradas en la zona de esta investigación, (como se puede ver en el mapa que anexo a al final de este avance), isla de Cedros es la de mayor tamaño con una superficie de 348.295 km^2. Se encuentra a 430.44 kilómetros de Ensenada y a 537.33 kilómetros de San Diego respectivamente. Su gran tamaño la hicieron atractiva para exploradores, geólogos e inversionistas estadounidenses que vieron la posibilidad de explotar sus tierras en busca de minerales.

Debemos de recordar que para la década de 1880, la fiebre del oro estadounidense aún estaba activa, por lo que se seguían buscando ricos yacimientos de oro u otros minerales tanto tierra adentro del territorio de Baja California como en sus islas. Por tal motivo, y al igual que con la explotación de recursos naturales y pesqueros, cuando se empezó a colonizar la Baja California por compañías extranjeras, el secretario de Fomento Carlos Pacheco celebró un contrato con Luis Hüller, en representación de la Compañía Internacional de México, establecida en Hartford, Connecticut, en el cual se le autorizaba a la Compañía colonizar parte de la Baja California, así como isla de Cedros.

Varios inversionistas vieron factible invertir en la isla y uno de ellos fue Thomas McManus, que en abril de 1890 recibió de parte de la Secretaría de Fomento una concesión para explorar y explotar minas en la isla de Cedros[3] así como placeres auríferos que se hallen dentro de los límites naturales de la isla.[4] Para octubre McManus, mediante un acuerdo presidencial, obtuvo una prórroga de 6 meses[5] más sobre la concesión cedida a principios de 1890. En este mismo año, se formaron dos compañías mineras más, la *Esperanza Mining Company* que para poder operar en condiciones más optimas paso a formar, como subsidiaria, de la *Cedros Island Mining and Milling Company of San Diego* (en adelante CIMMC), con un capital de $1,000,000.00 de dólares. La CIMMC contó con 10,000 acciones de $10.00 dólares cada una y la mayoría de estas quedaron en manos de W.R. Nicholson y F.L. Michaelsen, acaudalados distribuidores de bienes raíces de Filadelfia, Estados Unidos. Michaelsen quedó como presidente de la compañía y contrató a H.A. Howard, de San Diego, como su gerente general. En esta empresa se sumaron los señores L.M. Suplee y W.H. Furman. A esta compañía se le dieron las concesiones anteriormente cedidas por el gobierno mexicano para explotar la isla y sus minerales[6] entre las cuales se encontraba la concesión otorgada a McManus.[7]

El año de 1890 fue uno de los años más provechosos para los explotadores de minerales en isla de Cedros. En la Tabla 1, que a continuación se presenta, se rescatan los datos encontrados sobre el mineral en bruto que se movió de la isla hacia San Diego. Se manejan los datos en toneladas en la tabla lo cual nos arroja como resultado que solo en este año, 1,382 ½ toneladas de mineral en bruto de la isla fue enviado hacia California. Se estima que la cantidad fue mucho mayor a este aproximado pero no hay registros exactos de varias embarcaciones como la *Jessie D* y *Tillamook* en la documentación encontrada hasta la fecha donde se indique la cantidad de tonelaje transportaron rumbo a San Diego y por ende no aparecen en las

3 *El Tiempo*, México, 18 de abril de 1890.

4 *El Economista Mexicano*, México, 3 de mayo de 1890.

5 *El Siglo Diez y Nueve*, México, 28 de octubre de 1890.

6 *San Diego Union*, San Diego, California, Estados Unidos, 12 de octubre de 1890 y *Sacramento Daily Union*, Sacramento, California, Estados Unidos, 16 de octubre de 1890.

7 *El Siglo Diez y Nueve*, 6 de noviembre de 1890.

siguientes tablas aun cuando estuvieron moviendo mineral en bruto fuera de la isla.

Embarcación	Mes	Toneladas
Nettie Sandberg	Abril	64
Nettie Sandberg	Mayo	77
Carlos Pacheco	Mayo	237 ½
Carlos Pacheco	Junio	120
Carlos Pacheco	Julio	135
Carlos Pacheco	Septiembre	123
Carlos Pacheco	Octubre	80
Carlos Pacheco	Noviembre	95
Karluk	Noviembre	285
Karluk	Diciembre	166
		Total: 1,382 ½

Tabla 1: Explotación mineral en toneladas de Isla de Cedros en 1890. Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de diversos documentos encontrados en el Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California, (en adelante AD-IIH-UABC) así como de la prensa de San Diego, California.

Pero para finales de 1891, la colonización en isla de Cedros se detuvo cuando muchos de los mineros renunciaron debido a que se les redujo la paga.[8] La CIMMC se quedó con la mitad de los hombres que habían estado trabajando en ese lugar, alrededor de 40 empleados, de los cuales la mayoría eran mexicanos, pero aun así las ganancias siguieron siendo buenas. Se reportó que en el mes de diciembre de 1891 se exportó hacia San Diego $9,600.00 dólares de mineral.[9] Entre febrero y agosto de 1892 las embarcaciones *Tillamook, Jessie D., Queen of the Bay* y *Farallon* recorrieron el circuito San Diego-Ensenada-Isla de Cedros. Todas provenían del puerto sandieguino pero antes tuvieron que obtener los permisos correspondientes de la Aduana Marítima de Ensenada para llevar las provisiones y agua a

8 *San Diego Union*, 20 de septiembre de 1891.

9 *San Francisco Call*, San Francisco, California, Estados Unidos, vol. 69, no. 59, 29 de enero de 1892.

isla de Cedros.[10] Cuando no se llegaba a cumplir esto, el capitán de la embarcación era multado con $20.00 pesos, como le sucedió al capitán del *Tillamook* en abril de 1892. Estas multas se debían cubrir a la próxima entrada en el puerto de Ensenada o condonarse antes de su arribo.[11]

Aun con estas multas, el negocio fue bastante lucrativo. Cuando se extraía mineral en bruto de excelente calidad se mandaba rumbo a San Diego y luego se transportaba vía férrea hacia Pueblo, Colorado, donde cargamentos como este, dejaban una derrama de casi $18,000.00 dólares.[12] Estas ganancias también fueron fáciles de conseguir cuando se exportaron grandes cantidades de mineral a San Diego.[13]

El descubrimiento de oro en Klondike, Alaska, la cual movilizó a miles de personas desde finales de 1896, pero sobre todo en 1897 hacia este lugar en busca de oro afectó las operaciones mineras en toda Baja California, sin exceptuar isla de Cedros. Para febrero de 1898, se reportó que casi todas las minas en Baja California, estaban parcial o totalmente cerradas debido a que muchos mineros se habían ido hacia Alaska; a estos se les sumaron los inversionistas dedicados a la explotación mineral en Baja California.[14] Esto propició que los campamentos mineros de isla de Cedros quedaran abandonados casi en su totalidad. Con el abandono de la isla, y otros puntos contiguos al Océano Pacífico en Baja California, se incrementó el contrabando. Debido a la gran distancia entre estos tres puntos (San Diego-Ensenada-Isla de Cedros) y al abandono parcial de la isla, fue relativamente fácil practicar el comercio clandestino, como se le denominó en ocasiones, y no tener que llegar a Ensenada de Todos Santos a reportar el mineral que se había sustraído. Esto lo constatamos

10 Autorización de la aduana marítima de Ensenada de Todos Santos, Baja California, concedida a la Compañía Minera de la Isla de Cedros para que la goleta estadounidense @Jessie D@ lleve víveres y agua dicha isla, en AD-IIH-UABC en colección Archivo General de la Nación (en adelante AGN) serie Aduanas Marítimas y Fronterizas, 27.3.

11 Permisos concedidos por la aduana marítima de Ensenada de Todos Santos, Baja California, a las embarcaciones @ Tillamook@, @ Farallon@, @ Jessie D@ y @ Queen of the Bay@ para que trasladen agua y provisiones a la isla de Cedros, en AD-IIH-UABC colección AGN serie Aduanas Marítimas y Fronterizas, 25.48.

12 *San Diego Union*, 5 de agosto de 1892.

13 El 26 de agosto de 1892, se reportó que el navío *Farallon* saco de la isla 10,300 sacos de mineral en bruto. *Lower Californian*, Ensenada, Baja California, México, 26 de agosto de 1892.

14 *San Diego Union*, 23 de febrero de 1898.

por un informe que realizó el cónsul mexicano en San Diego, el 30 de septiembre de 1899, en el cual declara que al puerto californiano donde se encuentra él establecido, llegaron las embarcaciones *Alitia Hunter* y la *Ellen*, procedentes de isla de Cedros, cargadas las dos con oro en cuarzo. De la *Ellen* no nos da datos, pero de la *Alitia Hunter* informa que arribó con dos toneladas de este mineral.[15]

La falta de autoridad, y por ende de vigilancia de los recursos fueron explotados en la isla de Cedros, como en las demás islas de la costa del Pacífico bajacaliforniano, propiciaron que se traficara de forma clandestina con recursos minerales, naturales y de pesca hacia San Diego vía embarcaciones estadounidenses sin problemas algunos en ocasiones.

La recolección del guano en distintas islas

El tráfico marítimo de embarcaciones provenientes de los distintos puertos de California en busca de guano en las islas de la Baja California a finales del siglo XIX fue cuantioso. La demanda que se tenía sobre este recurso natural era elevada ya que servía como fertilizante en las diversas zonas agrícolas de Estados Unidos. Pero, ¿por qué era tan codiciada e importante la explotación del guano? Una respuesta breve a esta pregunta la podemos encontrar en las siguientes líneas:

> El guano, voz peruana proveniente del quechua que denomina el excremento de murciélagos y aves insulares ha sido históricamente uno de los fertilizantes naturales de alta demanda mundial, favorecedor de la flora microbiana, los cultivos ecológicos y de menor daño para los suelos. Su alto contenido de amoníaco, fósforo, ácido úrico y carbónico, sales y nitrógeno, lo hacen ideal para abonar los campos, así como para manufacturar nitratos en pólvora al separar sus componentes.[16]

15 Denuncia del Cónsul de México en San Diego, California, del contrabando de oro y cuarzo extraídos de la isla de Cedros, Baja California, por los barcos estadunidenses @ Alitia Hunter@ y @ Ellen@. en AD-IIH-UABC colección AGN serie Aduanas Marítimas y Fronterizas, 13.31.

16 Jesús MENDEZ REYES: "Producción y explotación de un recurso olvidado: el guano y los fertilizantes en Baja California 1880–1920. Notas preliminares", en Boletín Asociación Mexicana de Historia Económica, Avances de investigación, diciembre de 2009.

El cónsul de México en San Diego, Antonio V. Lomelí, reportó a las autoridades mexicanas del practicaje ilegal de la recolección de guano por embarcaciones californianas, con el fin tratar de detenerlo. Desde el puerto de San Diego el cónsul envió a las autoridades mexicanas en distintas ocasiones, cartas con sus informes y copias de lo publicado en la prensa sandieguina y californiana, sobre el tráfico ilegal de guano en las costas bajacalifornianas. Uno de estos informes, fechado el 27 de mayo de 1892, hace notar la falta de comunicación entre autoridades mexicanas y estadounidenses cuando Lomelí solicitó a la aduana de San Diego saber de dónde se había sustraído el cargamento de guano, reportado este de 20 toneladas, que arribó en la goleta *Queen of the Bay*, pero obtuvo negativa la respuesta al rehusarse las autoridades de la aduana en proporcionarle de donde se sustrajo este recurso. Lomelí infirió que probablemente este guano fue sustraído de algunos islotes inmediatos a la costa occidental de Baja California, entre los paralelos 25º y 28º[17] pero al no tener los datos precisos no podía informar correctamente de donde se había sustraído.

La información que Lomelí sacaba de la prensa se volvía su principal vía de recolección de pruebas para informar a las autoridades sobre este tráfico ilegal de recursos en suelo mexicano. Un ejemplo de este tipo lo encontramos en una nota del *San Diego Union* fechada el 2 de diciembre de 1892. En esta pequeña nota se pueden encontrar varios datos en los cuales se respaldaba Lomelí. Primero, se nos da el nombre de la embarcación que produjo el saqueo, la *Jessie D.*; segundo, nos dice de donde se extrajo el guano, de la isla Natividad; tercero, nos da su localización, cerca de la isla de Cedros, en Baja California y finalmente nos dice en cuanto se vende, de $18.00 a $20.00 dólares la tonelada, con su destino final en Riverside, California.[18]

Este tipo de notas periodísticas, que muchas veces solían pasar desapercibidas, daban bastante datos de donde se podía extraer el guano, en

17 Informes de Antonio V. Lomelí, cónsul de México en San Diego, California, sobre los barcos estadunidenses que saquean los recursos naturales, concha, orchilla, metales, guano, pesca, caza de ballenas, leones y lobos marinos y cabras, en las costas e islas de la Baja California. Informe de la aduana marítima de Ensenada de Todos Santos, Baja California, sobre las dificultades para vigilar, en Acervo Documental del Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Autónoma de Baja California (en adelante AD-IIH-UABC) colección AGN serie Aduanas Marítimas y Fronterizas, 27.2.

18 *San Diego Union*, 2 de diciembre de 1892.

cuanto se podía cotizar y quienes podían ser sus potenciales compradores; de esto último podemos suponer que uno de estos fue el Sr. Kishlar, a quien se le denominó el rey del guano en el sur de California y poseía campos agrícolas en Riverside. Kishlar poseía huertos de naranjas en Riverside, por lo cual necesitaba del guano bajacaliforniano ya que era usado en sus huertos como fertilizante. A diferencia de otros explotadores de guano, se decía que Kishlar tenía un control exclusivo de la compra y tráfico del guano proveniente de Baja California ya que estuvo respaldado por la concesión que otorgaron las compañías colonizadoras extranjeras en Baja California.[19]

Debido a la alza de la compra de guano en el mercado de California, entre 1892 y 1895 se formó una flota de navíos que recolectaron guano desde San Diego hasta Isla de Cedros. Para mediados de 1895 se anunció que todo el guano recolectado era vendido a Kishlar a $15.00 dólares la tonelada. Aunque Kishlar tenía alquilado un propio navío que se encargara de esto, más el *Carlos Pacheco*, de la Compañía de Terrenos y Colonización de México, que llegaba de vez en cuando con guano, compró el guano que arribó de manera clandestina en estas embarcaciones. La flota guanera salida de San Diego, denominada *Mosquito Fleet* en algunas ocasiones en la prensa, la conformaron en un principio unas doce embarcaciones.[20]

En junio de 1895 el cónsul mexicano en San Diego California, informó al Secretario de Relaciones Exteriores el panorama relativo a la explotación y saqueo de guano hecho en embarcaciones estadounidenses:

> Animados por la impunidad con que hasta aquí han cometido sus depredaciones los explotadores clandestinos de los productos naturales de las costas e islas de la Baja California son más numerosos y audaces cada día. De todos los puertecitos de este Estado, salen expediciones en busca de guano. En este puerto se ha aumentado considerablemente lo que aquí se llama la flotilla guanera y aun se ha establecido una especie de competencia entre los antiguos guaneros y los nuevos. En abril y mayo han sido robados en nuestras costas e islas y traídos a este puerto más de 300 toneladas de guano que vendidas al precio corriente de $18 toneladas, han producido a estos honrados industriales cosa de seis mil pesos en dos

19 *San Diego Sun*, San Diego, California, Estados Unidos, 13 de agosto de 1895.

20 *San Diego Union*, 26 de julio de 1895.

meses, o sea, como dos veces el valor de los buquecitos dedicados a este tráfico, que, como se ve no es tan mal negocio.[21]

Conclusiones

La distancia de los puertos bajacalifornianos con los del centro de México propició que se relacionaran más con los puertos californianos, en especial San Diego, el cual contribuyó al crecimiento de los puertos bajacalifornianos funcionando así como una región única. Esto sucede en la última década del siglo XIX, cuando San Diego se convirtió en el lugar central y eje de la región y los puertos bajacalifornianos de Ensenada, San Quintín e Isla de Cedros fueron su área de influencia o *hinterland* natural. Al enlazarse estos puertos se llevó a cabo la integración regional. En el caso del comercio insular, debido a la falta de vigilancia en muchas de las pequeñas islas, estas prácticamente se integraron al comercio californiano ya que fueron saqueados sus recursos y vendidos en mercados estadounidenses aun a pesar de las reclamaciones de los consulados mexicanos en California. Por su parte, al invertir en el desarrollo mineral en isla de Cedros, esta se volvió un punto referente para las embarcaciones que circulaban de norte a sur en el Pacífico ya que podían suministrase, proveer a los hombres que se encontraban ahí de mercancías y herramientas de primera necesidad y a su vez sacar cargamentos de mineral en bruto que terminaron en fundidoras del sur de California principalmente. Al establecerse los circuitos marítimos en estas islas, la integración insular se dio de manera gradual al quedar enlazadas estas islas al sur de California por el movimiento de embarcaciones que traficaron con los recursos encontrados en ellas.

21 Informes del Cónsul de México en San Diego, California, a Pedro Victoria, administrador de la aduana marítima de Ensenada de Todos Santos, Baja California, sobre la extracción ilegal de guano por embarcaciones estadunidenses en las islas de la Baja California. Informes sobre la aprehensión de varias de las embarcaciones, en AD-IIH-UABC, colección AGN, serie Aduanas Marítimas y Fronterizas, 28.15.

El Galeón de Manila en el siglo XIX, o cómo pervivió el primer comercio transpacífico pese a su oficial disolución por parte de las autoridades peninsulares

The Manila Galleon during the XIXth Century, or How the First Transpacific Trade Survived Despite its Official Dissolution by the Metropolitan Gobernment

Manuel Pérez Lecha
Universitat Jaume I

Resumen
Se ha mantenido entre los historiadores la idea de que el Galeón de Manila entró en una fase aguda de decadencia durante la segunda mitad del siglo XVIII, fase que hizo que en 1815 este tráfico monopolístico fuese disuelto de forma oficial por las autoridades peninsulares. Durante la investigación para la elaboración de nuestra Tesis Doctoral hemos localizado fuentes que nos permiten afirmar no sólo que el Galeón de Manila no entró en esta fase de declive, sino que se mantuvo estable e incluso con notables incrementos en su negociación global. Además, nuestro estudio también nos permite asegurar que este comercio continuó inalterable incluso tras su oficial disolución por las autoridades coloniales, al menos hasta 1821.

Palabras clave: Galeón de Manila, Filipinas, Nueva España, comercio transpacífico, comercio intercolonial.

Abstract
Traditionally, it has been said by historians that this trade entered in a crisis period during the second half of the 18th Century. This crisis was the responsible of the official dissolution of this monopolistic trade by the peninsular authorities in 1815. During the research for our Thesis we have found documentation that allows us to say that the Manila Galleon didn't entered in that long crisis period mentioned above, and, even more, that this trade was stable and it was even increased in some periods. Furthermore, our research allows us to say that this trade continued even after its official dissolution by the colonial authorities at least until 1821.

Keywords: Manila Galleon, Philippines, New Spain, transpacific trade, intercolonial trade.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

La disolución oficial del monopolio del Galeón de Manila ratificada por Fernando VII en 1815 abrió la puerta a una nueva etapa en el comercio transpacífico entre Filipinas y la Nueva España. Algunas de las antiguas limitaciones (como el sistema de boletas o el envío de una única nave) fueron dejadas de lado para tratar de volver a impulsar esta negociación, manteniéndola en manos de los cargadores habituales, quienes fueron los que realmente promovieron estas reformas.

Ahora bien, debemos destacar que este período resulta difícil de trabajar, fundamentalmente por dos motivos: el primero es la falta de una documentación extensa que permita profundizar en su estudio, y el segundo la falta de acuerdo existente entre los diferentes investigadores que se han aproximado a este asunto. En cuanto a la primera dificultad, debemos decir que sobre el comercio del Galeón existe una amplia categoría de materiales en los que las referencias y datos permiten hacer un seguimiento casi continuo año tras año. Ahora bien, una vez sobrepasamos el año 1815, la documentación comienza a escasear, y, si bien sí que nos permite conocer las diferentes expediciones, en muchas ocasiones faltan datos importantes, como valores de carga o puerto de destino. La mayor parte de la documentación utilizada en nuestra investigación para la elaboración del presente capítulo proviene del Archivo General de la Nación de México (AGNM en adelante), del Archivo General de Indias de Sevilla (AGI en adelante), y de un documento impreso referente al año de 1818 que hemos localizado en el Fondo Antiguo de la Biblioteca Nacional.[1] Pese a este inconveniente, consideramos que podemos ofrecer una buena perspectiva del comercio post-Galeón hasta la Independencia de México. El Cuadro 1 recoge las 17 expediciones que se llevaron a cabo en estos años.

1 Biblioteca Nacional de España (BNE en adelante), Fondo Antiguo, R/3107, Ayuntamiento de la Exma. Ciudad de Manila, Yslas Filipinas, Manila, Año de MDCCCXVIII, Estado que manifiesta la Importación y Exportación de esta ciudad, en todo el presente año; en que se hacen ver la contribución, productos líquidos de rentas, y reales derechos, como igualmente los frutos y efectos del País exportados, y sus valores en Plaza, y Venta, Imprenta de Manuel Memije, Manila, 1819.

La falta de acuerdo existente sobre este período

La segunda dificultad a la hora de aproximarnos a este período es la falta de acuerdo, e incluso las discrepancias, entre los diferentes investigadores que han tratado de aproximarse a la materia. Son tres los autores que han ofrecido datos sobre el tráfico transpacífico entre 1815 y 1821. Cronológicamente, el primero de estos historiadores es Cheong, quien en uno de sus artículos ofrece un listado de "Registered Galleons which sailed for Acapulco or brought back treasure during the period 1784-1821":[2] en 1815 el *Felicidad*; en 1816 el *Santa Rita* y el *Victoria*; en 1817 el *Magallanes* (*San Fernando*); en 1819 el *Santa Rita* de nuevo, el *Felix Emprendador*, el *Carmo* y el *San Ruperte*; y deja señalado con un "?" las posibles expediciones de 1820 y 1821.

Los resultados ofrecidos por este autor, que sólo hacen referencia a los arribos a Acapulco, extraídos de la Colección Mateos de la Biblioteca de la Universidad de Filipinas y del AGI, coinciden en muy poca medida con los obtenidos mediante nuestra labor investigadora, reflejados en el Cuadro 1. Ahora bien, pese a hacer mención de ciertas expediciones que partieron hacia San Blas en lugar de ir hacia Acapulco, pese a incorporar varios viajes que no tuvieron lugar y navíos de los que no hemos conseguido localizar más información, y pese a haber clasificado en años incorrectos algunas de las expediciones, debemos reconocer a Cheong el mérito de ser el primer investigador en aproximarse al estudio de este complejo período del comercio de la Nao.

Otra investigadora que ha publicado resultados sobre esta cronología ha sido Valdés Lakosky, quien ofrece un listado de los navíos de registro de Manila[3] que llegaron al puerto de San Blas entre 1814 y 1820: en 1814 el *Fidelidad* (*La Potenciana*); en 1815 el *Victoria* y el *Carmen*; en 1816 el *La Nacional* (*Santa Rita*) y el *Félix*; en 1818 el *San Ruperto* (*El Aventurero*), el *María* y el *Victoria*; en 1819 de nuevo el *La Nacional* (*Santa Rita*) y el *Félix*; y en 1820 el *Paz*. Esta autora ha utilizado documentación localizada en la

2 Weng Eang CHEONG: "The decline of Manila as the Spanish Entrepôt in the Far East, 1785-1826: its impact on the pattern of Southeast Asian Trade", *Journal of Southeast Asian Studies*, 2, 2 (1971), p. 153.

3 Vera VALDÉS LAKOWSKY: *De las minas al mar. Historia de la plata mexicana en Asia, 1565-1834*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987, p. 231.

Sección Filipinas del AGNM, así como en la *Gaceta de México*, aunque no hace referencia a los datos publicados por Cheong de los que acabamos de hacer mención.

Año	Navío	Destino
1816	*Santa Rita* (*Mercante*)	Acapulco
	Feliz (*Emprendedor*)	Acapulco
1817	*N. S. Carmen*	San Blas
	María	Acapulco
	San Ruperto (*Aventurero*)	San Blas
	Victoria (*Manileña*)	Acapulco
	Santa Rita (*Mercante*)	San Blas
1818	*María*	Acapulco
	Paz	Acapulco
1819	*Feliz* (*Emprendedor*)	San Blas
	San Juan (*Espina*)	Acapulco
1820	*Feliz* (*Emprendedor*)	Acapulco
	María	San Blas
	Paz	Acapulco
	N. S. Carmen	Acapulco
1821	*N. S. Atocha*	Acapulco
	Snipe	Acapulco

Cuadro 1. Navíos en ruta de Manila a Acapulco, 1816-1821. Fuente: Archivo General de la Nación de México (AGNM en adelante), Filipinas, vols. 25, 43, 47, 49 y 60; Marina, vols. 173, 214 y 282; Archivo Histórico de Hacienda, vol. 394 exp. 6, vol. 594 exp. 15 y vol. 728 exp. 14; Indiferente Virreinal, vol. 3553 exp. 10. BNE, Fondo Antiguo, R/3107, *Yslas Filipinas, Manila, Año de MDCCCXVIII*, pp. 1-2. Elaboración propia.

Lo primero que debemos destacar de la aportación de esta investigadora es que enfatiza la idea de que todos los navíos que llegaron desde Manila lo hicieron al puerto de San Blas, y no al de Acapulco, al haber estado tomada esta segunda ciudad por los insurgentes desde 1813. Con toda probabilidad toma esta idea de Bernal, quien ya hace esta afirmación años antes que Valdés Lakowsky.[4] Pese a esta idea, la captura del puerto fue sólo

4 De esta forma, afirma Bernal que "hasta 1825, siguió un tráfico esporádico en naves particulares entre el puerto de San Blas y Manila y después, absolutamente nada", sin entrar en más detalles al

temporal, y después de la recuperación de la bahía por parte de las tropas realistas siguió operando con la misma funcionalidad de antaño. Como hemos señalado en el Cuadro 1, la alternancia entre San Blas y Acapulco como destinos de los buques de Manila es patente, dándose incluso una preponderancia del segundo sobre el primero. En cualquier caso, la autora basa este supuesto en una estrecha relación entre los mercaderes de los Consulados de Manila y Guadalajara, que habría desplazado en importancia a los miembros del Consulado de México en el tráfico transpacífico.

En cuanto a los resultados que presenta, ocurre lo mismo que con los de Cheong: hay algunos mal situados cronológicamente, otros que presentan errores en el nombre de los navíos, y otros de los que no hemos localizado dato alguno en nuestra investigación. Por lo demás, la aportación de esta autora resulta inestimable para la comprensión de la circulación de los pesos novohispanos en el sistema comercial del Pacífico.

A la hora de hablar del tráfico transpacífico post-Galeón, Legarda, en su libro *After the Galleons*, con su escéptica mirada, remite a los datos que acabamos de mencionar de Valdés Lakowsky.[5] A raíz del número de navíos en la ruta y de otras cifras, este autor llega a afirmar que "there was a serious decline in the level of the trade with Mexico"[6], en la línea de la tradición historiográfica que señalábamos al principio. No obstante, la aportación de este investigador radica en su afirmación de que "in one main aspect, however, the Mexican trade in 1818 was similar to that of an earlier era. It was still overwhelmingly a transshipping operation".[7]

Más recientemente, en un artículo publicado con posterioridad, Legarda pasa a referir no sólo los datos de Valdés Lakowsky, sino también los de Cheong.[8] La comparación le sirve para poner de relieve la disparidad entre las referencias de ambos autores, aunque parece inclinarse a apoyar

respecto. Rafael BERNAL: *México en Filipinas. Estudio de una transculturación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1965, p.83.

5 Benito LEGARDA: After the Galleons. Foreign Trade, Economic Change and Entrepreneurship in the Nineteenth-Century Philippines, Madison, Center for Southeast Aisan Studies, 1999, pp. 96-97 y 349.

6 Ibid., p. 97.

7 Ibid.

8 Benito LEGARDA: "Las consecuencias económicas para Filipinas de la Independencia de México", *Illes i Imperis*, 6 (2002), pp. 127-128.

la aportación de Valdés Lakowsky, basándose en su propia investigación sobre las estadísticas del año 1818.

El tercer y último autor que ha proporcionado pistas sobre las expediciones entre Manila y la Nueva España a partir de 1815 es Martínez Shaw. Este investigador nos presenta en un listado titulado "Exportaciones de Manila a Acapulco (1815-1818)"[9] los siete navíos que realizaron la travesía del Pacífico: en 1815 el *Victoria*; en 1816 el *Félix*; en 1817 el *María* y el *Victoria* de nuevo; en 1818 el *María* y el *Paz*; y en 1819 el *Espina*. La fuente utilizada ha sido un documento conservado en el AGNM, Filipinas, vol. 49, que también hemos consultado nosotros.

Pese a dar alguna información adicional de gran interés, como el valor de los registros cargados por los navíos, Martínez Shaw no menciona el año de la travesía, por lo que la división anual ha sido añadida por nosotros siguiendo la información que aparece en el Cuadro 1. Debemos mencionar también que existen numerosas carencias, como el hecho de no aparecer reflejadas ninguna de las expediciones efectuadas desde Manila a San Blas, así como de otras expediciones. No obstante, la importancia del trabajo de este autor radica en que añade a sus registros los valores de carga de los navíos, datos que suponen una novedad con respecto a los otros investigadores, quienes no estudian el valor económico del comercio post-Galeón.

A la hora de tratar este asunto, Permanyer Ugartemendia utiliza las cifras reseñadas por Martínez Shaw para llevar a cabo su análisis del período final de la Nao de China, lo que le permite llegar a cuestionar la decadencia del tráfico transpacífico entre Filipinas y la Nueva España al afirmar que "las exportaciones de Manila a Acapulco entre 1815 y 1818 fueron de un valor total de 1.339.986 pesos fuertes, […] cantidades considerables en un comercio supuestamente crepuscular".[10] Como veremos, estos valores fueron todavía mayores de lo que hasta ahora se había afirmado, pero han permitido abrir camino a nuevas perspectivas y a replanteamientos de las ideas establecidas.

---

9 Carlos MARTÍNEZ-SHAW: "El sistema comercial español del Pacífico (1765-1820)". Discurso leído el día 11 de noviembre de 2007 en la recepción pública del excmo. sr. d. Carlos Martínez Shaw, y contestación por la excma. sra. d.ª Carmen Iglesias, Madrid, Real Academica de la Historia, 2007, pp. 51-52.

10 Ander PERMANYER UGARTEMENDIA: *La participación española en la economía del opio en Asia Oriental tras el fin del Galeón*, Tesis Doctoral, Universitat Pompeu Fabra, 2013, pp. 163-164.

De cualquier forma, y como hemos podido ir viendo, no existe un acuerdo entre los diferentes investigadores a la hora de enfocar este tráfico comercial llevado a cabo entre la supresión oficial del Galeón de Manila y la Independencia de México. En el Cuadro 2 hemos plasmado una comparativa entre las aportaciones hechas por los tres investigadores de los que hemos hablado. Son muy pocos los casos en que existen coincidencias. Entre Cheong y Martínez Shaw no se produce ninguna, lo que nos lleva a cuestionarnos a qué se debe este hecho, aparte de las diferencias en sus respectivas consultas documentales. La que sirve en parte de puente entre ambas posturas es Valdés Lakowsky quien presenta registros que coinciden tanto con Cheong como con Martínez Shaw.

<table>
<tr><th>Año</th><th>W.E. Cheong</th><th>V. Valdés Lakowsky</th><th>C. Martínez Shaw</th></tr>
<tr><td>1814</td><td></td><td>Fidelidada (La Potenciana)</td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">1815</td><td rowspan="2">Felicidad</td><td>Carmen</td><td rowspan="2">Victoria</td></tr>
<tr><td>Victoria</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1816</td><td>Santa Rita</td><td>La Nacional (Santa Rita)</td><td rowspan="2">Félix</td></tr>
<tr><td>Victoria</td><td>Félix</td></tr>
<tr><td rowspan="2">1817</td><td rowspan="2">Magallanes (San Fernando)</td><td rowspan="2"></td><td>Victoria</td></tr>
<tr><td>María</td></tr>
<tr><td rowspan="3">1818</td><td rowspan="3"></td><td>San Ruperto (El Aventurero)</td><td>Paz</td></tr>
<tr><td>María</td><td rowspan="2">María</td></tr>
<tr><td>Victoria</td></tr>
<tr><td rowspan="4">1819</td><td>Santa Rita</td><td rowspan="2">La Nacional (Santa Rita)</td><td rowspan="4">Espina</td></tr>
<tr><td>Felix Emprendador</td></tr>
<tr><td>Carmo</td><td rowspan="2">Félix</td></tr>
<tr><td>San Ruperte</td></tr>
<tr><td>1829</td><td></td><td>Paz</td><td></td></tr>
</table>

Cuadro 2. Comparativa de las aportaciones anteriores. Fuente: elaboración propia.

El Galeón de Manila después del Galeón de Manila

Las dos últimas expediciones de la Nao de China como tal fueron la del *Victoria* (*Manileña*) y la del *San Fernando* (*Magallanes*) iniciadas en 1815. Para su viaje de vuelta a las islas, el primero de estos navíos había cargado la totalidad del registro de ambos, casi 1.300.000 pesos de parte del Comercio de Manila, y el segundo había hecho la travesía en lastre. Debemos señalar que el *San Fernando* (*Magallanes*) sí que fue el último Galeón "oficial" que hizo la ruta entre Manila y Acapulco, pese a no ser la expedición llevada a cabo entre 1811 y 1814 que tradicionalmente se había considerado como tal, sino la iniciada en 1815 y finalizada en 1816.

En lo que respecta a la situación política en la península, el regreso al trono de Fernando VII produjo un retorno al Antiguo Régimen, aunque el malestar de los grupos liberales acallados se fue manifestando bajo la forma de los pronunciamientos, en los que ciertos militares favorables a esta causa tratarían de imponer por la fuerza esta tendencia. Siete de estos pronunciamientos se produjeron entre 1814 y 1819, hasta que en enero de 1820 Riego proclamase la Constitución en Cabezas de San Juan, lo que en un breve período llevaría a la instauración del conocido como Trienio Liberal. Los sucesos ocurridos en la península no guardaron una relación directa con el devenir del tráfico transpacífico, pero sí que tendría consecuencias sobre el mismo los efectos que estos sucesos tuvieron en la Nueva España.

Hacia 1815 la situación en el virreinato parecía estar a favor de las tropas realistas, pues la insurgencia había llegado a un punto muerto tras el fusilamiento de Morelos. Pese a este contratiempo, algunos líderes del movimiento consiguieron mantenerlo vivo en la periferia. En la zona de la costa del Pacífico (más o menos el actual estado de Guerrero), el líder militar insurgente Vicente Guerrero mantenía una potente guerrilla. En esta área, en la que se encontraba el puerto de Acapulco, el apoyo de la población a los guerrilleros no decayó ni siquiera después de las derrotas sufridas por Morelos. Pese a los sucesivos reveses militares que les infligían las tropas realistas este movimiento insurgente volvía a aparecer con

renovado impulso, situación que duró hasta 1820, cuando el Plan de Iguala decidió el final del conflicto.[11]

Retomando el comercio transpacífico, ofrecemos en el Cuadro 3 una recapitulación de nuestros hallazgos al respecto entre 1816 y 1821.

Año	Navío	Destino	Piezas	Valor carga Fil.-N.E.	Valor carga N.E.-Fil.
1816	*Santa Rita (Mercante)*	Acapulco	1.305	140.549	66.000
	Feliz (Emprendedor)	Acapulco	666	71.731	120.384
1817	*N. S. Carmen*	San Blas	1.931	216.547	
	María	Acapulco	1.400	156.959	235.772
	San Ruperto (Aventurero)	San Blas	432	35.342	
	Victoria (Manileña)	Acapulco	1.782	207.785	337.775
	Santa Rita (Mercante)	San Blas	1.624	126.196	
1818	*María*	Acapulco	1.405	155.525	137.823
	N. S. Carmen	Acapulco	3.000	505.720	40.936
1819	*Feliz (Emprendedor)*	San Blas	1.171	76.586	
	San Juan (Espina)	Acapulco	920	456.193	179.719
1820	*Feliz (Emprendedor)*	Acapulco	739	78.280	
	María	San Blas			238.096
	Paz	Acapulco			50.926
	N. S. Carmen	Acapulco			17.436
1821	*N. S. Atocha*	Acapulco		675.867	
	Snipe	Acapulco		49.836	
	TOTAL		16.375	2.953.116	1.424.867

Cuadro 3. Navíos en la ruta del Galeón de Manila y valores registrados, 1816-1821. Fuente: AGNM, Filipinas, vols. 25, 43, 47, 49 y 60; Marina, vols. 173, 214 y 282; Indiferente Virreinal, vol. 3553 exp. 10; Archivo Histórico de Hacienda, vol. 394 exp. 6, vol. 594 exp. 15 y vol. 728 exp. 14. BNE, Fondo Antiguo, R/3107, *Yslas Filipinas, Manila, Año de MDCCCXVIII*, p. 2. Elaboración propia.

11 Un análisis centrado en esta área geográfica en concreto es el que aparece en Peter GUARDINO: *Campesinos y política en la formación del estado nacional en México: Guerrero, 1800-1857*, México, Laguna, 2001, pp. 87-132. También resulta de interés para este período de la insurgencia Moisés GUZMÁN PÉREZ: "Las economías de guerra en la Independencia de México, 1810-1821", en Moisés GUZMÁN PÉREZ (coord.): *Entre la tradición y la modernidad. Estudios sobre la Independencia*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 2006, pp. 315-351, sobre todo la parte final. Para el desarrollo de la lucha en la costa de la Nueva España, remitimos a María Delta KURI TRUJEQUE: "La lucha por la independencia en los litorales mexicanos. El Pacífico mexicano, segunda parte", Lealtad, 1, 4, pp. 18-26.

A lo largo de nuestra investigación sobre este período resulta casi una constante el seguir la pista de las expediciones que recalaron en San Blas hasta su entrada en dicho puerto. Una vez descargadas no hemos conseguido localizar más documentación sobre las mismas, con excepción de la del *María* del año 1820 y el retorno del *Nuestra Señora del Carmen* de 1817. Pudiese ser que la documentación relativa a las mismas se encuentre en algún archivo que no hayamos visitado todavía, o que se perdiese. Ahora bien, teniendo en cuenta que dos de los retornos más elevados de los que conocemos por ahora tuvieron su origen en San Blas, y teniendo en cuenta que no conocemos ningún otro registro que tuviese como procedencia dicho puerto, podríamos llegar a plantearnos la idea de que el mayor volumen del comercio transpacífico se estuviese desplazando hacia el norte. Las remesas de caudales desde Acapulco fueron más bajas, y podría ser que el mantenimiento de la línea comercial fuese debido al mayor aporte hecho desde San Blas. Es una idea que dejamos anotada aquí que podría verse ratificada en un futuro. Por otra parte, a esta posible explicación hemos de añadir el secuestro por parte de Itúrbide de una considerable cantidad de moneda perteneciente a los comerciantes filipinos que iba dirigida para su embarque hacia las islas, lo que agravó esta situación.

La situación de inestabilidad en Europa por estos años tuvo sus repercusiones en la Nueva España, al verse implementada de nuevo la Constitución en todo el territorio de la monarquía. Las autoridades políticas virreinales, viéndose desautorizadas ante los insurgentes por este texto, se vieron impotentes para hacerles frente. El comandante realista Agustín Itúrbide planeó una rápida derrota de los insurgentes, aunque derrotado por ellos en repetidas ocasiones.[12] Fue ante esta situación cuando a los militares realistas se les planteó la única opción viable, que era la negociación. A finales de 1820 se pusieron en contacto Itúrbide y Guerrero para iniciar las conversaciones que darían lugar a la promulgación del Plan de Iguala el 24 de febrero de 1821.[13] Un mes más tarde, después de imponerse sobre las tropas realistas, el ejército insurgente entraba en

12 Peter GUARDINO: *Campesinos y política...*, pp.132-136.

13 Moisés GUZMÁN PÉREZ: "Las economías de guerra...", pp. 350-351. Ver también la excelente aportación de Jesús RUIZ DE GORDEJUELA URQUIJO: *La expulsión de los españoles de México y su destino incierto, 1821-1836*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2006, pp. 52-55.

la capital del virreinato, y el 28 de septiembre de 1821 se proclamó la Independencia de México.[14]

Si retomamos el comercio transpacífico, que tenía un acervo muy escaso de fuentes para su estudio en este período, éstas se reducen a su mínima expresión para el año 1821, el último que estudiamos. De hecho, sólo hemos conseguido localizar un documento que aporta algo de luz al respecto.[15] No obstante, este documento nos permite saber que en este año partieron de Manila hacia Acapulco y entraron en dicho puerto dos embarcaciones, la *Nuestra Señora de Atocha* y la *Snipe*, cargando la primera con un registro valorado en 675.867 pesos y la segunda en 49.836 pesos, lo que hace un total entre ambas de 725.703 pesos. Esto es, por ahora, todo lo que conocemos del tráfico transpacífico para este último año de desarrollo del mismo, pues a partir de esta fecha, y hasta por lo menos llegar a finales de la década, no se retomó. No sabemos quiénes fueron los interesados en esta carga, ni su composición, y tampoco conocemos las fechas de partidas y llegadas a los puertos, así como también ignoramos el valor de sus viajes de retorno a las islas. Son muchas las dudas acerca del comercio de este año, pero sí que nos permiten mantener nuestro planteamiento de una continuación del tráfico entre Filipinas y la Nueva España en unos niveles estables a lo largo de estos años post-Galeón que hemos ido viendo. Al enviar casi 750.000 pesos en dos embarcaciones, cobra fuerza también la suposición de que durante 1820 se podrían haber enviado desde Filipinas cerca del medio millón del límite del permiso, pese a que no sabemos con exactitud cuáles fueron los registros de tres de las cuatro embarcaciones que realizaron la travesía.

Fue 1821 el último año en que se produjeron expediciones comerciales desde Filipinas a México. La explicación dada para este final tan abrupto se ha atribuido a la captura por parte de Itúrbide de los caudales destinados a Manila fruto del comercio con Acapulco. Varios autores han escrito sobre este asunto, aunque, ya lo adelantamos, nosotros no hemos localizado documentación alguna al respecto.

---

14 Eric VAN YOUNG: *La otra rebelión. La lucha por la independencia de México, 1810-1821*, México, Fondo de Cultura Económica, 2006, pp. 91-92.

15 AGNM, Archivo Histórico de Hacienda, vol. 728 exp. 14.

Alessio Robles adelanta la fecha del suceso hasta 1820. Menciona que fue Itúrbide el que "se apoderó del importe de las mercancías del galeón y por esta causa se suspendieron los viajes",[16] aunque no da el nombre del navío ni el total del dinero requisado, ni tampoco ofrece referencia alguna a la documentación de la que tomó esta información, pese a la importancia capital que da a este suceso como motivo último por el cual se suspendieron estos viajes.

Otra referencia que encontramos es la que hace Bernal,[17] quien toma la información de una carta del marqués de la Gironière,[18] quien afirmaba que su esposa había perdido toda su fortuna con la requisa que hizo Itúrbide de los pesos destinados a Manila. Afirmaba también este explorador francés afincado en Filipinas que la conducta iba dirigida a San Blas, no a Acapulco, y que la ruina que esta requisa ocasionó en Manila hizo que muchos comerciantes se viesen forzados a permanecer allí, teniendo que dedicarse a otros negocios. A este historiador hace referencia más tarde Castellanos Escudier, cuando afirma que Itúrbide "requisa los fondos pertenecientes a la hacienda del archipiélago, fondos que los representantes por Manila intentaron recuperar sin conseguirlo […] y también [a los] residentes en Manila le son decomisados sus bienes en pro de la independencia de mejicana".[19]

Este asunto vuelve a aparecer mencionado en el libro de Valdés Lakowsky. La historiadora, que sí que ofrece algunas referencias documentales (sobre todo cartas) y bibliográficas en su estudio, afirma que fue Itúrbide quien "inició la deuda pública de México al tomar la conducta de Manila en febrero de 1821".[20] Establece que el comandante tomó de

16 Vito ALESSIO ROBLES: *Acapulco en la Historia y la Leyenda*, México, Ediciones Botas, 1948, p. 99.

17 Rafael BERNAL: *México en Filipinas...*, pp. 101-102.

18 Paul Proust de la Gironière, explorador y aventurero francés, recaló en Filipinas y allí permaneció un largo tiempo. Fruto de su estancia en las islas escribió un libro: Paul PROUST DE LA GIRONIÈRE: *Vingt années aux Philippines*, París, Comptoir des Imprimeurs Unis, 1853. Nosotros hemos consultado la versión en inglés, revisada y extendida por el autor: Paul PROUST DE LA GIRONIÈRE: *Twenty Years in the Philippines*, Nueva York, Harper and Brothers, 1854.

19 Alicia CASTELLANOS ESCUDIER: "El impacto del proceso de Independencia de México en Filipinas", en INSTITUTO DE HISTORIA Y CULTURA NAVAL (ed.): *Actas del IV Simposio de Historia Marítima y Naval Iberoamericana, 24-28 de noviembre de 1997*, Madrid, Instituto de Historia y Cultura Naval, 1999, pp. 172-192, p. 185.

20 Vera VALDÉS LAKOWSKY: *De las minas al mar...*, p. 289.

los comerciantes filipinos 525.000 pesos, haciendo referencia al trabajo de Bazant, quien afirma que Itúrbide se apoderó de 525.000 pesos propiedad de los comerciantes españoles de las islas Filipinas, lo que además, para este autor, fue el motivo que hizo triunfar la independencia de forma rápida.[21]

Legarda también hace mención de este asunto, haciendo referencia en ocasiones a Alessio Robles y a Valdés Lakowsky, profundizando un poco más de lo que hizo Bernal en los textos de Paul Proust de la Gironière. Relata que "en febrero de 1821 Itúrbide se apoderó en Chilpancingo de la fragata filipina Santa Rita mientras ésta se dirigía a San Blas".[22] Aunque a continuación hace referencia a los datos aportados por Valdés Lakowsky, estableciendo un cálculo aproximado de 525.000 pesos para el valor total de la requisa.

Ahora bien, Legarda llega a afirmar que de la captura de esta remesa destinada a Manila por parte de Itúrbide se derivó la ruina del Comercio de Manila. Consideramos que esta afirmación es una exageración, pues un cuerpo comercial como el de los cargadores filipinos no se podía arruinar completamente por sufrir la pérdida de medio millón de pesos, pues pérdidas de incluso más valor no afectaron en gran medida a las expediciones de años posteriores, manteniéndose los envíos sin interrupción. Además, en 1821 ya hemos visto que llegaron al puerto mexicano dos embarcaciones con géneros por valor de más de cerca de 725.000 pesos, que habrían resarcido con sus ventas la pérdida sufrida a manos de Itúrbide.

De esta forma, como podemos apreciar, la captura por parte de Itúrbide de parte de la plata destinada a Filipinas ha sido tratada por varios autores, pero no se ha llegado a un consenso entre las diferentes aportaciones. De todos los planteamientos vistos, consideramos que el más aproximado a la realidad es el de Valdés Lakowsky, que es la única investigadora que aporta referencias documentales fidedignas a su estudio. En cualquier caso, y con las menciones que hemos hecho a sus planteamientos, podemos concluir que este suceso, que merecería un estudio más profundo que aclarase las incongruencias vistas en las diferentes aproximaciones al asunto, sí que supuso un contratiempo para la negociación entre Manila y México, pero

21 Jan BAZANT: *Historia de la deuda exterior de México* (*1823-1946*), México, El Colegio de México, 1968, pp. 23-26.

22 Benito LEGARDA: "Las consecuencias económicas...", p. 128.

que no fue más allá de lo que suponía la antigua pérdida de un Galeón anual.

A modo de recapitulación

Como hemos mencionado, en el Cuadro 3 encontramos una síntesis de todas las expediciones que hemos ido desglosando a lo largo de todo este apartado. Pese a que hay más huecos de los que nos gustaría, podemos extraer algunas conclusiones del mismo. En primer lugar, debemos señalar el elevado número de navíos de registro que partieron de Filipinas hacia la Nueva España durante este breve período. En tan sólo seis años se despacharon 17 naves. Del usual navío anual se pasó a un mínimo de dos, siendo el máximo registrado en un año el de cinco embarcaciones.

También debemos destacar la manifiesta continuidad con el tráfico tradicional del Galeón en lo tocante al destino de las embarcaciones. Si bien es cierto que cinco de las 17 expediciones recalaron en San Blas, parece ser que el puerto preferido para llevar los géneros asiáticos continuaba siendo Acapulco. Esto implica, eso sí, cierto grado de apertura y cambio en el comercio de la Nao, dejando participar en gran medida a los comerciantes del Consulado de Guadalajara en la negociación transpacífica, tanto tiempo perseguida por estos últimos. En cualquier caso, fueron mercancías por valor de 454.671 pesos las que se remitieron a San Blas, y el resto, casi dos millones y medio de pesos, los enviados a Acapulco, lo que vendría a confirmar la preeminencia de este último sobre el primero en el tráfico con Manila.

Pero es, sin lugar a dudas, en los niveles de comercio a nivel general donde más se puede apreciar esta continuidad con el Galeón de Manila. En seis años, y a falta de datos relativos a tres de los registros despachados en 1820, se remitieron de la capital filipina a los puertos de Acapulco y San Blas un total de mercancías valoradas en 2.953.116 pesos, lo que indica que de media se envió anualmente por lo menos el máximo del permiso de comercio asignado. Partiendo de esta base de medio millón de pesos anual, que se cumplió en los seis años, en todos ellos se transportaron géneros por encima de dicho tope. Estos productos continuaron siendo chinos e indios.

Los comerciantes interesados en este comercio fueron también los mismos que desde hacía años.

Ahora bien, los retornos a Filipinas ya no siguieron con la tónica pasada de obtener por lo general más de un 100% de beneficios. Es aquí donde las cifras disponibles plantean más dudas. Los envíos desde Manila fueron de casi tres millones de pesos, pero los retornos sólo fueron de 1.424.867 pesos. Somos conscientes de que carecemos de información válida para casi la mitad de los viajes de regreso, y más conscientes todavía de que los viajes desde San Blas hacia Manila son una incógnita.

Podrían darse varias explicaciones para este fenómeno. Por un lado, podría ser que el comercio transpacífico entre las dos colonias ya no produjese beneficios, cosa que no encontramos lógica, puesto que un negocio que no da ganancias desaparece al poco tiempo, lo que no sucedió con éste. Además, si no produjese los beneficios esperados, los comerciantes de Manila habrían ido disminuyendo sus remesas progresivamente hasta hacerlas desaparecer, y esto tampoco sucede, sino que cada año se enviaron registros por un valor similar. O podrían haber buscado mercados alternativos al de la Nueva España, cosa que, en principio, tampoco sucedió.

Por otro lado, podríamos encontrarnos ante la situación de que los caudales obtenidos con las ventas de géneros no se remitiesen a Filipinas, sino que permaneciesen en el virreinato. Esta situación sería posible si la insurgencia presente en la región costera de la zona de Acapulco impidiese por completo los envíos seguros desde la Ciudad de México al puerto. Una de las tácticas utilizadas fue el asalto a los convoyes, y ante el peligro de estos sucesos tal vez los consignatarios de los registros enviados desde Manila decidiesen mantener la plata a resguardo en la capital, aunque tampoco lo consideramos muy probable.

A esta situación debemos añadir la confiscación que hizo Itúrbide de la plata para Manila. Esta remesa, que seguramente iba destinada a Acapulco para embarcarse en los navíos *Paz* y *Nuestra Señora del Carmen* con destino a Filipinas, habría hecho que el total de retornos partidos desde Acapulco y San Blas de las expediciones iniciadas en 1820 ascendiera hasta casi los 820.000 pesos. A esta cantidad habría que añadir lo transportado por el *Feliz* (*Emprendedor*), con lo que seguramente para los retornos de 1820 se habría obtenido el millón de pesos máximo establecido, lo que pondría

de relieve una vez más la continuidad del tráfico transpacífico tradicional del Galeón de Manila. Aunque los sucesos acaecidos durante la Guerra de Independencia de México impidieron estos buenos resultados, y la falta de documentación no nos permite en este aspecto ir más allá de la mera suposición. No obstante, y como ya hemos mencionado, un estudio en profundidad de todos estos aspectos, aunque más en concreto de la toma de Itúrbide, pondría de relieve y podría solucionar algunos de estos interrogantes que estamos dejando abiertos.

Por último, también se podría atribuir este fenómeno a que las ventas no se efectuasen nada más llegar los navíos, como sucedía en la feria de Acapulco con la llegada del Galeón, sino que los géneros permaneciesen por algún tiempo en los puertos o las ciudades para venderse poco a poco. No confiamos mucho en este último planteamiento, pues si hubiese sucedido así, pese a que en los primeros años se habrían producido unas bajas remesas, en los años posteriores debería haberse notado un incremento.

Otra explicación que podríamos ofrecer es que el volumen principal del tráfico transpacífico se hubiese ido trasladando hacia el norte, hacia San Blas y el Consulado de Guadalajara. La falta casi total de registros de salida hacia Filipinas con origen en el puerto de Nayarit impide que nos hagamos una idea aproximada de la realidad del momento. Que la única cifra de este grupo que conozcamos sea el segundo envío más alto de los que partieron de la Nueva España podría hacernos pensar que fue con las ventas en San Blas donde se obtuvieron los mayores beneficios de este tráfico.

Las dos últimas remesas de géneros hechas desde Manila a Acapulco fueron las del *Nuestra Señora de Atocha* y del *Snipe*, por un valor considerablemente elevado. En 1821 acabó el comercio entre Filipinas y México, aunque consideramos que no fue por el hecho de la captura de los caudales de los comerciantes, como algunos han querido ver, sino simplemente por el decreto de prohibición de comerciar con las antiguas colonias ahora independientes, que para México entraría en vigor a partir de 1822. Más adelante, como plantea Permanyer Ugartemendia,[23] a partir de 1830, estas relaciones comerciales se retomarían partiendo de cero, sin utilizar los contactos previos creados con las décadas de comercio

23 Ander PERMANYER UGARTEMENDIA: *La participación española...*, pp. 167-168.

del Galeón de Manila. Vemos así pues un corte brusco en las relaciones comerciales entre Filipinas y la Nueva España. Las redes establecidas en torno al antiguo comercio del Galeón y al nuevo comercio en navíos privados, si no llegaron a desaparecer, sí que al menos entraron en un estado de letargo motivado por la prohibición de comerciar con el nuevo estado mexicano. De esta forma, el abandono durante casi diez años de todo contacto entre los antiguos compradores y vendedores haría que para la década de 1830, cuando el comercio entre la colonia asiática y la antigua colonia americana se retomase, se tuviese que hacer partiendo de cero.

La asociación estratégica entre China y Argentina como parte de la dinámica Asia Pacífico – América del Sur

The strategic partnership between China and Argentina as part of the dynamics Asia Pacific – South America

Mauro Rodríguez Peralta[1]
Universidad de Cádiz

Resumen

Este texto intentará ofrecer una mirada geopolítica a las relaciones entre Argentina y la República Popular China en un contexto que revela al Océano Pacífico como el corredor más dinámico del mundo en el siglo XXI. La historia entre estos países es quizás la misma historia de Sudamérica con el gigante asiático, que año tras año nos replantea los modelos y regionalismos existentes y que nos exige nuevas perspectivas de estudio. Si tomamos en cuenta que Argentina es el segundo país receptor de inversiones chinas en América del Sur, que mantienen un vínculo comercial desde hace más de 50 años, que se ha intensificado en los últimos 10 años como consecuencia del interés compartido por promover la cooperación sur-sur, podemos vislumbrar la importancia que tiene este país para las intenciones estratégica de China en la región.

Palabras claves: Argentina, China, geopolítica, cooperación sur-sur, asociación estratégica.

---

1 Licenciado en Comunicación Periodística, Máster en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos y Doctorando del programa de CC.SS y Jurídicas de la Universidad de Cádiz. Miembro del Grupo de Estudios de Historia Actual (HUM315). E-mail: mauro.rodriguez@uca.es.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Abstract
This essay tries to offer a geopolitical view of the relations between Argentina and the PRC in a context that reveals the Pacific Ocean as the most dynamic sea lane in the world in the XXI century. The history between these two countries is perhaps the same history of South America with China, which year after year raise again us existing models and regionalisms and requires new perspectives of study from us. If we consider that Argentina is the second largest recipient of chinese investment in South America, and that both countries maintained a business relationship for over 50 years, intensified in the last 10 years as a result of a shared interest to promote South-South cooperation, we can glimpse the importance of Argentina for China´s strategic intentions in the region.

Keywords: Argentina, China, geopolitics, South-South cooperation, strategic partnership

Introducción

Como afirman muchos expertos en relaciones internacionales, desde finales del siglo XX se viene produciendo un significativo desplazamiento del epicentro económico a escala mundial desde el Atlántico norte hacia el sudeste asiático. Este proceso que hace unas décadas parecía lento y complicado, ha tomado un vertiginoso y emocionante camino y ha impulsado un campo de estudio al que habíamos estado ignorando por mucho tiempo: Asia y todo lo que a ésta respecta. Con sólo revisar la bibliografía occidental sobre la materia, podremos observar el crecimiento exponencial que experimenta la literatura científica sobre el mundo asiático en el siglo XXI.

La relocalización de este epicentro trae consigo aparejado una consecuencia directa y trascendental: el siglo XXI será el siglo del Océano Pacífico. Según el ex presidente chileno Ricardo Lagos, allí están ahora las grandes corrientes del comercio mundial, los flujos financieros principales y los países de crecimiento más rápido. Aquí está el despertar de ese gigante que es China y un poco más atrás, la India.[2]

2 Ricardo LAGOS: "El siglo XXI será el del Océano Pacífico", *Clarín*, 5 de agosto de 2012.

La historia muestra cómo el devenir de la humanidad se ha dado en torno de mares y océanos, y en este caso, la dinámica del Océano Pacífico está redirigiendo la geopolítica y geoestrategia de los países. El PIB de la agrupación denominada ASEAN+3 (los 10 países miembros de la ASEAN + China, Japón y la República de Corea) alcanzó en 2009 un 21% del producto mundial. La población combinada de esa agrupación representó poco más del 30% del total mundial. El PIB combinado de la ASEAN+6 (ASEAN+3 más Australia, India y Nueva Zelandia) corresponde al 25% del total mundial.[3] Está claro que ya no estamos en un mundo dominado en exclusiva por la vieja Europa o los Estados Unidos.

En esta dinámica encontramos a América del Sur inmersa en un proceso de integración regional pero que a la vez mira al Pacífico y redefine sus intenciones. Hoy en día podemos observar un laberinto de alianzas, ideologías y políticas que según el profesor Diego Guelar "hacen que convivan diversos subsistemas y denominaciones que reflejan concepciones geopolíticas y estrategias diferentes en el subcontinente". Ya no es sólo Mercosur, o Comunidad Andina; ya es UNASUR, ALBA, Arco del Pacífico, CEPAL, CELAC. Al fin y al cabo nosotros tomaremos a una Sudamérica en formación con epicentro en Brasil, y desde ahí, nuestro objeto de estudio se centrará en la asociación estratégica entre la República Popular de China (de ahora en más China) y la Argentina.

El marco teórico que se propone en este trabajo reconoce al paradigma realista por el valor instrumental que tiene el concepto de "poder" y los estudios sobre estratificación internacional que de esta variable de discriminación se han derivado.[4] Asimismo un buen enfoque teórico debe incluir un análisis de las diferentes corrientes de las teorías de las relaciones internacionales aplicables además de la teoría realista, en donde encontramos a autores como Randall Schweller o Kenneth Waltz. También debemos nutrirnos de otros paradigmas como la teoría de la dependencia donde podríamos destacar a Johan Galtung con la división Norte-Sur y las

3 Para más información véase el documento resultante de la Sexta Reunión Ministerial del Foro del Arco del Pacífico Latinoamericano llevada a cabo el 15 de octubre de 2010 en la ciudad de Cuzco titulado: "El Arco Pacífico Latinoamericano: construyendo caminos de complementación e integración con Asia".

4 Luciano BOLINAGA: *Estados Unidos y China en la era del Pacífico Norte: notas para la política exterior argentina*, Rosario, 2013. Recuperado de internet (https://www.academia.edu/7552905)

tendencias imperialistas o la teoría de la Globalización y su impacto sobre el Estado dónde debemos destacar a Rosenau o Held.

Convenimos considerar múltiples variables y factores en el momento del análisis de las relaciones entre China y Argentina. Con el ingreso de la Republica Popular China al Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas en el año 1971, el país asiático comenzó una nueva etapa de relaciones Estado a Estado. En el contexto de esta década y la siguiente la mayoría de los países del sur de América comienzan sus relaciones diplomáticas con este país, y a medida que la normalidad democrática se iba extendiendo por el continente hasta completarse a principios de década de 1990, las relaciones se volvieron más fluidas. En este proceso de integración regional, es posible identificar dos etapas. En la primera que comprende desde la recién mencionada década de 1970 hasta inicios del siglo XXI, la prioridad para China fue el abastecimiento de materias primas; período en el que la balanza comercial china fue altamente deficitaria. Durante la segunda etapa que se inicia a mediados de la década del 2000 y que se ha prolongado hasta el presente, "se multiplicó en forma geométrica el volumen comercial entre las dos regiones y comenzó una selectiva y concentrada política de inversiones y fusiones empresariales que ha privilegiado las industrias extractivas y la infraestructura energética y portuaria. El proceso de esta segunda etapa no es espontáneo ni improvisado, sino que siguen una política férreamente conducida por Beijing y un estímulo y una aceptación por parte de todos y cada uno de los gobiernos Sudamericanos".[5]

Es ya una realidad que la incorporación de China al mundo capitalista ha cambiado la estructura económica mundial en los últimos tiempos, y no sólo vemos su impacto en el plano económico sino en todas las dimensiones de las relaciones internacionales. La llamado "economía socialista de mercado" del país asiático ha pasado a ser determinante en el sistema económico mundial y sus decisiones incidirán en forma muy significativa sobre el mismo.[6] Tampoco caben dudas de que China es ya una potencia económica mundial con un crecimiento económico sostenido

5 Mauro RODRÍGUEZ PERALTA: "China en América del Sur ¿una alternativa a la influencia española?", en Pilar FOLGUERA et al. (coord.), *Pensar con la historia desde el siglo XXI: actas del XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Madrid, UAM, 2015, pp. 6437-6450.

6 Alfredo BLANCO: "Las relaciones comerciales de Argentina con la República Popular China", CAEI. http://www.caei.com.ar/sites/default/files/43_0.pdf

sustancialmente superior a la media mundial y con un papel creciente en el comercio mundial.

Es por eso que debemos considerar crucial entender los logros conseguidos por China y el camino de crecimiento que está desarrollando. Desde 1978 y de la mano de Deng Xiaoping, su apertura y reforma económica impulsaron al país sino céntrico a un crecimiento sostenido del PIB superior al 9% anual. En los últimos 30 años ha mostrado también al mundo la magnitud de su fuerza laboral, creatividad y poder de compra, y su grado de cohesión nacional. Una vez que movilice todo su potencial, su contribución al planeta como motor de crecimiento no tendrá precedente.[7]

El recorrido de la República Argentina

Las relaciones diplomáticas entre la Republica Argentina y China se iniciaron en 1945. El entonces presidente argentino Juan Domingo Perón se había interesado por este pueblo y su ideología, pero la guerra civil en el país asiático y la presión de la "Doctrina Truman" con su ferviente anticomunismo impulsaron a los países latinoamericanos a alinearse con la Republica China, del Partido nacionalista del Kuomintang, mejor conocida como Taiwán. Los contactos no volvieron hasta la década de 1960, cuando en 1962 el gobierno de Mao Zedong hacía su primer compra de trigo argentino, transacción que se fue intensificando hasta llegar en 1965 a un volumen de un millón de toneladas. No es hasta el 19 de febrero de 1972 cuando Argentina reconoce internacionalmente a la República Popular China bajo el gobierno militar de Alejandro Lanusse, que las relaciones diplomáticas se normalizan. Durante el gobierno también militar que presidía Jorge Videla, quizás el más anticomunista de la región, China junto con la URSS fueron una parte esencial en el sustento económico del régimen argentino. Tanto el gobierno liderado por el bonaerense como el liderado por Deng Xiaoping compartían el pragmatismo a la hora de hacer negocios y relegaban la ideología a un segundo plano.[8]

7 Bijian ZHENG: "El `ascenso pacífico' de China a la condición de superpotencia", *Foreign Affairs en Español* 6, 1 (2006), pp. 126-132.

8 Una de las célebres frases de Deng Xiaoping que ejemplifican este pragmatismo se traduce en "De igual que el gato sea blanco o negro, lo importante es que cace ratones".

Con la llegada de la democracia argentina en 1983, la agenda bilateral se fue ampliando progresivamente. Transitando la década, y con una Argentina dañada por la Guerra de las Malvinas y la tensa y distante relación con los Estados Unidos, China fue un factor trascendental en el proceso de reinserción internacional del país sudamericano. En 1984 se firma un Acuerdo de Cooperación en el uso pacífico de la energía nuclear, además se realiza la primera misión político-empresarial argentina en Beijing.

El entonces Presidente Alfonsín viajó a China en 1985 y fue recibido por Deng Xiaoping como el Presidente de un país "...no alineado y en vías de desarrollo...", afirmación consecuente con el enfoque aplicado por la Argentina en su estrategia externa de vinculación. La identificación política permitió sentar las bases de una relación económica atendiendo a la complementariedad entre ambos países, así las ventas argentinas de cereales y alimentos tendrían promisorio futuro en un mercado de tenue apertura hacia el capitalismo.[9]

Los noventa constituyen una etapa de profundización en las relaciones bilaterales y el dialogo se centró en la coexistencia pacífica y la importancia de la cooperación sur-sur, aunque los resultados de esta profundización se verán más adelante, ya que históricamente la región de Asia-pacífico sólo había tenido una importancia secundaria dentro de la política exterior argentina. Además debemos añadir que no es hasta la finalización de la Guerra Fría que América Latina establece el carácter actual de los vínculos con China debido a la desideologización de la política exterior del gigante asiático y el auge del proceso de globalización.

Argentina había puesto sus esfuerzos en centrar sus lazos con la región de Sudamérica, Estados Unidos y la Unión Europea, aunque ya partir de 2003 la tendencia había comenzado a cambiar, dándole una creciente relevancia a las relaciones con la región asiática. La intima relación de la Argentina neoliberal con los Estados Unidos durante la década de 1990 dejó a un país en crisis, el cuál implosionó en diciembre de 2001. Esta catástrofe nacional hizo entender a los políticos del país la necesidad de diversificar e intensificar las relaciones exteriores en búsqueda de nuevos

9 Sergio CESARIN: "China – Argentina: reflexiones a 35 años del establecimiento de relaciones diplomáticas", CAEI, 2007. http://www.caei.com.ar/sites/default/files/33.pdf

mercados y nuevos socios. Además el boom de Asia y su nuevo peso en la economía mundial y el ingreso de China a la OMC ahondaron en esta decisión. Así dentro de ese marco la relación con Asia Pacífico en general, y con China en particular, fue recibiendo un trato especial redefiniendo las estrategias y las zonas geográficas claves.[10]

Un ejemplo de esto es la priorización que hizo la Argentina es su relación con China dejando de lado espacios de importancia en su tradicional vínculo con Japón: el Consulado en Yokohama (Japón) fue cerrado, así como la Oficina de Representación Financiera del Banco Nación (BNA) en Tokio y al mismo tiempo inauguró en 2000 el Consulado General y Centro de Promoción Comercial de Shanghai.[11]

Asimismo, el ascenso al poder en el plano nacional de Néstor Kirchner, de corte progresista, y en el plano regional el surgimiento de líderes que ponían en cuestión el modelo neoliberal que había azotado a Sudamérica, atrajeron la atención de los dirigentes chinos. China era un modelo exitoso de cambio económico para los lideres que comenzaron a surgir en el subcontinente a principios del siglo XX. Un modelo de intervención estratégica y selectiva del Estado en la economía para contrarrestar los males legados por el neoliberalismo. El "intervencionismo" norteamericano sumó detractores a la vez que las voces latinoamericanas se declinaban por una China cooperativa que comenzaba a emerger como parte del multiporalismo en el sistema internacional, en una década donde los Estados Unidos y Europa disminuían su interés en la región.[12] En este contexto el gigante asiático pasó a ser una pieza fundamental en la reactivación económica latinoamericana y argentina. La asociación con China permitía al gobierno contar con un socio inversionista en una etapa complicada caracterizada por las dudas sobre su recuperación económica y la ausencia de inversores europeos y estadounidenses ante la falta de

10 Julieta ZELICOVICH: "Las relaciones económicas de Argentina con China, ASEAN, Japón e India durante el gobierno de Nestor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner (2003-2010). Obstáculos, ventajas y oportunidades del vínculo", Working Paper # 57, CAEI. http://www.caei.com.ar/sites/default/files/57.pdf

11 Sergio CESARIN: "China – Argentina…, p. 5.

12 Se recomienda profundizar este tema en Andrés OPPENHEIMER: *Cuentos chinos: El engaño de Washington, la mentira populista y la esperanza de América Latina*, Buenos Aires, Debolsillo, 2011. pp. 171-172.

seguridad jurídica. Este interés de los dirigentes argentinos coincidiría con el interés de expansión y diversificación de empresas chinas en la región.[13] Sin embargo y como veremos más adelante, este entusiasmo se fue relativizando a medida que los intereses argentinos no alcanzaron las expectativas deseadas.

En la actualidad en la Argentina, los chinos son la cuarta comunidad de extranjeros que residen en el país, unos 100.000 aproximadamente. Esta inmigración comenzó a aterrizar con fuerza en la década de 1990, y continúa hoy en día. Como la mayoría de los chinos que emigran, ellos se nutren de la ayuda de los residentes en el país de destino, a través de una red social humana que denominan *guanxi*.[14] Un ejemplo de su crecimiento e integración es el fenómeno de los supermercados chinos en Argentina, en la actualidad la comunidad china posee más de 9000 pequeños y medianos comercios, manejando una de las redes de distribución más grandes del país, con una cuota de mercado del 30%, compitiendo con los grandes marcas como Carrefour o Wall-mart. La importancia de este sector es muy influyente en el país hasta el punto de ser considerado hoy en día un *lobby*.[15]

China y su posición dominante

En un esfuerzo por contrarrestar las voces que determinaban a China como una potencia peligrosa para los intereses latinoamericanos, el país asiático definió públicamente a finales del año 2008 su la política exterior

13 Sergio CESARIN: "China y Argentina: enfoques y recomendaciones de política para potenciar la relación bilateral", *Serie Aportes*, 8 (2010).

14 Guânxi es un concepto chino fundamental para entender su cultura, y su manera de relacionarse. Se trata de un tipo especial de relación que une a varias partes en un intercambio recíproco de favores y obligaciones mutuas. Los intercambios que tienen lugar entre los miembros de la red del *guanxi* no son exclusivamente comerciales sino que también implican la reciprocidad de favores (*renqing*) y el mantenimiento del estatus social (*mianzi*). En este sentido, si una de las partes recibe un favor, entonces estará obligada a devolver en el futuro el favor recibido previamente. La violación de esta norma de reciprocidad y de obligación social dañará la reputación de la persona que la infrinja, conduciendo así a una pérdida de su prestigio social. Para conocer en profundidad este tema se propone leer: YING FAN: "Questionning Guanxi: Definition, Classification and Implications", *International Business Review* 11, 5 (2002), pp. 543-561. Patricia ORDÓÑEZ DE PABLOS: "La importancia del Guanxi, Renqing y Xinyong en las relaciones empresariales en China: implicaciones para las empresas españolas", *Tribuna de Economía*, 818 (2004), pp. 221-234.

15 Juan Pablo CARDENAL y Heriberto ARAÚJO: *La silenciosa conquista china*, Barcelona, Crítica, 2011. pp. 93-94.

hacia América Latina y el Caribe en un papel denominado 'China's Policy Paper on Latin America and the Caribbean'. Un documento oficial que destaca la riqueza natural de estos países y la visión china de planificar y construir un desarrollo común, basado en el respeto mutuo. Sin embargo, hay autores que advierten que la estrategia económica que está siguiendo China en América Latina "se parece más a un modelo norteamericano en términos de la concentración de las inversiones en los sectores energético y de materias primas, modelo similar al que está siguiendo China en el sureste asiático y en África".[16] Para contrarrestar estas advertencias, China lanzó una ofensiva diplomática en donde explicaba a otros países la famosa teoría del ascenso pacífico[17] además de afirmar que su presencia en esta región no tenía detrás ningún factor ideológico, ni mucho menos está dirigido a afectar a terceros, como por ejemplo Estados Unidos. Hoy en día, la diplomacia china se acerca con pragmatismo, buscando la estabilidad, intentando evitar las confrontaciones con los Estados Unidos y a favor del *status quo*, esencial para poder desarrollar su modelo económico. Indudablemente, el país asiático continúa con su ascenso a su vez que Washington sigue manteniendo una política considerada errática en América Latina que ha favorecido la estrategia de Beijing en la región. Este ascenso chino es tanto un reto como una oportunidad para el crecimiento y desarrollo de la región.[18]

Pero evidentemente estas oportunidades también plantean desafíos si consideramos el peligro de un comercio asimétrico que a través del *soft power* subordine las decisiones de los "socios" a las de una gran potencia. La

16 Riordan ROETT y Guadalupe PAZ: "La importancia de la creciente presencia de China en el hemisferio occidental", en Riordan ROETT y Guadalupe PAZ (ed.): *La presencia de China en el hemisferio occidental: consecuencias para América Latina y Estados Unidos*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, 2009, p. 31.

17 La teoría del *peaceful rising o peaceful rise* (en español ascenso pacífico) es una teoría que ha sido desarrollada por especialistas chinos en relaciones internacionales con el apoyo de la dirección actual del Partido Comunista Chino (PCCh) y del gobierno. Lo que pretende es dar respuesta a las teorías y tesis que lo presentan como una "amenaza" para el sistema internacional. Sus defensores respaldan que a través de esta teoría China no sólo respeta y respetará el orden internacional vigente sino que además contribuye y contribuirá sustancialmente a su desarrollo, con la apertura de un mercado enorme, la ayuda a países más pobres, el fortalecimiento de la seguridad internacional mediante acuerdos regionales y bilaterales basados en el respeto y la cooperación mutua, y una participación activa en el tratamiento colectivo de los desafíos transnacionales. Vease Bijian ZHENG: "El `ascenso pacífico'…".

18 Mauro RODRÍGUEZ PERALTA: "China en América"...

diplomacia china promueve la relación Sur-Sur, pero como mencionábamos anteriormente, hay autores que ven el clásico esquema comercial Norte-Sur y el patrón inversor de tipo extractivo. Todavía esperamos una reacción de los Estados Unidos ante el socavamiento de la influencia en su *backyard.* Según Bijian China no tiene la intención ni de desafiar ni de subvertir el orden internacional político y económico ya existente. Tampoco buscó la hegemonía en el pasado, ni ahora, ni nunca jamás en el futuro. Es ya en una premisa básica del Estado la de no pretender nunca la hegemonía[19]. Esta posición podría considerarse una estrategia, pero debemos considerar también la posibilidad de esta realidad. Innumerables estudios e indicadores ya posicionan a China como la primera potencia mundial en valores absolutos, pero el país sino céntrico todavía llama a la cautela. No es su intención despertar ningún recelo ni muchos menos estar en el centro de atención.[20]

En relación con la Argentina, en la última década China se ha consolidado (detrás de Brasil) como su segundo socio comercial, con lo cual, ya resulta casi imposible pensar un modelo de desarrollo local que no contemple su vinculación política y económica. Pero obviamente no todas son ventajas ya que la asimetría se hace cada vez más grande, y China inclina más y más la balanza a su favor. Por ejemplo en 2002 las exportaciones argentinas con dirección al país asiático superaban los 1.000 millones de dólares, mientras que las exportaciones chinas a Argentina rondaban los 330 millones. Si tomamos las estadísticas del 2012, las exportaciones chinas llegaron a los 10.000 millones de dólares, mientras que las argentinas sorprendentemente se mantienen en 1.200 millones.[21] En este comercio bilateral encontramos además un rasgo central: el aumento de la concentración sectorial. Mientras en las exportaciones viene creciendo la participación de los agroalimentos, en las importaciones aumenta el papel de maquinaria y equipos.

La buena sintonía entre el gobierno argentino y el chino es significativa y continua atenuando la preferencia en esta alianza estratégica, relegando

19 J. Ignacio FRECHERO: "Conociendo al Dragón Ascendente. La política exterior argentina hacia China, 2003-2007", en Sandra COLOMBO (comp.): *La inserción internacional argentina durante la presidencia de Nestor Kirchner. Un cambio de época,* Tandil : CEIPIL/UNCPBA, 2011.

20 Cfr. Guillermo BRAVO: "La potencia reacia: China crece y crece, pero dice no a la idea de supremacía", *La Nación*, 11 de mayo de 2014.

21 Diego GUELLAR: *La Invasión Silenciosa*, Buenos Aires, Debate, 2013. p. 177.

de la agenda a los Estados Unidos y la Unión Europea. En la mesa de negociación se encuentras la construcción de dos centrales nucleares, el desarrollo de 14 proyectos de infraestructura a gran escala, negocios petroleros, el crecimiento del comercio bilateral, la compra de equipamiento militar y la instrumentación de planes para la exploración espacial. Según el periódico conservador argentino La Nación:

> Una pequeña muestra de ese rumbo la dio hace unos días el ministro de Planificación Federal, Julio De Vido, en la Conferencia General del Organismo Internacional de Energía Atómica (OIEA), en Viena. De Vido se reunió allí con el secretario de Energía de Estados Unidos, Ernest Moniz, y le comunicó que en la construcción de la cuarta central nuclear del país habrá una importante participación de China y que Washington quedó relegado. Le explicó las razones: el gobierno de Xi Jinping no sólo tiene la tecnología Candú, que se usará allí, sino que aportará financiamiento directo, algo que Estados Unidos y Europa hoy no ofrecen al país.[22]

La realidad es que como venimos observando, China es un socio muy importante para la Argentina, pero la participación del país sudamericano en el comercio chino todavía es pequeña. Esta diferencia debe motivar e incentivar a los gobiernos argentinos a formular propuestas y estrategias para alcanzar un comercio más equilibrado y diversificado y a aumentar en forma significativa el flujo de inversiones productivas desde China. En la actualidad existen muchos interrogantes en la oposición política argentina y en algunos eslabones de sectores productivo que creen que lo que está realizando el gobierno es salvar baches económicos y financieros que tienen en este momento. Es el caso del ex embajador argentino en China, Cesar Mayoral que explica:

> Ningún otro país occidental va a invertir en la Argentina mientras no este en condiciones de pagarle a los deudores que quedaron fuera del canje (…) China supo aprovechar la debilidad en la negociación y consiguió un conjunto de ventajas en los convenios que se firmaron (…) Los chinos

22 Martín DINATALE: "Inversiones: el Gobierno favorece a China y Rusia sobre EE.UU. y la UE", *La Nación*, 14 de octubre de 2014.

> han sido siempre imperialistas a través del comercio. Son los comerciantes más lúcidos del mundo.[23]

Ahora bien, el pasado año, justo una década después de la firma del acuerdo de Asociación Estratégica entre ambos países y el reconocimiento de China como economía de mercado, el presidente chino Xi Jinping intentaba llevar esta asociación a una nueva altura: una asociación estratégica integral. Está claro que la Argentina continúa siendo atractiva para los interés chinos como lo es América del Sur.

Conclusiones

La primera conclusión a la que podemos llegar es que relación bilateral entre China y Argentina tiene más constantes que variables. Hace ya más de medio siglo que mantienen una creciente relación comercial y más de 40 años de relaciones diplomáticas. Todo eso sobre la base de gobiernos pragmáticos que relegaron la ideología a un segundo plano y centraron su apuesta en los intereses nacionales. Si a esto le sumamos el progresivo desinterés norteamericano en la región, los constantes problemas económicos y financieros argentinos y el ascenso del país sino céntrico, hallamos las condiciones en las que se completó esta asociación estratégica. Una alianza que está en constante definición, y que ambos países deberían comprenderla como un relación favorable a la construcción de puntos de convergencia en la búsqueda de intereses comunes.

Sabemos también que China es el principal consumidor de materias primas del mundo, y a pesar del *soft power* chino y las teorías de *peaceful rice*, el modelo de relación planteado desde el país asiático con el subcontinente sudamericano en general y con Argentina en particular será el de intercambiar las materias primas sudamericanas por artículos chinos de alto valor agregado, además de invertir en actividades extractivas, infraestructura de apoyo para esas actividades y créditos que serán reembolsados en productos alimenticios, energéticos o mineros. En ese sentido, lo primero que debe perseguir la diplomacia argentina es el apoyo y promoción de

23 Véase "China supo aprovechar la debilidad Argentina en la negociación y consiguió ventajas", *Infobae*, 6 de febrero de 2015.

un proyecto regional serio que pueda alcanzar una mejor posición en la mesa de negociación dentro del sistema internacional. MERCOSUR, Unasur, CELAC, son realidades que en proceso pero que están perdiendo fuerza. Hace poco el ex presidente del Uruguay José Mujica en una nota a un periódico argentino remarcaba que "la integración regional precisa un liderazgo y ese liderazgo se llama Brasil, pero la Argentina tendría que acompañar, y no acompaña un carajo, más bien lo contrario, es como si la Argentina se hubiera retrotraído a una visión de 1960".[24] Esta histórica disputa entre Argentina y Brasil hace tiempo que viene trayendo consecuencias negativas a la región y es momento de apostar por establecer reglas comunes que permitan unirlos en una economía regional federal, es decir intentar vertebrar una nación de naciones, pero con las características regionales.

China no puede evitar las implicaciones geopolíticas de sus lazos económicos con Sudamérica, y el uso de lenguaje cifrado (ascenso pacifico) en su discurso acerca de su estrategia hacia América Latina, sólo lleva a especular acerca de los reales intereses geopolíticos que tiene la región. La retórica china promueve desarrollo mutuo y beneficios recíprocos, pero el actual vínculo comercial resulta más favorable a los interés del gigante asiático que a los argentinos. Está claro que es muy precipitado acusar a China de tener un planteamiento imperialista, pero si es verdad que el problema reside en el modelo de relación, que se centra principalmente en las necesidades chinas y que se potencia gracias a las profundas asimetrías que surgen cada vez más mientras avanza el tiempo y al bilateralismo en la negociación promovido desde Beijing para evitar los procesos regionales de integración.

A diferencia de Brasil, Argentina ha evitado la política pendular favoreciendo evidentemente al país asiático sobre los Estados Unidos. Sin embargo, el gran desafío para la economía argentina es agregarle valor a sus productos para garantizar que la asociación estratégica contribuya al desarrollo económico del país.

24 Véase "La Argentina no acompaña un carajo la integración regional , dijo Pepe Mujica", *La Nación*, 22 de febrero de 2015.

Quinta parte

Las encrucijadas del pasado: Experiencia, crítica e imaginación histórica

Las encrucijadas del pasado: Experiencia, crítica e imaginación histórica

The Past at the Crossroads: Experience, Critique and Historical Imagination

Vladimir López Alcañiz
Sara Santamaría Colmenero

El panorama

La brecha que se abrió entre el pasado y el futuro a finales de los años sesenta ha tenido efectos perdurables. La emergencia de las teorías postestructuralistas y la crisis de los grandes relatos, entre otras transformaciones, afectaron decisivamente a las humanidades y particularmente a la historia. Por una parte, produjeron una aguda crisis del conocimiento humanístico a la que no es ajena la precarización de su lugar en el orden del saber. Por otra, motivaron una honda reconsideración de las formas de comprender el pasado que se ha distinguido por cuestionar las fronteras disciplinarias y las reglas academicistas para volver a conectar con las preocupaciones del presente. Este cambio epistemológico, identificado con un giro lingüístico y cultural, que centró la atención en el lenguaje y los significados como elementos constitutivos de la realidad, tuvo una orientación eminentemente crítica y deconstructiva. Lejos de agotarse, este impulso sigue vivo[1] y ahondar en los problemas señalados entonces nos parece todavía necesario.

No obstante, desde hace ya tiempo han venido apareciendo cristalizaciones que expresan el deseo de reconstruir el saber histórico tras los *nobles sueños* de la modernidad. Un deseo que se ha asociado, unas veces, con la incorporación de las enseñanzas del postestructuralismo a la historia, a la teoría social y política o a los estudios culturales,[2] y otras,

1 Keith Jenkins: *At the Limits of History. Essays on Theory and Practice*, Abingdon, Routledge, 2009.

2 Ernesto Laclau y Chantal Mouffe: *Hegemonía y estrategia socialista*, Madrid, Siglo XXI, 1987; Joan W. Scott: "History in Crisis? The Others' Side of the Story", *The American Historical Review*, 94, 3 (1989), pp. 680-692; Stuart Hall: "Foucault: Power, knowledge and discourse", en Margaret

ISBN: 978-84-17238-02-5

con un recobrado deseo de realidad que expresa una *passion du réel*.[3] Estas sedimentaciones no eluden las enseñanzas de aquel periodo crítico, pero tampoco se conforman con ellas. No por casualidad, la época posterior a la caída del muro de Berlín, que algunos han calificado como 'presentista', ha despertado el interés por el pasado y la memoria.[4] Los desafíos de la globalización y las amenazas de la hegemonía neoliberal agudizan la conciencia de estar viviendo una época acelerada de transición que, precisamente por serlo, exige la reorientación del pensamiento y el esfuerzo de renovación conceptual.

En esta tesitura, el siglo veintiuno ha revitalizado los debates humanísticos y ha traído consigo nuevos puntos de vista. Así, por ejemplo, se ha puesto énfasis en la materialidad del pasado y de la experiencia histórica, soslayados durante cierto tiempo por la atención a los elementos discursivos. O, dicho de otro modo, tras el giro lingüístico ha regresado la preocupación por los aspectos fenomenológicos y ontológicos de la historia.[5] Paralelamente, ha tenido lugar un giro icónico que ha supuesto una invitación a desplazar el foco desde el lenguaje y los significados a la presencia y a los efectos de tal presencia.[6] Además, entre la caída del muro de Berlín y el atentado contra las Torres Gemelas se ha producido un *spatial turn* en las humanidades que ha llevado a atender a los aspectos espaciales de lo político y lo histórico con miras a renovar las formas de dar cuenta de la realidad más allá de ciertas visiones culturalistas olvidadizas de lo social.[7]

Wheterell, Stephanie Taylor y Simeon J. Yates, *Discourse, Theory and Practice. A reader*, Londres, Sage Publications / The Open University, 2001, pp. 72-82.

3 Alain Badiou: *Le siècle*, París, Seuil, 2005; Jean-Luc Nancy: *The Birth to Presence*, Stanford, Stanford University Press, 1993.

4 François Hartog: *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*, París, Seuil, 2003; Andreas Huyssen: *En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempos de globalización*, México df, Fondo de Cultura Económica, 2002.

5 Frank Ankersmit: *La experiencia histórica sublime*, México df, Universidad Iberoamericana, 2010; Eelco Runia: *Moved by the Past: Discontinuity and Historical Mutation*, Nueva York, Columbia University Press, 2014.

6 Keith Moxey: *El tiempo de lo visual. La imagen en la historia*, Barcelona, Sans Soleil, 2015; Hans Ulrich Gumbrecht: *Producción de presencia. Lo que el significado no puede transmitir*, México df, Universidad Iberoamericana, 2005.

7 David Harvey: *Espacios de esperanza*, Madrid, Akal, 2003; Karl Schlögel: *En el espacio leemos el tiempo. Sobre Historia de la civilización y Geopolítica*, Madrid, Siruela, 2007.

No obstante, el énfasis excesivo en los límites de la historia y en la búsqueda de 'lo sublime' ha suscitado la reacción de autores que han alertado de los riesgos que conlleva la mitificación de la experiencia -incluso en relación con los acontecimientos traumáticos del siglo veinte- y la contemplación estética de dichos límites epistemológicos.[8] En esta línea, otros autores han afirmado que la experiencia, lejos de escapar a los límites del lenguaje, tiene lugar precisamente allí donde se producen significados y han subrayado su carácter discursivo e histórico, no esencial.[9]

Estas reorientaciones no agotan todas las olas que han venido a romper en la playa de la historia, pero son una buena muestra de las corrientes que mueven el fondo de nuestro paisaje intelectual. Abordarlas es, pues, pertinente, y no solo eso, sino que reviste una cierta urgencia, dadas las circunstancias en que vivimos. Identificar los problemas y preocupaciones sociales y culturales de nuestro tiempo requiere un esfuerzo para ser 'radicalmente contemporáneos',[10] lo que conlleva prestar atención a nuestra época y abrir los ojos a las temporalidades heterogéneas que la atraviesan. Porque, eso sí, debemos tomar conciencia de que ser contemporáneos no consiste en dejarse obnubilar por la luz cegadora de la actualidad sino, al contrario, en ser capaces de localizar sus líneas de sombra. Y eso requiere la acción combinada del compromiso y la distancia crítica.

Estar a la altura de la contemporaneidad conlleva, para la historia, someter a crítica las concepciones del tiempo lineales, progresistas y teleológicas que se habían dado por supuestas como telón de fondo del acontecer humano, siguiendo la estela, entre otros, de los estudios subalternos y postcoloniales.[11] Dada la contigüidad entre los proyectos moderno y colonial, también conlleva rechazar las explicaciones que hacen

8 Ann Rigney: *Imperfect Histories: The Elusive Past and the Legacy of Romantic Historicism*, Ithaca, Cornell University Press, 2001; Martin Jay: *Songs of Experience. Modern American and European Variations on a Universal Theme*, Berkeley, University of California Press, 2005.

9 Joan W. Scott: "The Evidence of Experience", *Critical Inquiry*, 17, 4 (1991), pp. 773-797; Beatriz Sarlo: *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

10 Giorgio Agamben: *Desnudez*, Barcelona, Anagrama, 2011, pp. 17-27.

11 Gayatri Chakravorty Spivak: "Can the Subaltern Speak?", en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (eds.): *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago, University of Illinois Press, 1988, pp. 271-313; Dipesh Chakrabarty: *Provincializing Europe. Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton, Princeton University Press, 2000.

de la modernidad occidental el patrón de medida de las otras latitudes y zonas horarias del planeta. El encuentro con los otros, fruto de los procesos de colonización y descolonización, ha sido decisivo al respecto. Y, por último, implica romper los corsés disciplinarios y abrirse no solo a otras disciplinas, sino también a una cierta *indisciplinariedad*.

Con este afán, algunos han apostado por explorar la *iterabilidad* del pasado, es decir, por liberarlo de su contexto de producción y considerarlo como un agente de la creación de su propia recepción.[12] En este sentido, se ha redescubierto el anacronismo, entendido como la influencia recíproca del pasado y el presente que revela supervivencias, regresos y aun *revenants* allí donde parecía que ya no podía haber nada.[13] Otros, por el contrario, han radicalizado los presupuestos del giro lingüístico analizando los acontecimientos y lenguajes en sus diversos contextos, sin negar por ello la posibilidad de pensar el pasado y el presente históricamente.[14] Dos extremos que creemos que pueden reconciliarse y retroalimentarse, toda vez que la hermenéutica ha señalado que no debemos partir de la oposición nítida entre sujeto y objeto, sino de la relación entre ambos, el intercambio dialógico y la fusión de sus horizontes.

Si aceptamos los retos que este debate nos plantea, debemos ponernos a trabajar a partir de la doble idea de que el pasado no está cerrado, pues es un 'pasado imperfecto' que no deja de afectarnos en el presente; y de que el presente tiene el poder de iluminar siempre de nuevo el pasado, e incluso de rescatarlo.[15] Esto tiene diversos corolarios, como interrogarnos sobre la presencia latente del pasado en el presente, asumir la impronta de la autoría del historiador en el texto histórico y situar el lenguaje y los múltiples significados del pasado en sus diversos contextos. Conlleva, fundamentalmente, asumir que nuestra temporalidad occidental, que tradicionalmente ha estado en la base de la disciplina histórica, no es

12 Jacques Derrida: *Marges de la philosophie*, París, Minuit, 1972.

13 Georges Didi-Huberman: *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*, Madrid, Abada, 2009.

14 Dominick LaCapra: *Rethinking Intellectual History: Texts, Contexts, Language*, Ithaca, Cornell University Press, 1983; Isabel Burdiel y María Cruz Romeo: "Historia y Lenguaje: la vuelta al relato dos décadas después", *Hispania*, 192, 63 (1996), pp. 333-346.

15 Walter Benjamin: *Libro de los Pasajes*, Madrid, Akal, 2005 y *Obras. Libro I / vol. 2*, Madrid, Abada, 2008; Reyes Mate: *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «Sobre el concepto de historia»*, Madrid, Trotta, 2006.

universal, ni uniforme, ni puede reducirse a la narrativa hegeliana del progreso. La concepción diferencial del tiempo debe ser un elemento axial de la interpretación histórica.[16] En una palabra, tenemos que trabajar con la heterocronía. Y, todo ello, sin olvidar las virtualidades políticas tanto de la heterocronía como del anacronismo, que pueden erigirse en instancias de resistencia frente a una interpretación monocrónica del tiempo, como la que se deriva de una lectura occidentalista de la globalización.

Desbrozar los caminos por los que habrá de discurrir nuestro encuentro con los desafíos del presente pasa, finalmente, por reflexionar acerca de las posibilidades de la disciplina para adquirir y transmitir conocimiento. Y eso tiene un requisito sin el cual los demás no podrán surtir efecto: es preciso que nos adentremos en la imaginación histórica,[17] entendida como el conjunto de concepciones de la historia disponibles en cada momento, y analicemos las diversas formas de representar el pasado en los distintos contextos históricos, espaciales y culturales. Ello deberá servirnos para alcanzar a ver, primero, cuáles son los presupuestos que prefiguran en nuestro tiempo el campo de lo que nos es dado historiar, y segundo, cuál es el lugar de la teoría en la escritura de la historia.

La llamada

A la vista del panorama intelectual que acabamos de bosquejar, nos propusimos organizar una mesa de debate donde cupiera la reflexión -desde múltiples perspectivas- en torno a cómo se representa y utiliza el pasado en nuestras sociedades. Pretendíamos centrar la discusión en tres asuntos fundamentales: primero, en el debate sobre el legado del giro lingüístico y el significado de la experiencia histórica, es decir, en la confrontación entre los paradigmas que, a falta de una definición más precisa, llamamos discursivo y experiencial. Segundo, en la relación entre las imágenes del pasado que produce la historiografía académica y aquellas generadas en el espacio público y los medios de comunicación. Y tercero,

16 Berber Bevernage: *History, Memory and State-sponsored violence. Time and Justice*, Londres, Routledge, 2011.

17 Hayden White: *Metahistory: The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1973.

en las posibilidades que ofrecen otras formas de representar el pasado, especialmente las artísticas, a la imaginación histórica.

Las motivaciones subyacentes a nuestra propuesta eran numerosas, y algunas se han enunciado ya. Por un lado, nuestra inquietud ante la necesidad de desarrollar nuevos modos de relacionarnos con el tiempo, capaces de responder a los desafíos propios de nuestra época. Por otra parte, la convicción de que la disciplina histórica debe repensar su relación con otras formas de representación del pasado, que, aun con objetivos distintos, también responden a las preocupaciones de nuestro presente. Entendíamos, a este respecto, que las y los historiadores deben estudiar esas manifestaciones artísticas desde su propia perspectiva histórica, pero sin someter o menospreciar sus características estéticas. Asimismo, queríamos apostar resueltamente por la interdisciplinariedad para abordar los problemas actuales en toda su complejidad. Todo ello, no es ocioso repetirlo, sin apartarnos de una historia concebida como crítica de nuestro tiempo.

Nuestros principales objetivos eran, por tanto, reconocer los fundamentos políticos, morales y poéticos de la historiografía; escrutar las maneras en que los seres humanos concebimos en el presente nuestra relación con el pasado y nuestra proyección en el futuro; evaluar la influencia de las imágenes del pasado en el espacio público; ponderar el papel del sujeto en los acontecimientos del pasado y en la construcción de la historia; e incorporar el conocimiento que las manifestaciones artísticas producen sobre nuestro ser en el espacio y en el tiempo.

Así pues, para inspirar la discusión e invitar a ella nos formulamos una serie de preguntas abiertas. ¿Cómo imaginamos el pasado? ¿A través de qué mecanismos nos relacionamos con él? ¿Hay un tiempo estético? ¿Qué relación guarda este con el tiempo vivido? ¿Cuál es el papel que desempeñan la historia y el mito en la imaginación del pasado? ¿Qué teorías amparan nuestras representaciones del pasado? ¿Nos afecta el pasado de un modo inconsciente? ¿Se agota la experiencia en el lenguaje? ¿Puede pensarse críticamente el pasado al margen de la historiografía, la filosofía y el arte occidentales? ¿Cómo se relacionan los historiadores con las narrativas artísticas e históricas de las diferentes partes del mundo?

Veamos ahora cuáles fueron las respuestas a nuestra llamada.

El debate

El carácter de las preguntas dio pie a propuestas de muy diversa índole. No siempre es fácil traducir preocupaciones distintas a un lenguaje común o, al menos, a un diálogo fértil donde las voces se armonicen. Pero lo cierto es que el debate fue fructífero. Desarrollado en castellano e inglés, transitando por el pasado y el presente, superó las fronteras lingüísticas y las temporales, e incluso se asomó a la candente actualidad griega del momento en que se celebró, a mediados de julio de 2015. En suma, hizo buena la máxima de Habermas según la cual la solidaridad -o, en este caso, quizá mejor la afinidad- es la fuerza productiva de la deliberación. A continuación presentamos los textos que constituyeron la base de la discusión, temáticamente agrupados para una mayor claridad expositiva.

Empezamos con los que abordan teóricamente la cuestión de la representación histórica y las posibilidades cognoscitivas de la historia. Bárbara San Juan Sánchez fija la significación de la 'imaginación histórica' en la obra de Hayden White. Arroja luz, así, sobre los prejuicios -en el sentido gadameriano- que prefiguran nuestra comprensión del pasado y, a la vez, nuestra capacidad de construir ese pasado. El discurso de la historia aparece, así, como la decantación narrativa, o visual como defiende Robert A. Rosenstone, de la investigación y la imaginación históricas. Por su parte, Angeliki Makrogiorgi y Theodoros Pelekanidis interrogan la controvertida propuesta de Keith Jenkins, quien asegura que es posible vivir en el tiempo, pero fuera de la historia, y vivir en la moral, pero fuera de la ética, prescindiendo por tanto de la representación histórica. Los autores asumen buena parte de las críticas de Jenkins y del posmodernismo al historicismo tradicional, pero consideran que rechazar el contacto con el pasado o reducirlo a una serie de acontecimientos aleatorios y dispersos ayuda a perpetuar una realidad presente demasiado estática y cerrar -más que abrir, como asegura pretender el posmodernismo- las posibilidades de cambio social. Con el fin de contribuir a ese cambio, por último, Pedro José Mariblanca Corrales lleva a cabo, a partir de un conjunto de aforismos, una crítica de la disciplina histórica en general. Desde una perspectiva de raigambre marxista, propone un acercamiento al pasado que destruya los grandes relatos historiográficos, que huya de las abstracciones totalizadoras

y dé protagonismo a la experiencia múltiple del pasado que tienen los individuos y las colectividades.

El debate sobre la representación se enriquece con aproximaciones más concretas. En su trabajo sobre el realismo de la fotografía histórica, Patricia Gil Salgado pone de manifiesto cómo las imágenes no son copias de la realidad, sino códigos culturales que adquieren significado en los diferentes contextos históricos. Frente a la 'ideología realista' de las fuentes fotográficas, la autora pone énfasis en las imágenes como formas experienciales de comprender y hacer inteligible la realidad. Federico Peñate Domínguez se acerca, por su parte, a los problemas y las posibilidades que ofrecen los videojuegos como relatos sobre el pasado consumidos masivamente que, no obstante, han pasado desapercibidos en buena medida a los historiadores. Su aportación nos permite sopesar las contradicciones del 'pasado lúdico': por un lado, muchas veces es presa de una excesiva simplificación; por el otro, nos sitúa en el papel de protagonistas de los hechos y nos ayuda a experimentar la responsabilidad de los agentes históricos. En tercer lugar, Daniel Paül estudia, a través del caso de Cataluña, cuál es el papel que el turismo y la promoción turística desempeñan en la imagen histórica de un territorio. Su trabajo revela el juego de fuerzas que lleva a que ciertas épocas sobresalgan mientras otras quedan ocultas. Y señala la necesidad de tomar conciencia de la influencia del turismo en la percepción del pasado. No en vano, L. P. Hartley escribió que el pasado es un país extranjero y Paul Veyne afirma que el historiador es, entre otras cosas, un guía turístico en el tiempo.

La historia cultural sigue siendo una buena atalaya para observar la representación histórica y la imaginación del pasado. Desde este punto de vista, Alexandra Kolesnik examina los modos de representación del pasado en las canciones, letras y conciertos de la banda de *heavy metal* Iron Maiden. De ahí, concluye que las 'imágenes heroicas' del pasado desarrolladas por esta banda fueron expresión de la imaginación histórica de la cultura de masas inglesa a principios de los años ochenta y que se convirtieron en poderosas herramientas de exhibición de la identidad de clase y de la identidad nacional inglesa. En una línea similar, Mireia Movellán Luis estudia la relectura que el cine de Hollywood de nuestro siglo ha llevado a cabo sobre el pasado clásico. Para ello, propone contrastar

los presupuestos de las películas *Gladiator*, *Alejandro Magno, Troya* y *300* con las ideas sobre el imperio, la patria o la muerte que han circulado en Estados Unidos después de los atentados del 11 de septiembre. Consigue ilustrar así la íntima relación entre las visiones del pasado y la ideología del presente y dejar sentado que la cinematografía es hoy un instrumento decisivo de autorepresentación de la sociedad.

Finalmente, la guerra civil española y el franquismo continúan en el centro de los debates políticos e historiográficos. Su posteridad es objeto de inagotables combates semióticos y guerras de memoria que no pueden quedar al margen de un debate como el nuestro. Así, Sergio Murillo Gracia reflexiona sobre la representación de la guerra civil en el ámbito municipal durante la transición española a la democracia. Apoyándose en varios estudios de caso en Aragón, pone de relieve el impacto de los cambios económicos en las representaciones colectivas del pasado y subraya el potencial heurístico del marxismo heterodoxo heredero de Althusser y Jameson. A su vez, Gabriel Ramon i Molins y Aida Garrós Páez analizan la presencia de elementos simbólicos de la guerra civil y la dictadura franquista en el espacio público de la ciudad de Lleida, desde la Transición hasta nuestros días. Se destaca así la dicotomía entre el pasado activo -los restos de la dictadura que todavía se perciben y sobre los que se interviene- y el pasado invisible -los restos que ya nadie percibe como tales y se han incorporado al paisaje-, que nos deja con la inquietante pregunta sobre los posibles efectos de este último.

Recapitulemos. La *imaginación histórica* es un elemento imprescindible para repensar los límites de la historia, que debe responder a la crisis de los metarrelatos y al estallido de la disciplina dando voz a la *multiplicidad* y erigiéndose en una instancia *crítica* del pasado y del presente. Para ello, es preciso ir más allá del *realismo* decimonónico, abrazar la interdisciplinariedad, ponderar el papel del factor humano y de la *responsabilidad* en la historia, y establecer un *diálogo* continuado con las representaciones del pasado que circulan en la sociedad. Esto incluye enfrentarse con los pasados traumáticos, es decir, impugnar los paradigmas que ocultan el sufrimiento y la injusticia en nombre de la *modernización* e iluminar los combates por la 'memoria' que tienen lugar en cada época, rastreando la genealogía del *orden simbólico* en que vivimos. En este sentido, es preciso historiar todas

aquellas esferas -especialmente, la *audiovisual*- que, con el auge de la cultura pop, han multiplicado su poder de transmitir *ideología* y dar forma a identidades y cosmovisiones.

Epílogo

Recientemente, Hayden White ha propuesto recuperar la vieja distinción de Michael Oakeshott entre el 'pasado histórico' y el 'pasado práctico' para considerar por separado las funciones cognoscitivas y éticas de la historia.[18] La propuesta es pedagógica, pero la dicotomía no debe extremarse. Primero, porque la historia es un lugar donde la teoría y la práctica se dan la mano, donde puede observarse la práctica de la teoría y puede concebirse la teoría como una forma de práctica. Y segundo, porque la dimensión ética no tiene por qué estar reñida con el rigor historiográfico y la reflexión epistemológica.

Para ello, en una temporalidad como la nuestra, la historia debe erigirse en la antagonista crítica del presentismo, esto es, seguir de cerca la fuerza centrípeta del presente e incluso aprovecharla, pero oponiéndole siempre cierta resistencia. Esto quiere decir que el pasado debe comprenderse en toda su complejidad y su diferencia, y que ello debe hacerse en contacto con las preocupaciones de nuestro tiempo, pero sin someter nunca el pasado al presente. Porque si las cuestiones que nos afectan motivan sin duda los problemas que nos planteamos, nuestra ideología no puede dictarnos las respuestas. La historia tiene que mantener su carácter intempestivo.

En conclusión, consideramos que la función primordial de la disciplina es contribuir al pensamiento crítico, extendiendo su alcance al dotarlo de una dimensión temporal. Ahí radica la *utilidad* de la historia, que no es siempre edificante ni ofrece réditos inmediatos. Cumplir con dicha función no es una tarea exenta de dificultades. Una de ellas es resistir a la pulsión nostálgica y conmemorativa del presente, que muchas veces convierte el pasado que toca en un fósil o una estatua de sal. Y otra, que está en la base de nuestra invitación al debate, es la necesidad de romper las fronteras disciplinares y abrirnos al diálogo con otras formas de representación del

18 Hayden WHITE: *The Practical Past*, Evanston, Northwestern University Press, 2014.

pasado sin rehusar que esas formas puedan conformar también nuestro propio objeto de estudio.

El caso del arte es crucial al respecto, porque en contacto con él nos hacemos sensibles a la forma poética que late en el fondo de un texto histórico. Y no solo eso, también tomamos conciencia de que, en la historia, la supresión de lo artístico conlleva la represión de lo utópico, y con ello del potencial transformador de nuestro oficio. Sucede así porque la palabra poética amplía las posibilidades de interpretación de un modo análogo a como la imaginación utópica extiende las posibilidades de acción. Y es ahí, en el intervalo de la interpretación a la acción, donde aprendemos que, como historiadores, no nos basta con acrecentar el conocimiento del pasado, sino que debemos comprometernos a hacer algo con él.

Imaginando el pasado: (de)construyendo la ideología realista de las fuentes fotográficas

Imagining the Past: (de)constructing the realistic ideology of photographic sources

Patricia Gil Salgado
Seminario de Historia y Teoría de la Cultura
(Universidad Complutense de Madrid)

Resumen
La visión está cargada de teoría, no existe en su original pureza. Ver es pensar y no se piensa en vacío. Nuestra forma de ver está determinada en gran medida por aquellos discursos que vamos incorporando. Pese a que la fotografía esté imbuida de una especie de ideología de realismo. Las imágenes no son dobles, no son copias de la realidad, simplemente muestran formas y maneras experienciales de ver las cosas. Desde esta fuente, intentaré complejizar la problemática de la representación, y cuál es la relación existente entre el dispositivo representativo y la paradoja de la presencia/ausencia.

Palabras clave: Fuentes fotográficas, mismidad/alteridad, presencia/ausencia, paradoja de la reprentación, giro icónico/pictorial.

Abstract
The visual is full of theory, it does not exist in in its original purity. Watching is thinking and we do not think as outsiders. Our way of seeing is largely determined by those discourses that we incorporate, even though photography is imbued with a kind of ideology of realism. Images are not doubles, they are not copies of reality, they just show forms and experiential ways of seeing things. From this source, I will try to problematize the issue of representation, and the relationship between the representative device and the paradox of the presence/absence.

Keywords: Photographic sources, sameness/otherness, presence/absence, paradox representation, iconic/pictorial turn.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

Vemos y comprendemos el mundo a través de (re)presentaciones y a partir de (re)presentaciones. La imagen no es inocente o inmediata, está conectada de múltiples formas a diversos contextos intelectuales, discursivos, culturales, ideológicos y de género.[1] Todo relato histórico construido a través de las fuentes, estará siempre precedido, condicionado en mayor o menor medida, por una norma teórica sobre la "esencia" de dicho objeto.[2] La (re)presentación es a su vez, una práctica social que obedece a unos códigos culturales que la vuelven inteligible para los miembros de la cultura en la que emerge y está determinada por las fuerzas sociales que en un momento histórico dado aseguran la hegemonía de un tipo de (re) presentación sobre otra.

No olvidemos que la cámara fotográfica es un sofisticado aparato cuyo mecanismo (re)produce a la perfección el orden visual de la perspectiva cónica renacentista. Pese a que la fotografía esté imbuida de una especie de ideología de realismo. Las imágenes no son dobles, no son copias de la realidad, simplemente muestran formas y maneras experienciales de ver las cosas. Debemos observar a la (re)presentación fotográfica como un viaje de la memoria, una manera de comprender, una práctica que a lo largo de la vida vamos cambiando en función de aquellos relatos que vayamos incorporando. Desde esta fuente, intentaré complejizar la problemática de la (re)presentación, y cuál es la relación existente entre el dispositivo (re) presentativo y la paradoja de la presencia/ausencia.

> Representar es sustituir a un ausente, darle presencia y confirmar la ausencia. Por una parte, transparencia de la representación: ella se borra ante lo que se muestra. Gozo de su eficacia: es como si la cosa estuviera allí. Pero, por otra parte, opacidad: la representación sólo se presenta a sí misma, se presenta representando a la cosa, la eclipsa y la suplanta, duplica su ausencia.[3]

---

1 Gottfried BOEHM: "El giro icónico. Una Carta. Correspondencia entre Gottgtied BOEHM y W. J. Thomas MITCHELL (II), Basilea, 1 de febrero 2006", en Ana GARCÍA VARAS, (ed.): *Filosofía de la Imagen,* Salamanca, Ediciones Universidad, 2011, p. 180, p. 63.

2 Georges DIDI-HUBERMAN: *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg*, Madrid, Abada Editores, 2009, p. 17.

3 Corinne ENAUDEAU: *La paradoja de la representación,* Barcelona, Editorial Paidós, 1999, p. 27.

En la propia naturaleza de la imagen encontramos esta dialéctica de la presencia y la ausencia, de lo oculto y lo mostrado. Presencia en tanto que imagen y ausencia de la "realidad" que sustituye.[4] La gran pregunta que deberíamos plantearnos como investigadoras/es: ¿existe la posibilidad de llegar a la presencia misma sin atender a la (re)presentación? ¿Cómo el cuerpo ha sido y continúa siendo desde la fotografía un relato que pone en evidencia tensiones y contradicciones que genera nuestra propia corporalidad?

Escribir el cuerpo y fotografiar la carne

"¿Qué somos hoy sin imagen? Nada. Sólo ella parece certificar presencia y ausencia. Sólo ella aporta identidad en un mundo (tan) masificado. No sólo es el espejo donde mirarnos, es un nuevo dios a imagen y semejanza nuestra".[5] ¿Cómo (re)presenta la cámara a los sujetos?. ¿Cuál es la terminología visual del cuerpo fotografiado?. ¿Cuáles son los esquemas que marcan nuestra lectura de la escritura del cuerpo?. Cuerpo y fotografía constituyen complejas elaboraciones discursivas que actúan no como meras presencias significantes despojadas de significado, sino como (re) presentaciones codificadas y codificadoras, al estar dotadas de un plural carácter cultural.[6] Las ideas (est)éticas sobre el cuerpo vienen marcadas por las expectativas sociales, históricas y culturales de lo que los cuerpos se supone que normativamente debieran ser.[7] Por lo tanto, debemos asumir el sesgo ideológico de toda (re)presentación visual. Despojarnos de todo el saber positivista, para problematizar en toda su amplitud las *experiencias subjetivas de la mirada*. Definir la imagen no es mucho menos complejo que definir la "realidad", sin duda la principal dificultad estriba en la

4 Marta SEGARRA: *Políticas del deseo*, Barcelona, Centre Dona i Literatura, 2007, p. 102.

5 Alberto GARCÍA-ALIX: "La guerrilla de los espejos", en Joan FONTCUBERTA: *A través del espejo*, Madrid, La Oficina, D.L., 2010, p. 13.

6 David PÉREZ: "Entre la anomalía y el síntoma: tanteos en un frágil recorrido", en David PÉREZ: *La certeza vulnerable. Cuerpo y fotografía en el siglo XXI*. Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2004, pp. 9-10.

7 Eulalia PÉREZ SEDEÑO y Ester ORTEGA ARJONILLA: "Los cuerpos de la ciencia: una mirada desde los estudios CTG", en Eulalia PÉREZ SEDEÑO y Ester ORTEGA ARJONILLA (eds.): *Cartografías del cuerpo. Biopolíticas de la ciencia y la tecnología*, Madrid, Cátedra, 2014, p. 32.

gran diversidad de imágenes existentes.[8] Una imagen siempre superpone miradas: las miradas de quienes la producen y las miradas de quienes la observan.[9] Abordar sus intersticios textuales que cubren ese discurso mediante el cual el cuerpo queda recubierto con metáforas y lugares comunes, constituye una tarea de todas y todos.

¿Qué hay detrás de la mirada y de la pose de los personajes que vemos en cualquier retrato fotográfico? ¿Qué existe en las fachadas de las casas o en el movimiento de la calle que veo en esa vista fotográfica, que escapa a mi compresión? Sea como documento para la investigación histórica, objeto de recuerdos o elemento de ficción, la fotografía esconde dentro de sí una *trama*, un *misterio*. Es detrás de la apariencia, de la visibilidad registrada por la imagen fotográfica, donde se esconde el enigma que pretendemos descifrar.[10]

Cuando Fina Sanz lee las fotos como viñetas de una serie de relatos foto-biográficos, recurre a observar los siguientes aspectos: cuál es el tono afectivo en el que se narra la historia visual; cuál es la emoción que subyace, sus creencias, sus valores, los mitos, los ritos y símbolos que aparecen; cuál es el la relación entre el lenguaje corporal y emocional de los personajes; cuál la relación entre el *afuera* y el *adentro* dentro del círculo afectivo (familia, colectivo, comunidad); la sensualidad, la relación con el propio cuerpo, el erotismo, la seducción, la vivencia del placer; cómo se plasman situaciones de crisis en el cuerpo, cómo se ve en la foto; cuál el contexto social donde se da la situación (espacio y tiempo): lugar, momento histórico, ropa, etc.; cuáles son los valores de ese grupo de afinidad (juego, disciplina, seriedad, etc.); cómo se muestra el tiempo de ocio, los intereses, las actividades preferidas y la diversión; cómo es la relación con la naturaleza y los animales, etc.[11]

El realismo fotográfico y sus valores subyacentes son una cuestión de fe. ¿Fotografiamos para recordar aquello que hemos vivido para salvaguardar la experiencia de la precaria fiabilidad de la memoria? ¿Fotografiamos

8 Julio VILAFAÑE y Norberto MÍNGUEZ: *Principios de Teoría general de la Imagen,* Madrid, Ediciones Pirámide, 1996, p. 30.

9 Fina SANZ, "Fotobiografía" en Joan FONTCUBERTA: *A través del espejo*, Madrid, La Oficina, D.L., 2010, p. 20.

10 Boris KOSSOY: *Lo efímero y lo perpetuo en la imagen fotográfica,* Madrid, Ediciones Cátedra, 2014, p. 178.

11 Fina SANZ, "Fotobiografía"... , p. 13.

para preservar el andamiaje de nuestra mitología personal?. ¿Seguimos condenados a fotografiar para olvidar?.[12] No todo lo que ilustra la imagen es fotografía. Lo que la/el artista ha hecho es superponer en ella su reconstrucción del suceso visual.[13] La (re)presentación siempre participará de la muerte. La fotografía (y en esto se aproxima al teatro primitivo, en el cual los actores desempeñan el papel de los muertos) es "un *tableau vivan*, la figuración del rostro inmóvil y maquillado bajo el cual vemos a los muertos". No es tanto una copia como una emanación de lo real, "una especie de pequeño simulacro emitido por el objeto", que denomina Barthes como *spectrum*. Esta palabra conserva a través de su raíz una relación con el "espectáculo", y añade ese algo un poco terrible que hay en toda fotografía: el retorno del muerto.[14]

La imagen de lo "real" parece sustituir a la "realidad", actúa como vestigio que nos sumerge en la ficción protegiéndonos del paso del tiempo. La fotografía funciona como advertencia sobre nuestra propia desaparición. Tenemos nostalgia del pasado, y es su necesidad la que nos lleva a recrearlo con las herramientas a nuestro alcance: la imagen y la palabra. Al mirar las imágenes creeremos que lo que se ve en ellas ocurrió alguna vez y lo (re) creamos desde su ficción, haciendo que rebase las normas del tiempo.[15] El cambio en la experiencia de la imagen expresa también un cambio en la experiencia del cuerpo, por lo que la historia cultural de la imagen se refleja también en una análoga historia cultural del cuerpo.[16] ¿Es posible acaso "mirar" desde el objetivo de la cámara de un modo que no sea la convención visual que lo convierte todo en un poco de ficción?. ¿Se trata de un consenso o de una trampa más de esa mirada occidental que siempre busca de fórmulas para ordenar el mundo?. ¿Cómo podemos estar seguros

12 Joan FONTCUBERTA: *El beso de Judas. Fotografía y verdad,* Barcelona, Editorial Gustavo Gili, 2011, pp. 43-44.

13 Ernst H. GOMBRICH: *La evidencia de las imágenes,* Barcelona, Sans soleil ediciones, 2014, p. 12

14 Corinne ENAUDEAU: *La paradoja de...*, p. 42.

15 Jana LEO: "La piel seca. La fotografía, la realidad, el cuerpo, el amor y la muerte", en David PÉREZ: *La certeza vulnerable...*, pp. 206-207.

16 Hans BELTING: *Antropología de la imagen,* Buenos Aires, Katz Ediciones, 2007, p. 30.

de que esa "realidad" no es sino otra *formula* de descripción más que de (re) producción del mundo?.[17]

En la frase *Ut pictura poesis*, podemos observar cómo la dialéctica entre palabra e imagen parece ser constante en la fabricación de signos que una cultura teje entorno de sí. La lucha por la supremacía entre signos visuales y lingüísticos, provoca una relación de subversión[18]. ¿Los cuerpos son lugares de las imágenes?. En todas las culturas, no sólo en Europa, el cuerpo humano es utilizado como símbolo, una metáfora del orden político y social[19]. El cuerpo parece ser el medio simbólico "natural" y ubicuo de las relaciones sociales y del orden social. La fotografía pone en evidencia las tensiones y contradicciones que genera nuestra propia corporalidad, ese texto inconcluso y siempre será (re)escrito a modo de *palimpsesto ideológico*, al mostrarse como un interrogante abierto carente de posible clausura.[20]

Nuestros cuerpos interactúan con el entorno social y como éste están sujetos al cambio histórico, por lo que a menudo están atrapados por imágenes en un sentido político. El alejamiento del cuerpo en muchas teorías de los medios es motivo de polémica. Desde McLuhan, es sabido que los medios, con sus capacidades, actúan como prótesis de un cuerpo defectuoso. Sin embargo, un rígido dualismo distorsiona las cosas.[21] Nuestros cuerpos cooperan con los medios para producir imágenes. Entre las (re)visiones feministas del cuerpo resulta interesante reseñar las críticas de Laura Mulvey o Teresa Lauretis, al proporcionarnos nuevas herramientas a los análisis cinematográficos.[22] Términos como *escopofilia*, *fetichismo* y *placer visual,* propugnados por estas tendencias son nuevos intentos de combatir lo que Pierre Bourdieu llama "la mirada, la vigilancia

17 Estrella de DIEGO: "Espejos sin alinde", en Joan FONTCUBERTA: *A través del espejo*, Madrid, La Oficina, D.L., 2010, p .30.

18 William J. Thomas MITCHELL: "¿Qué es una imagen?" en Ana GARCÍA VARAS, (ed.): *Filosofía de la...*, p. 150.

19 Erhard U. HEIDT: "Cuerpo y cultura: la construcción social del cuerpo humano" en David PÉREZ: *La certeza vulnerable...*, p. 46

20 David PÉREZ: "Entre la anomalía...", p. 13.

21 Hans BELTING: "Cruce de miradas con las imágenes. La pregunta por la imagen como pregunta por el cuerpo", en Ana GARCÍA VARAS, (ed.): *Filosofía de la...*, p. 180.

22 Laura MULVEY: *Visual and Other Pleasures*, Bloomington, Indiana University Press, 1988; Teresa LAURETIS: *Technologies of Gender. Essays on Teheory Film and Fiction*, Bloomington, Indiana University Press, 1987.

y representación contante del cuerpo de la mujer"[23] por el hombre propiciando nuevas perspectivas de (re)presentaciones de las mujeres y sus cuerpos.[24] El deseo de saber y de ver, constantemente movilizado por las imágenes, es quien en última instancia garantiza la eficacia del ensamblaje y por tanto el elemento privilegiado al que apuntan constantemente las imágenes.[25]

"El odio-amor hacia el cuerpo tiñe toda la civilización moderna. El cuerpo como lo inferior y sometido, es convertido de nuevo en objeto de burla y rechazo, y a la vez es deseado como lo prohibido, reificado, alienado. Sólo la civilización conoce el cuerpo como una cosa que pueda poseer".[26] En esa especie de obsesión por cartografiar la piel y fotografiar el cuerpo; David Pérez considera que al convertirse el cuerpo en objeto, especialmente en objeto de posesión, el cuerpo deviene *incorpóreo*, asumiendo la paradoja de su inmaterial configuración.[27] Barthes en *La cámara lúcida* considera que "tanto si el sujeto ha muerto como si no, toda fotografía es siempre una catástrofe".[28] Aunque los medios y los cuerpos suelen abordarse discursivamente por separado, ambos participan en la percepción de las imágenes de forma coordinada. Los rayos X, las endoscopias o las ecografías nos revelan nuestro interior; exploramos estas imágenes buscando el núcleo mismo de nuestra identidad, con la secreta esperanza de que quizá la encontremos escondida bajo la piel, aunque sin embargo, no nos reconocemos.[29]

Este distanciamiento entre el cuerpo sentido y el cuerpo (re)presentado debería de ser nuestro punto de reflexión. ¿Qué tipo de máquinas construyen este *cuerpo* y qué tipo de *mirada* se construye con estas tecnologías? No hay contacto físico, sólo visual entre observador y observado. Ver el cuerpo

23 Pierre BOURDIEU: *La dominación masculina,* Barcelona, Anaframa, 2002, p. 80.

24 Adelina SÁNCHEZ ESPINOSA: "Escribir los cuerpos de las mujeres" en, Ana María MUÑOZ MUÑOZ; Carmen GREGORIO GIL y Adelina SÁNCHEZ ESPINOSA (eds.): *Cuerpos de mujeres: Miradas, representaciones e Identidades*, Granada, Editorial Universidad de Granada, 2007, pp. 20-21.

25 Marta SEGARRA: *Políticas del deseo* ..., p. 103.

26 Max HORKHEIMER y Theodor W. ADORNO: *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*, Madrid, Trotta, 2003, p. 278.

27 David PÉREZ: "Entre la anomalía...", p. 14.

28 Roland BARTHES, *La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía*, Barcelona, Paidós, 1990, p. 165.

29 Daniel CANOGAR: "El ojo clínico: fotografía, anatomía, arte", en David PÉREZ: *La certeza vulnerable*..., p. 166.

como cadáver significa transformar el cuerpo en un objeto de la mirada, requiere eliminar el olor y el sabor de la vida, pero también el de la muerte. Con la anatomía, las distinciones entre la vida y la muerte se abstraen.[30] ¿Qué quieren esas imágenes de mi o simplemente yo misma busco que esas imágenes quieran *algo*?.

El cuerpo fotografiado como campo de batalla

El cuerpo aparece en las últimas décadas como un lugar conceptual de discusión."Your body is battleground", nos recuerda Barbara Kruger. El avance de las teorías constructivistas, según las cuales cuerpo y sexo se construyen desde los parámetros culturales dominantes, ha puesto de manifiesto la necesidad de analizar en el tiempo los cambios producidos en la imagen del cuerpo y cómo estos cambios afectan al individuo y a su percepción y experiencia sobre su propio cuerpo.[31] Así, en torno al cuerpo y sus (re)presentaciones fotográficas, su realidad física y sus funciones sociales, encontramos una encrucijada discursiva sobre la clase, el género y el poder. ¿Cómo se construye históricamente el *cuerpo humano* como un producto sociocultural y cómo relacionamos este proceso con la agencia del propio sujeto?

> La fotografía reproduce la mirada que lanzamos al mundo. Esta impresión se establece sobre el presupuesto deque la cámara carece de mirada cuando captura la imagen que vemos [...]. La percepción simbólica que empleamos cuando estamos frente a fotografías consiste en un intercambio de miradas. Recordamos la mirada que a su vez es recordada en una foto. En este sentido, la fotografía es un medio entre dos miradas. Por ello resulta importante considerar el tiempo que ha transcurrido entre la mirada captada y la mirada que reconoce. Vemos el mundo a través de otra mirada, a la que no obstante le concedemos que podría haber sido nuestra propia mirada. Pero el mismo mundo se ve distinto, pues fue visto en otra época.[32]

30 *Ibid*., p. 168.

31 María José de la PASCUA SÁNCHEZ: "Belleza y poder", en Ana María MUÑOZ MUÑOZ, Carmen GREGORIO GIL y Adelina SÁNCHEZ ESPINOSA (eds.): *Cuerpos de mujeres...*, p. 164.

32 Hans BELTING: *Antropología de la...*, p. 276.

La fotografía ha sido entendida durante mucho tiempo como la manera en que la naturaleza se (re)presentaba a sí misma; desde su nacimiento posee una fuerte carga documental. Por (im)perfecta que sea, la *copia* sigue siendo sin embargo el único acceso al *modelo*. Sin duda, el peligro consiste en que la (re)presentación quiera pasar por la presencia; es decir el *signo* por la *cosa* misma.[33] Al fin y al cabo, una fotografía no es más que un *rastro*, una serie de *huellas* dejadas en la emulsión de la película por la distribución de las ondas de luz, las cuales producen cambios químicos o digitales que se vuelven visibles y permanentes a través de otras operaciones tecnológicas.[34] Sin embargo, ¿cómo funciona las imágenes en nuestras experiencias cotidianas? La corriente centrada en la descripción detallada de la *percepción* como elemento central de la teoría de la imagen, la encontramos arraigada fundamentalmente en la tradición de la fenomenología. La primera fenomenología de Husserl y Fink, se preocupaba básicamente por los elementos derivados de una *conciencia* de la imagen. El pensamiento fenomenológico de Heidegger, Merleau-Ponty o Sartre plantea la imagen como un modo de *ser-en-el-mundo* o como un poder de expresión específico, o como una *nihilación*.[35]

A pesar de nuestra habituación mediática al horror y de la sistemática obsolescencia del sentir; cuando observamos el macabro bodegón de centenares de mujeres y hombres desnudos hacinados en un compacto y cruel desorden en alguno de los múltiples campos de concentración. La obscenidad de la propia (re)producción fotográfica, pone de relieve la existencia de un atroz y doble silencio. ¿Qué decir del cuerpo y de sus imágenes ante los injustificable de un horror que desborda cualquier discurso y que eterno se repite en cada genocidio, en cada masacre, en cada aniquilación...?.[36] La proliferación desordenada de ruinas y la multiplicación de zonas cero en ámbitos como el político, el ecológico, el ético, el social, el laboral, el migratorio, etc... nos demuestra una vez más la angustia y de soledad y fragilidad del discurso del *tecnoprogreso* y de la

33 Corinne ENAUDEAU: *La paradoja de...*, p. 31.

34 Ernst H. GOMBRICH: *La evidencia de...* , p. 14.

35 Ana GARCÍA VARAS: "Lógica(s) de la imagen", en Ana GARCÍA VARAS, (ed.): *Filosofía de la...*, pp. 33-34.

36 David PÉREZ: "Entre la anomalía...", pp. 24-25.

cibervirtualidad,[37] Nuestros sueños están llenos de miedos y monstruos, los desastres y atrocidades sobre los cuerpos masacrados, sobre los cuerpos inventados, sobre los cuerpos (re)estructurados de todas/os nosotras/os.

Como introducíamos al principio, la fotografía tiene un doble juego de mostrar y ocultar. El objeto real, paradójicamente, a ser capturado por el fotógrafo o fotógrafa, deviene en metáfora y símbolo. La imagen de un cuerpo encierra una doble significación: por un lado presenta el cuerpo en sí, por el otro nos presenta a su *doble* convertido en *signo.*[38] Ya que cada cuerpo, encierra múltiples posibilidades; las imágenes están directamente relacionadas con el universo de las mentalidades y su importancia cultural e histórica reside en las intenciones, usos y finalidades que permean su producción y trayectoria.[39] El significado más profundo de la vida no es el del orden material. El significado más profundo de la imagen no se encuentra necesariamente explícito.[40]

Comprendiendo la identidad del género como un constructo social cuyos significados están continuamente negociándose; debemos entender que nosotras y nosotros participamos activamente en el proceso mediante el cual se construye y refuerza nuestra conciencia de la especificidad del género y la identidad. Siguiendo a Bourdieu, según el cual los sujetos in-corporan un "*habitus*" (conjunto de valores y normas contenidas en el discurso sobre el cuerpo y definido por la posesión de ese espacio social) que dispone la acción, la cual tiene lugar en un marco estructural de relaciones de poder denominado "*campo*".[41] Por su parte, Judith Butler nos pregunta si acaso, ¿existe algún modo de vincular la cuestión de la materialidad del cuerpo con la "performatividad" del género?. La diferencia sexual se invoca frecuentemente como una cuestión de diferencias materiales. Sin embargo, como podemos observar se hallan marcadas y formadas por las prácticas

37 *Ibid.*, pp. 28-29.

38 Mauricio MOLINA: "El cuerpo y sus dobles", en David PÉREZ: *La certeza vulnerable...*, p. 200.

39 Boris KOSSOY: *Lo efímero y* … , p. 257.

40 *Ibid.*, p. 116.

41 María del Mar VENEGAS: "La "mirada normativa del `otro´". Representaciones del cuerpo femenino y construcción de la identidad corporal a través de la experiencia del cuerpo como espacio de sumisión y resistencia", en Ana María MUÑOZ MUÑOZ, Carmen GREGORIO GIL y Adelina SÁNCHEZ ESPINOSA (eds.): *Cuerpos de mujeres...*, p. 207.

discursivas.[42] La performatividad debe entenderse, no como un "acto" singular y deliberado, sino como una práctica reiterativa y referencial.

La antigua división entre "ver y conocer" es un poco tosca, nunca podrá entenderse la imagen sin el denominado *papel del espectador*.[43] La inmensa mayoría de los libros de Historia de la Fotografía, tienden a olvidar la relación que existen entre el autor o autora de la imagen y su recepción. Por definición, las imágenes visuales siempre propician diferentes lecturas para los diferentes receptores que las aprecian o que las utilizan como objetos de estudio. La fotografía establece en nuestra memoria un archivo visual de referencia insustituible para el conocimiento del mundo.[44] Existe una imposibilidad de transmitir un mensaje o discurso perenne, que no conlleve algún tipo de reflexión. La fotografía es *memoria* en cuanto que registra la apariencia de los escenarios, personajes, objetos, hechos; al documentar vivos o muertos, es siempre memoria de ese tema preciso, en un instante dado de su existencia/acontecer. Es el asunto ilusoriamente (re)tirado de su contexto espacial y temporal, codificado en forma de imagen.[45] Toda imagen es físicamente una *huella*, el resultado de un trasvase o de un intercambio. Sólo la consciencia y la honestidad histórica nos permitirá calibrar entre *huellas* directas y diferidas; matizando así los infinitos grados intermedios.[46]

En junio de 2006 en una carta de William J. Thomas Mitchell a Gottfried Boehm, le comenta resumidamente cómo él entiende la *hermenéutica* de la imagen. Recomienda para analizar de qué manera las imágenes crean sentido a lo largo de la historia de la humanidad, sería de gran utilidad utilizar herramientas semióticas y las condiciones formales del significado; conceptos de la psicología, la fenomenología y la ciencia cognitiva, así como el estudio de las condiciones de la percepción y del reconocimiento de las imágenes; la retórica y la teoría de los medios de comunicación como las innovaciones técnicas en los medios que transforman las

42 Judith BUTLER: *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Barcelona, Paidós, 2002, p. 17.

43 Ernst H. GOMBRICH: *La evidencia de...*, p. 80.

44 Boris KOSSOY: *Lo efímero y ...*, p. 171.

45 *Ibid.*, p. 337.

46 Joan FONTCUBERTA: *El beso de...* , p. 58.

condiciones mismas bajo las cuales aquéllas aparecen; y el estudio tanto de la circulación como del poder de la imágenes.[47] Schlosser, amigo de Warburg, comprendía que la historia de las imágenes no es en absoluto una "historia natural", sino más bien una elaboración, una "construcción metodológica", que escapa a las leyes del "evolucionismo" lineal tan trivial y poco creativo.[48]

Epílogo: la hipertrofia dialéctica de la corporalidad fotografiada

Al comenzar a trabajar con fuentes fotográficas no debemos olvidar una serie de preguntas que son realmente oportunas para nuestra investigación. Cómo funcionan las imágenes, cuál es su manera específica que poseen para producir significado, y cómo la misma está relacionada con, y anclada en, el ser humano y sus capacidades, el mundo material que éste crea y el espacio simbólico del que se dota.[49] ¿Cómo juzgar si lo (re)presentado está sólo *adentro*, o también *afuera*, si es alucinado o percibido? La circularidad de nuestra reflexión es inevitable, no se puede salir de la (re)presentación para asistir desde *afuera* al mecanismo de su producción.[50] La historia de la fotografía puede ser contemplada como un diálogo entre la voluntad de acercarnos a lo "real" y las dificultades de hacerlo. Por eso, a pesar de las apariencias, el dominio de la fotografía se sitúa más propiamente en el campo de la ontología que en el de la (est)ética.[51]

La historia de la humanidad está llena de imágenes de cuerpos gloriosos y de cuerpos ensangrentados.[52] El uso artístico o documental al que se ve sometido el cuerpo y sus diversas referencias *metonímicas*, pone de relieve el interés existente en estos momentos por (re)leer la corporalidad desde planteamientos que conjugan intimidad y colectividad, desolación y

47 William J.Thomas MITCHELL: "El giro pictorial. Una respuesta. Correspondencia entre Gottfried Boehm y W.J. Thomas Mitchell (II)" Chicago, 3 de junio de 2006, en Ana GARCÍA VARAS, (ed.): *Filosofía de la...*, p. 72.

48 Georges DIDI-HUBERMAN: *La imagen superviviente...*,p. 81.

49 Ana GARCÍA VARAS: "Lógica(s) de la...", p. 31.

50 Corinne ENAUDEAU: *La paradoja de …*, pp. 25 y 28.

51 Joan FONTCUBERTA: *El beso de...* , p. 13

52 Rosa OLIVARES: "El cuerpo y alma", en David PÉREZ: *La certeza vulnerable...*, p. 143.

extravío, convulsión e (in)certidumbre.[53] Debemos cuestionar y criticar los sistemas binarios de oposición a los que la dialéctica occidental nos tiene tan acostumbrados, tales como: ser / parecer, verdad / mentira, cuerpo / mente o realidad / simulacro.

Disfrazada de "naturaleza", la cultura evade la historia del cuerpo disciplinado y castigado, el cuerpo sujeto y sujetado, producidos en los contextos institucionales.[54] Decir cuerpo es nombrar algo que aparece oculto. Gracias a la aparición de sus *dobles* aparece el *otro cuerpo*, el cuerpo utópico, fantasmal: ese cuerpo soñado, desafiante, saturado de símbolos, sin el cual el cuerpo "real" no podría existir.[55] ¿Cómo se construye social, cultural e historicámente el cuerpo como *locus* de control? Paul Ardenne considera que la duda *post*moderna genera menos héroes que figuras vacilantes que no saben dónde de situarse. Anuncia el advenimiento de lo *incierto*, del cuerpo como fórmula inestable, como figura esquiva, que no se la sabe (re)presentar de ninguna forma sin dudar, igualmente del valor de lo que (re)presenta.[56] La fotografía no funciona sólo como imagen del ideal deseado sino también funciona como sustituto del mismo. Ella tapa la ausencia a la vez que la verifica. ¿Deseamos a la persona y por eso la fotografiamos o es más bien la fotografía la precursora del deseo? ¿Puede el retrato ayudarnos a encontrar nuestra identidad? En un contexto como el nuestro, resulta difícil utilizar el referente corporal sin que éste actúe como paráfrasis del desaliento y de la contrariedad. De ahí que cualquier aportación que busque desvincularse del *dictum* o *studium* mediático constate una similar frustración: la derivada del choque producido entre lo que "racionalmente" percibimos y/o conjeturamos y lo que irracionalmente se configura desde esos nuevos modelos de (re)presentación institucional que desprenden del entramado mediáticos.[57]

Seleccionar significa acotar de todo el espacio posible aquella porción que consideremos en ese momento relevante para nuestra narración visual. El encuadre es el elemento que marca esa operación de selección

53 David PÉREZ: "Entre la anomalía ...", p. 36.

54 Maureen P. SHERLOCK: "El doble del cuerpo", en David PÉREZ: *La certeza vulnerable...*, p. 85.

55 Mauricio MOLINA: "El cuerpo y..., p. 201.

56 Paul ARDENNE: "Figurar lo humano en el siglo XX", *Debats*, nº 79, invierno 2002-2003, p. 23.

57 David PÉREZ: "Entre la anomalía...", p. 37.

que limita el espacio que es objeto de nuestro interés. Es el límite de la imagen, la frontera que separa aquellos elementos que constituyen el *campo visual*, marcando por su particular narrativa visual.[58] Dentro de esa porción bidimensional, ¿cómo encontramos las resistencias afectivas latentes en nuestras fuentes? ¿Cómo sentimos las emociones a partir de las fuentes fotográficas, desde dentro a fuera o desde fuera a dentro?.[59]

Luchemos por un panorama interdisciplinar que derribe las fronteras existentes dentro del ámbito artístico y documental. El ojo de la cámara nos ha fragmentado, aislado y resucitado como seres mecánicos. Pero en la *hipervisibilidad* del cuerpo anatómico, ¿dónde quedan nuestros deseos, nuestros sueños y nuestras memorias?.[60] Las imágenes fotográficas también tienen su lugar en el antiguo *espectáculo* al que podemos llamar *teatro de las imágenes*. Al igual que las imágenes mentales, simbolizan nuestra percepción y recuerdo del mundo.[61] Los medios de (re)presentación se edifican y se demuelen para derrotar la ilusión naturalizada del significante, revelándonos los intereses específicos sobre los que descansa la autoridad y el poder del discurso hegemónico.[62] Detrás de la beatíficada sensación de certeza que provoca el realismo fotográfico, no debemos olvidar que siempre se esconden detrás de ellas, una serie de mecanismos culturales e ideológicos que afectan a nuestros imaginarios. El *signo inocente* encubre un artificio cargado de propósitos y de historia.[63] Y si el cuerpo no es más que una permanente cita de influjos y configuraciones; la escritura de ese cuerpo en el que también nos leemos, no es más que un constante reflejo de aquello no ha hecho.[64]

¿De qué manera podemos añadir a nuestras investigaciones una especie de *contralenguaje* o una *contramemoria* de nuestros antepasados olvidados? ¿Cómo podemos enfrentarnos a la aparente arbitrariedad del *signo*? En definitiva, tengamos siempre presente que las imágenes no son

58 Julio VILAFAÑE y Norberto MÍNGUEZ: *Principios de Teoría...*, p. 183.

59 Rosa María MEDINA DOMÉNECH: "Sentir la historia. Propuestas para una agenda de investigación feminista en la historia de las emociones", en *Arenal*, 19:1; enero-junio 2012, p. 170.

60 Daniel CANOGAR: "El ojo clínico..., p. 175.

61 Hans BELTING: *Antropología de la....* , p. 265.

62 Maureen P. SHERLOCK: "El doble del...", p. 90.

63 Joan FONTCUBERTA: *El beso de …*, p. 16.

64 David PÉREZ: "Entre la anomalía y el síntoma...", p. 40.

dobles, no son copias de la realidad, sino que muestran formas y maneras *experienciales* de ver las cosas.[65] Como una especie de máscara que actúa metonímicamente, su contacto modifica sustancialmente al sujeto. Este velo siempre será dialéctico: al cubrir revela y al velar descubre.

65 Ana GARCÍA VARAS: "Lógica(s) de la...", p. 43.

La historia como mecanismo y motor al servicio de las multiplicidades

History as a mechanism and a motor at the service of multiplicities

Pedro José Mariblanca Corrales

Vence quien dibuja con palabras el camino de los sueños

The one who draws with words the dreams way, overcomes

Guindilla Bunda

Resumen

La Historia oficial actual es una historia institucional, una rama biopolítica más, usada para regular la vida desde su interior. Esta historia objetualiza los cuerpos, y los mercantiliza. Es un orden ficticio único que niega su afuera. Crea un vacío en el que las múltiples sensibilidades que la generan son expulsadas. Se hace necesaria entonces una crítica a esta construcción historiográfica. Para que los pueblos actúen y decidan en su Historia. Con una serie de aforismos, intentaré analizar lo que considero que es un problema y propondré algunas ideas de cara a superarlo.

Palabras clave: Historia, multiplicidad, territorio, política

Abstract

Current official History is an institutional history that has become biopolitical because it looks for regulating life from its interior. This history objectifies bodies and commercialises them. It creates a vacuum where the multiple sensitivities which generate it are expelled. For this, a critique to this historiographic construction is necessary. Because populations need to act and decide in their History. By means of a series of aphorisms, I will try to analyse what I think is a problem and I will also attempt to present some ideas to overcome it.

Keywords: History, multiplicity, territory, politics

ISBN: 978-84-17238-02-5

¿Cuántos cuadros a medias?

¿Cuántas vidas sin contar?

¿Cuántos bocetos en *el cajón?*

¿Cuántas luchas silenciadas?

¿Cuánto material destruido?

¿*Cuántas horas de vigilia?*

¿Cuántos cuerpos bajo la cuneta, el mar o el campo de batalla?

¿Cuánta proximidad alejada?

¿Cuántos homenajes innecesarios?

¿Cuánta la cantidad de tiempo que seguiremos aguantando?

I

Hay una máquina de guerra abstracta que ha fragmentado lo sensible para crear un orden. Este orden viene determinado por una genealogía en la cual hay un principio y un fin. Este orden cuenta además con un adentro y un afuera. Aquél que siga el orden disfrutará de las verdades absolutas; quienes lo nieguen se verán condenados al ostracismo.

II

El espacio es el lugar donde tienen presencia las formas-de-vida. Territorializarlo es esencial para controlarlo. Aquello que no tenga cabida en el territorio, no existe, no cuenta.

III

Las temporalidades en/de la Historia son múltiples. Sin embargo hay una que busca el control sobre las otras: la temporalidad de la dominación. Esta temporalidad ayuda en la fragmentación de lo sensible y en la territorialización de espacios. La existencia de un consenso ficticio en torno a ella es el mejor mecanismo para expandirla.

IV

La explicación sobre el presente siempre será sencilla. De lo contrario, podría haber demasiadas interpretaciones sobre ella. Lo que supondría la entrada en acción de muchos agentes que antes no eran tenidos en cuenta.

V

En la Historia no hay exclusión, ella opera a través de la inclusión. Así se asegura mejor la territorialidad de la que hablábamos antes. Sin embargo, en esta inclusión hay una exclusión enmascarada, pues no todos los seres-en-el-mundo comparten lo mismo. Unos tienen más, otros tienen menos. Es por ello que Occidente manda, Oriente se somete y el Sur se hunde. No hay Norte.

VI

Muchos historiadores no trabajan la Historia, hacen crecer sus currículums vitae. Cada uno vale lo que ha escrito, reseñado o publicado. Participaciones en congresos y conferencias también dan prestigio.

VII

La historiografía es una ciencia. Y como tal, debe cumplir lo que se espera de ella. Se estudian espacios, no lugares. Los tiempos están insertos en una tabla cronológica fija que nos sitúa. No hay multiplicidades, sino pueblos o culturas. Puede haber diferentes lecturas con respecto a un tema, pero si son pocas mejor, para no caer en el relativismo.

VIII

La disciplina historiográfica está bastante reñida con la filosofía, la política, las ciencias sociales, la antropología, el derecho o cualquier otra disciplina. Hay una historia de todas ellas, pero el agenciamiento de sus métodos, o propuestas, brilla por su ausencia.

IX

La Historia no enseña, explica. En ella no hay derecho a no conocer, pues todo está dicho. Sólo hay que ir a las fuentes.

X

La objetividad es uno de los grandes propósitos de la historiografía. Por eso existen las citas, los cuadros, las gráficas o las notas al pie de página. Sin embargo, toda ella está impregnada de moralidad, una moralidad acorde a los estándares establecidos en cada época y cada lugar, una moralidad inmoral en el sentido de que gran parte de los valores ha sido banalizada.

XI

El ángel de la historia que Walter Benjamin vio reflejado en el *Angelus Novus* de Paul Klee continúa mirando a sus pies la catástrofe de una ruina que no deja de acumularse. Igualmente continúa siendo arrastrado hacia el futuro, pues el fin de la Historia ha llegado y ya nada se puede hacer.

XII

Bajo el paradigma de la estabilidad, la Historia no es otra cosa que el relato de uno o muchos órdenes. Dichos órdenes se han visto contestados continuamente, pero siempre resurgen. Y la historiografía ha ayudado a ese resurgir, pues la superestructura adquiere una gran relevancia en su hacer.

XIII

Activismo e historiografía no son buenos amigos. Los historiadores hablan del pasado, se someten a él. Hablan de política, sociedad, economía; incluso la elección de su objeto de estudio implica una forma de tomar partido, pero siempre aparece una renuncia, la renuncia de hacer la Historia presente para trabajar el presente. El historiador no critica, se encierra en su despacho, se contenta con que el sistema imperante le deje seguir publicando y dando conferencias.

XIV

La Historia es un dispositivo biopolítico en el sentido de que reorganiza el pensamiento en torno al pasado para manejar el presente y no hablar mucho sobre un futuro del que no sabe nada. La Historia es un elemento más en la organización del caos que es este mundo-no mundo. Todo esto, lo ha hecho siempre sin la aprobación del sujeto de la Historia.

XV

La Historia de Villafranca de los Caballeros, la de Toledo, la Historia de Castilla la-Mancha, la Historia de España, la Historia de Europa, la Historia Universal, en resumidas cuentas, la Historia, han suspendido el tiempo y el espacio para *bloomificar* las formas-de-vida e instaurar sólo una. Despojadas las comunidades primitivas de su ser-en-el-mundo, territorializados los espacios que habitan bajo uno sólo, desposeído todo, se han creado comunes en los que no existe nada de común.

XVI

La Historia es una fuerza reactiva en el sentido de que no da cabida a pensar otros mundos. Lo que nos ha llegado es lo que hay, y reflexionar que pudo haber otros mundos es perder el tiempo. Lo que existe, es lo que prevalece. Por ello, sólo hay que RE-colocarlo y RE-unirlo, para que pueda hablarnos.

XVII

La historia de la Historia es la historia de una cabeza y un cuerpo. La cabeza representa unidad, el cuerpo multiplicidades. La cabeza busca la parálisis del cuerpo, el cuerpo será educado en torno a esa parálisis. Por eso, el hábitat de los historiadores está en las instituciones públicas y privadas, cabezas que manejan cuerpos. Se puede salir de este juego para investigar, pero siempre hay que volver a casa.

XVIII

El pensamiento que impera en los círculos que beben del jugo de la Historia es unidimensional en el sentido de que rechaza todas aquellas ideas, aspiraciones y objetivos que trascienden lo establecido, y las reduce hasta el punto de poder contenerlas en el universo categorial existente.

XIX

Existe un sistema monopolístico en torno a la Historia. Todo el mundo no puede ser historiador, al igual que no todo es historia. Véase para ello la gran batalla existente en torno a la memoria y su papel activo en la conformación de la Historia.

XX

La Historia y sus relatos conforman una metanarrativa totalizante sin contingencias posibles. Es por ello que la Historia tiene una explicación para todo, independientemente del lado en que ésta sea llevada a cabo. Explicarlo todo para no explicar nada. Si no es así, miremos nuestro presente.

XXI

La Historia es a la fuente lo que el Espectáculo a la imagen. Si el Espectáculo concierne a lo no-viviente y sirve como instrumento de unificación, la Historia no hará sino lo mismo. La relación entre formas-de-vida, seres-en-el-mundo y lugares se lleva a cabo a través de un discurso más o menos ya delineado en el que el método genealógico de investigación es arborescente en el sentido de que no deja espacio a la búsqueda de líneas de fuga.

XXII

No es baladí que la presencia de la Historia en nuestra realidad sea casi anecdótica. Ello se debe a la simpatía que guarda con el sistema dominante, que ha absorbido y se ha apropiado de su potencia con el fin de evitar los

agenciamientos y el encuentro con otros saberes, para desposeerla de su fuerza y evitar los peligros que pueda suponer su existencia.

XXIII

En el reino de la historiografía, la complacencia no viene dada por sacar a la luz cosas que diferentes poderes han querido mantener en el desconocimiento, sino por comprobar que el poder lo permite.

XXIV

El hecho de que la Historia haya sido mercantilizada no se debe a lo que en ella SE relata, sino al *cómo* se relata. A la policía del pensamiento histórico, que llama a la objetividad científica, objetualiza los sujetos históricos, cuantifica, mide, etc.; se une la policía biopolítica que, a través de la publicidad, los medios de comunicación o las instituciones, difunde qué es la Historia, quiénes son sus sujetos y cuáles son los terrenos principales en los que tiene haber.

XXV

La Historia ha estudiado muchas guerras civiles, sin embargo nunca ha atendido a la *Guerra Civil*, el libre juego de las formas-de-vida, el principio de su co-existencia. Como un dispositivo más llamado a asentar el consenso total en un territorio determinado, la Historia ha jugado siempre a la dialéctica entre lo bueno y lo malo, la izquierda y la derecha, el norte y el sur, la estructura y la superestructura, lo avanzado y lo primitivo, etc. con el fin de enfrentar el orden al desorden, la paz al caos, el héroe al villano, etc. Sólo así, puede justificar lo que defiende.

XXVI

Por todo lo dicho hasta ahora, podemos afirmar con Deleuze que la Historia es un marcador temporal del Poder.

XXVII

Hablando en términos rancièreanos, podemos afirmar que, frente al orden policial impuesto por la historiografía, existe toda una política que viene a irrumpir en la fragmentación de lo sensible que es la Historia. El silencio ha hecho invisible muchas cosas, pero hay un grito desgarrador. Lo Múltiple se ha levantado, lo Uno se tambalea, los que no tienen parte llaman a la puerta. Son muertos y vivos, y no exigen, sino que actúan.

XXVIII

Vence quien dibuja con palabras el camino de los sueños. No se trata ni de poner nombre a las cosas ni de relatarlas, sino de tomar parte activa en su creación.

XXIX

Hay una historia que permanece sin escribir, la de las multiplicidades; una historia del encuentro, el agenciamiento y los nodos entre los múltiples puntos que componen el rizoma de la Historia. La dificultad de esta empresa ha hecho que se renuncie a ello. Sin embargo, el pensamiento se está desplazando de la Universidad.

XXX

Los presupuestos ontológicos y epistemológicos con que la Historia ha sido abordada se están viendo asediados por una vorágine insurreccional compuesta por los comunes, que no quieren tomar o asaltar nada, sino aprender, conocer, entablar relaciones con sus Otros, descubrir, propagar un saber en el que haya hueco para todo.

XXXI

La cuestión histórica es una cuestión política. La Historia no parte de un origen ni es una genealogía; es el resultado de la confrontación entre espacios donde diferentes inter-subjetividades se inter-conectan mediante

sensibilidades y necesidades que dan lugar a un proceso no de identificación, sino de des-identificación, proceso de confluencia entre todos los Otros que conforman un lugar.

XXXII

Frente a la cartografía total –en diferentes escalas de totalización– en que ha devenido la Historia, han emergido desterritorializaciones que no sitúan a los sujetos, pues son los sujetos mismos quienes conforman y dan vida a esos procesos desterritorializadores. Estos sujetos buscan una reterritorialización de la inmanencia, reterritorialización de los posibles.

XXXIII

La historia hegemónica y sus narrativas están en retirada. Su discurso se ha quedado vacío y, aunque continúan siendo fuertes, sus defensores saben del problema. A los conservadores ya sólo les quedan sus pequeños círculos. También cuentan con ciertas instituciones, pero éstas son sólo fachada. Todo en ellos es vacío, por eso no conectan su presente con el pasado que han construido, un pasado construido sólo para ser admirado. Los progresistas se están quedando sin marxismo para seguir exprimiendo sus teorías, están en tierra de nadie, aunque con muchos seguidores – que idealizan aún con el comunismo que predominó sobre el resto de comunismos, el comunismo burocrático-institucional basado en un juego de partidos y militantes, pocos representantes y muchos representados.

XXXIV

Una Historia de las multiplicidades es una Historia de los de abajo, de los nadie, los sinvoz. Es una historia que no infantiliza la Antigüedad; una historia que re-piensa todo lo que se ha dicho en torno al Poder; una historia que no atiende a grandes figuras o nombres; una historia a la que no le importan los castillos, las catedrales o los grandes feudos señoriales de la Edad Media; una historia que mira más allá de Occidente; una historia que no habla de nobleza moderna sino de campesinos, herreros, artesanos, comunes; una historia de lo que no está escrito, sino de lo que

se ha transmitido oralmente; una historia de los nodos, no de las raíces; en definitiva, una Historia de las Historias que intente reconstruir lo que otros han destruido y marginado

XXXV

Una batalla ha de librarse, la batalla de la Historia, la batalla de lo que aún no se ha dicho, la batalla de los imaginarios, la de los posibles, la batalla de quienes están por hablar en un mundo lleno de ruido y ficción que los ha reprimido y los ha exiliado al ostracismo. Una batalla que abriría paso a una guerra de guerrillas en la que el devenir de los sujetos de la Historia no será dirigido por fuerzas exteriores.

XXXVI

¿Y dónde comienza la batalla? Ya ha empezado, es invisible; lo cual no quiere decir que no se esté llevando a cabo activamente. De lo que se trata es de hacerla irreversible, de enfrentarla al vacío que es gran parte de la Historia.

XXXVII

No vale con la desarticulación del problema. Tampoco se trata de reformarlo para reconstruirlo. Las ruinas deben ser totalmente destrozadas. De lo contrario, siempre puede reaparecer el fantasma que nos ha traído hasta aquí.

XXXVIII

Los hay que buscan atacar al sistema creado desde dentro. Otros, simplemente lo obvian. Los hay que no saben absolutamente nada y continúan bajo la alienación de la jerarquía becaria. No proponemos una solución, pero anunciamos que a la destrucción siempre le sigue la creación. Si esa creación es hecha sin vanguardias, si es llevada a cabo desde abajo de una forma transversal y horizontal, si es en desacuerdo, algo interesante

puede desatarse: la magia, la inmanencia, lo común del Todos frente al Uno totalizador.

XXXIX

El método de la dominación y el miedo empieza a perder sentido cuando se dice NO. Muchas veces, decir NO supone entrar en la esfera de la incertidumbre, pero en la incertidumbre es donde habita la potencia. Enfrentado el sistema, sólo queda actuar, no para crear otro, sino para hacer una Historia habitable.

XL

Aviso a los que lo tenéis todo tomado. No pararemos. Sabemos cuál es la correlación de fuerzas, sabemos qué tenéis, qué manejáis. Pero nosotros tenemos algo de lo que no sabéis nada: amistad para con nuestros iguales.

XLI

El día es nuestro, la noche también.

> Frente a las barreras que se han puesto, existe un volcán, el volcán de la desindividualización por multiplicación y desplazamiento para la experimentación de nuevas formas de agenciamiento colectivo. No habrá parches, rellenos o recambios, sino decisión, camino, acción, circulación, red, MULTIPLICIDAD.

La lucha por la representación de la Guerra Civil: Aragón 1979-1983

The Struggle to Represent the Spanish Civil War: Aragon 1970-1983

Sergio Murillo Gracia

Resumen
La representación de la Guerra civil española ha formado parte de una "batalla de memoria" desde el final del franquismo. En esta comunicación queremos reflexionar sobre la relación que guardan la lucha por la representación de la Guerra y el sostenimiento de legitimidades y poderes políticos como mecanismo de reconocimiento y control político durante los primeros gobiernos municipales democráticos surgidos de la Transición. En este sentido queremos interrogarnos sobre la influencia que tienen los cambios estructurales en la economía y el poder de las ideologías a la hora de interpretar y representar el pasado colectivamente. Por ello queremos relacionar contingencias históricas como el "desarrollismo" y su continuidad en el llamado "proyecto de modernización" con el peso de la representación franquista del pasado como elemento de control ideológico y político durante el periodo estudiado. Estas coordenadas teóricas serán relacionadas con algunos estudios de caso llevados a cabo en Aragón como iniciativas de construcción de memoriales, debates municipales y el análisis de la prensa regional.
Palabras clave: representación, ideología, memoria, legitimidad, modernización

Abstract
The representation of the Spanish Civil War, has taken part in the "battle of memory" since the end of Franco´s dictatorship. In this paper, we propose to reflect about the relation among the representation of the war and the political legitimacy supported by dominant relations as mechanism of acknowledgment during the first democratic town council governments. In this way, we ask about the influence of economical changes and the ideological power in order to represent the past. We propose to link historical contingencies like "desarrollismo" and the "project of modernization" with the dominant francoist representation of the past, as ideological control of politics during this period. This is the frame will be related with some cases of dignifying of mass graves, council discussions and regional press.
Keywords: Representation, ideology, memory, legitimacy, modernization

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

El debate político y social que surgió con fuerza en España a raíz de las exhumaciones emprendidas en el año 2000 por la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica, cobraron fuerza en el 2007 tras la aprobación de la conocida como Ley de Memoria Histórica. Estos debates han girado en torno a dos cuestiones fundamentales. La primera de ellas tiene que ver con la calidad de las políticas de memoria puestas en marcha desde la muerte de Franco hasta hoy en día. Al haberse cuestionado la relación entre nuestra joven democracia y su pasado más violento, esta interrogación ha acabado por generar un cuestionamiento sobre la naturaleza de nuestro sistema político y más especialmente su proceso fundacional, la Transición.

En la historiografía española, uno de los debates más intensos y sintomáticos fue sin duda, el mantenido por Francisco Espinosa, Santos Juliá y Pedro Ruiz Torres en la revista *Hispania Nova*.[1] No obstante, más allá de las discusiones, la historiografía española ha producido desde la segunda mitad de los años 90 una gran cantidad de obras que han abordado con mucho rigor los cambios que se produjeron en las políticas de memoria a partir del proceso de cambio político.[2]

A pesar de que este debate ha hecho correr ríos de tinta tanto en la prensa como en la política, y que la historiografía se haya ocupado durante años de desenterrar la historia de la Guerra civil y de las políticas de memoria en democracia, el debate está lejos de resolverse. Esto debería hacer plantearnos bajo qué perspectiva estamos analizando el debate de

1 Pedro RUIZ TORRES: "De perplejidades en torno a nuestra memoria", *Hispania Nova*, 7 (2007), pp. 779-889, http://hispanianova.rediris.es/7/HISPANIANOVA-2007.pdf; Santos JULIÁ: "De nuestras memorias y de nuestras miserias", *Hispania Nova*, 7 (2007), pp. 779-799, http://hispanianova.rediris.es/7/HISPANIANOVA-2007.pdf; Francisco ESPINOSA: "De saturaciones y olvidos", *Hispania Nova*, 7 (2007), pp. 413-441, http://hispanianova.rediris.es/7/HISPANIANOVA-2007.pdf.

2 Josefina CUESTA BUSTILLO: *La odisea de la memoria*, Madrid, Alianza, 2008; Paloma AGUILAR: *Memoria y olvido de la Guerra Civil española*, Madrid, Alianza, 1996; Ricard VINYES: *El Estado y la Memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA, 2009; Conxita MIR CURCÓ, y Josep GELONCH SOLÉ (eds.): *Duelo y memoria. Espacios para el recuerdo de las víctimas de la represión franquista en perspectiva comparada*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2013.

la memoria y si estas perspectivas siguen siendo suficientes para continuar rescatando materiales y abordando esta problemática

Pensamos que los estudios sobre la memoria de la Guerra civil deben ser puestos en relación con otras perspectivas que trasciendan el sempiterno debate sobre el silencio y el olvido. Así pues, consideramos que aquello que llamamos memoria, no puede ser un concepto que pueda ser separado de una serie de contingencias sociales y por ende políticas. En este sentido, la memoria se introduce de lleno en la lógica de las tensiones ideológicas que se producen en cualquier sociedad que estudiemos. Abordar qué mecanismos materiales e ideológicos actúan sobre nuestra forma de imaginar el pasado colectivamente nos conecta con una realidad palpable de lucha por el poder, por la legitimidad y por el reconocimiento. Por ello, también nos conecta con nuestro propio presente, y es aquí donde pensamos que la memoria alcanza todo su poder de significación y comprensión de la realidad social que analizamos y del horizonte desde el que lo hacemos.

La memoria como conflicto ideológico

Hace ya algunos años, David Lowenthal se preguntaba si existía alguna posibilidad de que las sociedades no mirasen a su pasado de una forma autocomplaciente, de que nuestra representación del pasado con la que nos identificamos no supusiese visionar un país extraño, sino una visión domesticada del mismo.[3] De ser así, una tesis funcionalista o instrumental sobre la memoria cobraría todo su sentido. En este sentido se han expresado varios estudiosos sobre la materia. Por ejemplo, la filóloga Aleida Assmann desde una perspectiva cultural, definió como "functional memory" aquella memoria que tiene la función de legitimar o deslegitimar determinados poderes y también ayudar a la creación de una identidad colectiva a través de la "diferenciación" de todo tipo de expresiones de formas simbólicas.[4] En la misma línea, la socióloga Elisabeth Jelin afirma que los agentes sociales disponen de mecanismos, como el reconocimiento y la legitimidad, de condicionar la producción y enunciación de narrativas en su búsqueda de

3 David LOWENTHAL: *El pasado es un país extraño*, Madrid, Akal, 1998.

4 Aleida ASSMANN: *Cultural Memory and Western civilization*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, p. 129.

autoridad y poder.[5] Más que hablar por tanto de la cantidad de elementos que sobre un pasado existen, lo que debería de estudiarse son las formas y los sentidos en los que esos elementos son rescatados y que funciones ejercen en el régimen político y económico que les está dando la vida.

Cuando hablamos de narrativas sobre un pasado no pensamos que sea diferente a hablar de representación o de memoria. Pensamos como Jelin, que son las narrativas las que dan la capacidad al individuo de hacer suyo un imaginario sobre el pasado, es decir, de que las personas nos identifiquemos con una explicación de cómo sucedieron las cosas para provocar una conducta con dimensiones sociales. Aleida Assmann, a la que antes hemos mencionado, afirmaba que el lenguaje "Is the most powerful stabilizer of memory"[6] señalando al análisis del discurso como el lugar donde actúan los mecanismos funcionales de la memoria.

Desde que a principios de siglo descubriésemos con Maurice Hallbawchs que la memoria se construía en un marco social, él mismo se encargó de señalar que esta misma memoria tenía un papel determinante en la construcción de nuestra propia identidad.[7] Años después, el filósofo francés Paul Ricoeur afirmaba que la memoria era incorporada a la constitución de la identidad a través de un "trabajo de configuración narrativa", es decir, a través de los elementos que aparecían en el lenguaje de un grupo que se comunicaba.[8] La socióloga Margaret Sommers, señala que esta configuración narrativa donde se constituye la identidad del individuo se produce en el espacio de contacto entre la relación que tienen las instituciones, las narrativas públicas y las prácticas sociales.[9] De esta forma, el cambio en estas configuraciones narrativas no se produciría tanto por una evolución que respondiera a una dinámica cerrada o exclusivamente cultural, sino que tendría que ver con los cambios producidos en la relación que se produce entre ellas. Entendemos que esto nos deja la puerta abierta a conectar la memoria con dinámicas políticas y económicas.

---

5 Elizabeth JELIN*: Los trabajos de la memoria*, Madrid, Siglo Veintiuno editores, 2001, p. 15.

6 Aleida ASSMANN: *Cultural Memory…,* p. 339.

7 Maurice HALBWACHS*: Los marcos sociales de la memoria*, Barcelona, Anthropos, 2004, p. 111.

8 Paul RICOEUR: *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Le Seuil,2003, p. 103.

9 Margaret SOMMERS: "The Narrative constitution of Identity: A relational and Network Approach" *Theory and society*, 5:23 (1994), pp. 605-649.

De hecho, si recuperamos la definición de Althusser de ideología, en la que ésta es la representación de la relación imaginaria del individuo con sus condiciones reales de existencia[10] se nos abre un campo de posibilidades para relacionar el imaginario sobre el pasado con el que nos identificamos con los mecanismos históricos que actúan sobre nuestra capacidad de conformarlo en un sentido determinado. De esta forma, las contingencias históricas no actuarían sólo sobre las condiciones materiales en las que se sitúa el individuo, sino que también lo harían sobre sobre la ideología que mediatizaría esa relación entra la identidad del individuo y esas condiciones materiales. Quizá por ello Ricoeur afirmaba que esta configuración narrativa era producto de una ideologización de la memoria y afirmaba que las estrategias de olvido, se desarrollaban precisamente sobre esta configuración, determinando los elementos que serían o no, incorporados en la construcción de esa memoria y de esa identidad. "Le tyran a besoin d´un rhéteur, d´un sophiste, pour donner un relais de parole à son entreprise de séduction et d´intimidation".[11] Además, Paul Ricoeur afirmaba que la ideología es la guardiana de esa identidad y como tal la ideología no puede operar fuera de la justificación de un sistema de orden o de poder. La ideología actúa entonces en la dirección de legitimar la autoridad de dicho poder.[12] Así pues llegamos al punto que nos interesa: Las relaciones de poder, para reproducirse, generan unas conductas en el individuo que están mediatizadas por la ideología. Esta ideología actúa configurando simbólicamente (o narrativamente a efectos del análisis) el espacio en el que construimos nuestra identidad y obtenemos un imaginario autocomplaciente sobre el pasado.

Los historiadores que han empleado la perspectiva ideológica en relación con las relaciones de poder, para estudiar su mediatización en la configuración de los imaginarios sobre el pasado no son muy numerosos. Sin duda uno de los ejemplos más relevantes es el de Francisco Erice. Categóricamente, Erice afirma que la memoria colectiva forma parte de las ideología y que se integra en el proceso de reproducción de las jerarquías

10 Louis ALTHUSSER: "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado", en Slavoj ZIZEK (comp.): *Ideología, un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p.139.

11 Paul RICOEUR, Paul: *La mémoire…*, p . 508.

12 Paul RICOEUR, Paul: *La mémoire…*, p . 103.

políticas y sociales. En su opinión, los Estados poseen toda una serie de organismos e instituciones que contribuyen a construir una identidad nacional mitificada que parten de ciertas lecturas del pasado.[13] También Ricard Vinyes ha afirmado recientemente que en el caso de la Transición española, la ideología de reconciliación promovido por la Administración, fue "un instrumento de asimilación con vocación de devorar elementos antagónicos"[14] lo que por otro lado, estaría indicando un estado de cosas, en esas relaciones del poder del Estado.

Sin duda, las relaciones de poder en el seno del propio Estado y su influencia en la creación de imaginarios sobre el pasado no es algo que haya pasado inadvertido a los historiadores españoles. Las obras ya citadas de Paloma Aguilar, Josefina Cuesta Bustillo, Ricard Vinyes o Carme Molinero[15] son buena muestra de ello. Sin embargo ¿son las administraciones políticas las que únicas que tienen la capacidad de ejercer presión sobre esos universos simbólicos o narrativos, en los que se sitúa el individuo y desde los que construye su identidad y su imaginario del pasado?

Creemos honestamente que las relaciones de poder deben ser entendidas como no exclusivamente políticas sino también económicas. Cualquier estudio que ignore las condiciones de posibilidad que abren o cierran las relaciones de producción en la configuración simbólica en la que se construyen los imaginarios sobre el pasado, arrastrará consigo cierto nivel de descontextualización histórica.

La influencia que las relaciones de producción ejercen sobre la construcción de imaginarios sobre el pasado fue observada ya por Althusser para quién toda ideología excluía de esa representación imaginaria de los individuos, las relaciones de producción existentes y las relaciones políticas que de ella derivan.[16] El teórico norteamericano Frederic Jameson afirma

13 Francisco ERICE: *Guerras de la memoria y fantasmas del pasado. Usos y abusos de la memoria colectiva*, Oviedo, Eikasia editorial, 2009, p. 102.

14 Ricard VINYES: "Hacer las paces. Sobre símbolos y monumentos, la construcción del museo sincrético", *Clepsidra*, 2 (2014), p. 17; VINYES, Ricard: "La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. Relatos y símbolos en el texto urbano", *Ayer*, 96 (2014), pp. 155-181.

15 Carmen MOLINERO: *La transición treinta años después*, Barcelona, Península, 2006.

16 Louis ALTHUSSER: "Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado", en Slavoj ZIZEK (comp.): *Ideología, un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 140.

que el mercado es un ideologema y por tanto debemos suponer sobre él lo que se le suponen a todas las ideologías.[17] El filósofo Slavoj Zizek opina, retomando la idea de Althusser, que dentro del espacio ideológico, lo considerado como "verdadero" o "falso" es funcional respecto de alguna relación de dominación social. En su opinión, la lógica de la legitimación de la relación de dominación debe permanecer oculta para ser efectiva.[18] Sin embargo, dentro del campo ideológico en ocasiones se producen rupturas. En opinión de Zizek, esas rupturas son lo que él denomina síntomas, entendidos como la "lógica de la excepción", es decir, la especificidad que rompe la unidad del campo y que la ideología procura recodificar constantemente hasta clausurar ese campo.[19]

Pensamos que si los modos de producción actúan como una ideología, y ésta a su vez, mediatiza simbólicamente la representación de las condiciones materiales con las que el sujeto se identifica, éstas también actúan sobre su capacidad de identificarse con un imaginario sobre el pasado. Si la ideología por tanto, actúa como hemos visto, en clave de excluir ciertas representaciones, debemos interpretar el eterno retorno del debate sobre la representación de la Guerra civil, como el síntoma de un conflicto ideológico, todavía abierto, de "unas relaciones sociales antagónicas marcadas por la función de la represión en el pasado y la dominación en el presente".[20]

Entendemos por todo ello, que para comprender los modos en que colectivamente se ha socializado el imaginario el pasado de la Guerra civil, sus sentidos y sus exclusiones, debemos profundizar en la relación que éste guarda con las relaciones de poder políticas y productivas que han existido en el pasado y existen en la actualidad. No se trata tanto de cuestionar la producción historiográfica o la presencia en los medios o en la sociedad de la historia de la Guerra civil, si no de comprender en qué códigos ideológicos se ha hecho, que horizontes de sentido, de expectativa,

17 Frederic JAMESON: *Teoría de la postmodernidad*, Madrid, Trotta, 1996, p. 203.

18 Slavoj ZIZEK (comp.): *Ideología*…, p. 15.

19 *Ibid.,* p. 339.

20 Miguel Ángel SANZ LOROÑO: "Grilletes que dejan huellas sin borrar. Pérdida y ausencia en el cancionero de José Antonio Labordeta durante la Transición española", en Gonzalo PASAMAR (ed.): *Ha estallado la memoria. Las huellas de la guerra civil en la Transición a la Democracia*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2014, p. 255.

o de deseo han activado en el sujeto y sobre todo, de comprender cuáles han sido sus exclusiones y su función en la estabilización y reproducción de esas relaciones de poder y esas jerarquías.

Bajo esta perspectiva, para elaborar una explicación sobre el imaginario de la Guerra civil, deberíamos comenzar por el cuestionamiento de lo que han sido sus dos pilares fundamentales, la idea de que la guerra fue una tragedia inevitable del que todos fuimos culpables, analizado por Paloma Aguilar, y su continuación en el correlato de la reconciliación nacional, entendido no en un sentido político sino ideológico.

Como decíamos, hace ya algunos años que Paloma Aguilar demostró cómo el régimen fascista de Franco utilizó desde 1964, con motivo de los XXV años transcurridos del fin de la Guerra civil, todos los mecanismos institucionales que estaban a su alcance para promover una visión del régimen que apoyase su legitimidad no tanto en la Victoria, como en la Paz. Este relato no pretendía ocultar, como en ocasiones se ha afirmado, la legitimidad de su origen violento en el golpe de estado, sino que más bien, lo que transmitía ideológicamente era la idea de que la Guerra, aunque trágica, había sido la condición de posibilidad de los años de crecimiento económico y la paz que se habían desarrollado posteriormente.[21] Este horizonte de sentido en el que se socializó a la población española durante varias generaciones, debemos recordar que no actuó sólo a través de los medios de socialización política, sino que tuvo, en origen y con posterioridad, una alta dosis de violencia y represión que impidió desde el principio que ningún tipo de contrarrelato pudiese forjar otro sentido a la guerra y pudiese alcanzar el grado de socialización que había alcanzado el imaginario franquista.

Naturalmente, siempre quedó un espacio privado, generalmente reservado al ámbito familiar, en el que se pudieron transmitir visiones diferentes de lo que había supuesto la contienda. También el trauma, a través de los silencios, los vacíos o la contemplación del dolor parental, tuvo un papel protagonista en las preguntas que las generaciones posteriores a la guerra se harían con el paso de los años.[22] Sin embargo, esto no consiguió

21 Paloma, AGUILAR: *Políticas de la memoria y memorias de la política,* Madrid, Alianza, 2008.

22 Anna MIÑARRO y Teresa MORANDI: "Trauma psíquico y transmisión intergeneracional. Efectos psíquicos de la Guerra del 36, la posguerra, la dictadura y la transición en los ciudadanos de

que el conjunto de la sociedad española dispusiese de los elementos suficientes para identificarse con una visión diferente a la franquista. De hecho, opinamos que el golpe de estado y la represión de posguerra, fue de tal contundencia que poseen todos los elementos para que podamos hablar de un acontecimiento en el sentido en que el filósofo Slavoj Zizek lo define como «un cambio del planteamiento a través del cual percibimos el mundo y nos relacionamos con él».[23] Sin embargo la resignificación de la realidad, no se realiza a través de un acontecimiento único. Por el contrario, un acontecimiento, según François Hartog se encuentra constantemente presente, coexiste con nosotros. Según él, deberíamos hablar de reabsorción del acontecimiento del pasado, por el presente.[24]

Precisamente por eso, el hecho de que el relato de homogeneización de la culpabilidad de los dos bandos en la Guerra, o la inevitabilidad de la tragedia para instaurar la paz, haya perdurado hasta nuestros días es un síntoma ideológico que debe ser comprendido en las coordenadas que van desde la violencia originaria y represión en un primer momento, hasta las relaciones sociales que instauró el franquismo y que hicieron que el horizonte de sentido inaugurado violentamente siguiera estando de plena actualidad. A nuestro modo de ver, esas relaciones sociales no pueden ser otras que las marcadas por el Plan de Estabilización de 1959, o lo que es lo mismo, la inmersión de España en los modos de producción capitalistas occidentales. Retomando la idea que exponíamos al principio, las propias relaciones de producción del desarrollismo y los planes de modernización contribuyeron a promover un imaginario que al igual que esas nuevas relaciones, había sido forjado a través de la violencia. Como afirmábamos, estos modos de producción, actuando como una ideología y por medio de las identificaciones, fueron naturalizadas excluyendo de ese imaginario su origen violento, pero también y sobre todo, contribuyendo a desacreditar las alternativas a esas relaciones de producción y dominación.

Como indica el historiador Xavier Domènech, las teorías de la modernización han señalado que la constitución durante los años del

Cataluña", en Ricard VINYES: *El Estado y la Memoria*..., pp. 441-467.

23 Slavoj ZIZEK: *Acontecimiento*, Madrid, Ensayo Sexto Piso, 2014, p. 23.

24 François HARTOG: *Régimes d´historicité, présentisme et expériences du temps*, Paris, Éditions du Seuil, 2012, p. 58.

desarrollismo, de una nueva clase obrera de tipo fordista e integrada en una sociedad de consumo de masas, habría producido el abandono de la vieja cultura obrera republicana, basada más en la reivindicación del repartimiento del trabajo que no en la negociación de los incrementos salariales.[25] No obstante, en opinión de Domènech estas teorías han de ser completadas con estudios que señalen lo que esta transformación significó en términos de experiencia y actitudes de la nueva clase obrera. En este sentido trabajos como el ya clásico de Sebastian Balfour y otros más recientes como el suyo propio o el de Pamela Radcliff, centrado en el movimiento vecinal,[26] indican como efectivamente esa identificación con la cultura obrera o ese impulso emancipador nunca desapareció de la sociedad española, sino que por el contrario, al ser golpeados por las propias contradicciones de estas relaciones de producción que el franquismo había inaugurado, se fueron articulando movimientos capaces de crear imaginarios contrahegemónicos tanto sobre el pasado, como sobre el futuro.

Quizá por esta razón, tienen tanta relevancia los estudios sobre la represión ejercida sobre estos movimientos durante el franquismo y también durante la Transición española. Porque fue ésta violencia ejercida por parte de la administración contra esos movimientos los que impidieron cualquier reconstrucción de las relaciones sociales en un modo antagónico a las previstas por el régimen franquista. Es en este punto cuando entendemos todo el significado de la afirmación de que el franquismo «murió matando».[27] De hecho, si alguna estructura salió reforzada del franquismo de esas relaciones de dominación, no fue otra cosa que el modo de producción capitalista. Esto hace que en opinión de algunos, más que hablar de transición, en el plano económico (e ideológico añadiríamos nosotros) deberíamos hablar de políticas económicas desarrolladas por los sucesivos gobiernos.[28]

25 Xavier DOMÈNECH: *Cambio político y movimiento obrero bajo el franquismo, lucha de clases, dictadura y democracia 1939-1977*, Barcelona, Icaria, 2012, p. 61.

26 Sebastian BALFOUR: *La dictadura, los trabajadores y la ciudad*, Valencia, Alfons el Magnanim, 1994; Pamela RADCLIFF: *Making democratic citizens in spain, civil society and the popular origins of the transition. 1960- 1978*, Palgrave macmillan, 2011.

27 Pau CASANELLAS, *Morir matando, el franquismo ante la práctica armada, 1968- 1977,* Madrid, Catarata, 2014.

28 José María MARÍN ARCE: "Condicionantes económicos y sociales de la transición", en Carmen MOLINERO: *La transición…*, pp. 81-116.

Un imaginario emancipador antagónico al franquista y una relación temporal con el pasado no presentista, es lo que evocan las fosas comunes de las víctimas del franquismo, y produce el extrañamiento por parte de quienes se han identificado con esas relaciones de dominación y esos modos de producción. Los olvidos y silencios sobre ese imaginario, han de ser contemplados a la luz de la domesticación de ese elemento antagónico, recodificado en un sentido funcional, que esas relaciones promueven para reproducirse ideológicamente.

Por este motivo a continuación pasaremos a hacer un breve análisis de algunas actuaciones que durante la transición se realizaron en Aragón a favor de recuperar ese imaginario, para comprender que significados traían al presente y cómo interaccionaron con las narrativas que había socializado el franquismo. Sobre estos consensos narrativos e ideológicos y sobre todo sus exclusiones, legitimidades y reconocimientos es lo que vamos tratar en el próximo epígrafe.

Domesticando el pasado

La ciudad de Zaragoza fue la única de las tres capitales de provincia de Aragón que en las elecciones municipales de 1979 se pronunció a favor de un gobierno municipal dirigido por el PSOE. Esta labor recayó en Ramón Sainz de Varanda, y su labor a favor del reconocimiento de un imaginario del pasado que difiriese del franquista se basó en dos pilares fundamentales: La retirada de los nombres franquistas de las calles de la ciudad, y la inauguración de un pequeño monumento en el cementerio de Zaragoza, que reconocería a los muertos por la "libertad y la democracia" durante la Guerra civil. El hecho de que el propio Ramón Sainz de Varanda viviese con tan sólo once años, el asesinato de su padre y dos de sus hermanos mayores a manos de los republicanos hacen este reconocimiento, todavía más excepcional.

La intención del ayuntamiento de retirar los nombres de las principales calles franquistas quedó anunciada el mismo mes en que la nueva corporación tomó posesión del cargo, en mayo de 1979. En ese momento, la corporación decidió abrir un expediente de revisión dirigido por la Comisión de cultura y que sufriría algunas modificaciones al calor de los

debates en el Pleno del ayuntamiento y del debate surgido en la prensa y en las organizaciones vecinales. El documento final fue aprobado el 18 de octubre de ese mismo año, cinco meses después de haberse iniciado todos los trámites.

El día de la toma de posesión de su cargo, Sainz de Varanda ya había anunciado que no venían con espíritu revanchista ni reivindicatorio sobre el pasado, y que venía a gobernar para todos los ciudadanos, no sólo para las izquierdas.[29] Sin embargo, esto no le impidió emprender la retirada de hasta diecisiete denominaciones de calle como General Franco, General Mola, Requeté Aragonés o Plaza José Antonio.

Las acusaciones más incisivas, fueron sin duda las que tenían que ver con el supuesto carácter revanchista o anti españolista que envolvía esta medida. Estas acusaciones provenían tanto de los portavoces de los partidos PAR y UCD como de algunas opiniones enviadas a la prensa. Recordamos como el portavoz del PAR aseguraba que la Corporación estaba encendiendo una "hoguera de torpes discrepancias" al imitar el camino de aquel pasado conflictivo de 1931,[30] con esta medida a la que calificaba de pura "satisfacción política".[31] En la prensa, las cartas son todavía más críticas al calificar la decisión del Ayuntamiento de "revanchismo político"[32] propia de "individuos envidiosos, celosos y malos (…)" que utilizaban esta medida como "válvula de escape a sus pasiones", propio del "resentimiento" guardado durante estos cuarenta años, que pretendían ahora cobrarse una "victoria general".[33]

Debido a estas resistencias, la corporación socialista apoyada por PTA y PCE decidió responder con una medida de "posesión del espacio simbólico"[34] que fuese "moderada". Esto se hizo visible cuando el alcalde reconoció y lamentó que sólo quince calles serán rebautizadas frente a las ciento cuatro que el régimen franquista había modificado en 1940. También por el hecho de que se privilegiase que las denominaciones que

29 AMZ, Libro de Actas del Ayuntamiento de Zaragoza. Abril de 1979, Tomo IV, pp. 285-296.

30 AMZ, Libro de Actas del Ayuntamiento de Zaragoza. Octubre de 1979, Tomo X, pp. 973-974.

31 AMZ, Libro de Actas del Ayuntamiento de Zaragoza. Octubre de 1979, Tomo X, p. 970.

32 *Aragón Exprés*, 4 octubre 1979, p. 14.

33 *Heraldo de Aragón,* 15 junio 1979, p. 5.

34 CUESTA BUSTILLO, Josefina: *La odisea…*, p. 87.

tenían connotaciones políticas antes de los cambios de 1940, como la Avenida Pablo Iglesias, Galán y García Hernández o República, no fuesen restituidas, a pesar de que reconocía que formaban parte del ideario de los partidos que tomaban esta revisión del callejero.[35] En su lugar, se prefirió sustituir las denominaciones de las calles franquistas por otras relacionadas con el pasado liberal como Sagasta o conde Aranda. De este modo, más que la restitución simbólica del pasado republicano o socialista de que hubiera podido confrontar el imaginario franquista del pasado, lo que se produjo fue la eliminación de una pequeña parte del callejero franquista como símbolo de superación de ese pasado conflictivo y por el daño moral que causaba.

Otra de las medidas del ayuntamiento fue la construcción de un monolito en el cementerio, que recordase a quiénes habían muerto "por la libertad y la democracia". Según cuenta Pedro Villasol, que había sido ascendido recientemente a administrador del cementerio, en febrero de 1979, los familiares de los militares pertenecientes a la bandera Sanjurjo de Navarra, que fue salvajemente aniquilada en Zaragoza, solicitaron permiso para desenterrar los restos, identificarlos y hacer un homenaje que los dignificara.[36] Esto se produjo en febrero de 1979, siendo alcalde todavía Miguel Merino. Durante la exhumación se produjeron las alecciones municipales que ganó Sainz de Varanda. Fue éste quien solicitó a Pedro Villasol que realizase en un informe sobre los restos que habían sido extraídos, tanto de la Bandera Sanjurjo, como de los demás restos que alcanzó la escalofriante cifra de 2700 víctimas.[37]

Posteriormente el alcalde decidió encargarle al arquitecto municipal, Francisco Alós, un sencillo monolito que recordase "A cuantos murieron por la libertad y la democracia, 1936- 1939 y posguerra". Este monolito de hormigón y granito, símbolo de la "dureza y eternidad que tienen la lucha por los ideales", fue inaugurado el 1 de noviembre de 1980.[38] Aunque

35 AMZ, Libro de Actas del Ayuntamiento de Zaragoza. Octubre de 1979, Tomo X, p. 975.

36 Víctor Manuel LUCEA AYALA: *Pedro Villasol, 54 años trabajando en el Cementerio de Torrero: 1958-2012*, Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 2013.

37 Julián CASANOVA: *El cementerio de Torrero, un lugar de memoria (1936- 2010),* Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 2010.

38 Ficha de Mª Luisa GRAU TELLO en (http://www.zaragoza.es/ciudad/artepublico/autor_ArtePublico?id=101)

las exhumaciones tuvieron una fuerte repercusión mediática del que se hicieron cargo medios de ámbito nacional como Interviú,[39] lo cierto es que la inauguración del monolito se hizo con absoluta discreción y pasó prácticamente desapercibido. Tan sólo la revista aragonesa Andalán dedicó un breve reportaje al homenaje realizado para inaugurar el monolito, del que se dice que fue un compromiso del alcalde. El monolito fue inaugurado por los representantes de los grupos municipales socialista, comunistas y PTA, pero también de UCD y PAR, que acudieron a depositar coronas de flores a todos los alcaldes y funcionarios municipales fallecidos, incluidos los pertenecientes al bando republicano.[40]

Observamos que ambos casos, aunque valiosos y necesarios, no tuvieron la intención de rescatar un imaginario antagónico al franquista sino complementarlo con la experiencia republicana. Rescatar la memoria de los años 30 en términos de "libertad y democracia" o tomar posesión del espacio simbólico de las calles de la ciudad en términos liberales, excluyó del imaginario otras experiencias que también se produjeron como el conflicto de clases.

En el resto de Aragón también se dieron dos experiencias de dignificación de las víctimas del franquismo muy llamativas. La primera de ellas es la conocida como Los Pozos de Caudé, en Teruel, uno de los monumentos de homenaje más tempranos e importantes de Aragón.

Los Pozos de Caudé (N- 234, Km. 126), es como popularmente se denomina al pozo artesiano de ochenta metros de profundidad donde se arrojaron los cuerpos de las víctimas de la represión franquista en Teruel y pueblos aledaños. La represión en Teruel tuvo un carácter especialmente sangriento, algunos testimonios hablan de hasta 1005 cuerpos arrojados al pozo. Debemos recordar que Teruel fue la única capital de provincia de España en ser reconquistada por los republicanos, con las consiguientes fases de represión de retaguardia. De hecho fue aquí donde se produjo el asesinato, entre otros, de quien fuera la esposa e hija del concejal socialista de Teruel, Ángel Sánchez Batea. Éste, se unió a la columna que reconquistó Teruel en el invierno de 1937 y se convirtió en el nuevo alcalde durante un breve período de tiempo. Sin embargo, al caer de nuevo la ciudad bajo el

39 *Interviú*, 190 (1980) p. 26.

40 *Andalán,* 294 (1980) p. 11.

ejército sublevado, Ángel Sánchez Batea fue detenido y fusilado en 1943 en el cementerio de Torrero. El asesinato de Ángel Sánchez dejó huérfanos a los hermanos pequeños de la familia Volney y Jaurés Sánchez que fueron dos los principales protagonistas de la construcción del monolito de los Pozos de Caudé.[41]

El lugar de la represión franquista era conocido por todos los vecinos. Numerosos testigos habían dado cuenta del horror de lo que allí se estaba produciendo. Por eso mismo, durante la dictadura, muchos de los familiares se acercaban a depositar algunas flores a los pies de la carretera. Esto solía suceder en agosto (mes en el que se había producido grandes ejecuciones) o para el primero de mayo, donde en ocasiones coincidían varias familias. Esta práctica se incrementó tras la muerte de Franco y los familiares decidieron llevar a cabo un acto de homenaje de carácter público e inaugurar un monolito en el mismo emplazamiento. Volney Sánchez organizó varias colectas con la que financiar la construcción de la obra. En el interior de los sindicatos CCOO, UGT y CNT y de algunos partidos como PCE y PSOE se produjo la recaudación para llevar a cabo el proyecto que alcanzó el coste de ciento veinte mil pesetas. Los boletines de ingresos tienen fecha de 1978 y 1979. La implicación directa de los partidos y sindicatos en la financiación fue minoritaria, y de hecho, sólo nos constan dos boletines de ingresos realizados en nombre de UGT, de tres mil pesetas y de Convergencia Republicana, de quinientas pesetas. Por otro lado el propio Jaurés afirma que el PCE donó treinta y cinco mil pesetas más.[42] Aunque los espacios de los partidos y los sindicatos fueron un medio imprescindible de contacto, la iniciativa y el grueso de las aportaciones económicas así como la construcción se realizó de forma personal por parte de sus integrantes. Hay que señalar también, que la construcción del monolito se realizó sin contar con la colaboración ni permiso del gobierno municipal que por otro lado no interfirió durante el proceso. Tampoco los dueños de la finca pusieron ningún obstáculo a la realización de esta iniciativa.

Fueron varios amigos y conocidos los que colaboraron en la construcción del monolito. En total, unas catorce personas realizaron el monumento en

41 Entrevista con Jaurés Sánchez en Teruel 26/6/2013 y 01/09/2013.

42 Documentación personal de los hermanos Volney y Jaurés Sánchez.

los días previos a la inauguración del mismo, el 1 de mayo de 1980. Aquel día, después de la manifestación por el 1 de mayo en la ciudad de Teruel, los sindicatos ya habían anunciado en prensa su intención de bajar juntos desde la ciudad hasta los Pozos de Caudé, donde se realizaría un acto de homenaje.[43] Allí se concentraron unas trescientas personas que estuvieron escoltadas por la Guardia civil, armada con ametralladoras para que no se produjeran altercados con la ultraderecha.

En aquel acto de homenaje donde se leyeron poesías de Miguel Hernández y algún que otro manifiesto, quedó al descubierto, y por tanto inaugurado, un gran bloque de hormigón pintado de blanco que sostenía una placa con la siguiente leyenda: "A nuestros compañeros caídos aquí por defender la libertad y la democracia: 1936-1939".

La inscripción de la placa no gustó a todo el mundo. Para algunos era demasiado genérica o aséptica al no constar la palabra "asesinados" o al entender que el monumento había sido patrimonializado por personas vinculadas al PSOE.[44] Por eso no es extraño que la CNT decidiese por realizar su propio homenaje y levantar e inscribir otro mensaje: "Llevamos un mundo nuevo en nuestros corazones", en referencia a la frase de Buenaventura Durruti.

Aunque desde entonces se realizan homenajes en este espacio, lo cierto es que se pone en evidencia varios elementos. El primero de ellos es que a pesar de que el propio Jaurés Sánchez pasase a ser concejal por el PSOE en la alcaldía de Teruel en 1983, y él mismo solicitase a sus compañeros apoyo para que fuese el ayuntamiento quién se encargase del mantenimiento de esta obra, tal y como lo hacía con la escultura al Obispo Polanco, en ningún momento se implicaron las autoridades públicas, relegando esta actividad exclusivamente a la iniciativa de privada de los familiares y sus circunstancias. Por otro lado se pone en evidencia que incluso en aquel momento había diferentes formas de significar la represión. Mientras que para algunos lo esencial era la señalización del lugar de la represión, y entender que murieron por la «libertad y la democracia», para otros, se estaba desterrando de esta significación el impulso utópico de revolución

43 *Lucha,* 1/05/1980 Portada.

44 Entrevista con Francisco Sánchez en Cella 21/08/2013; Entrevista a José Manuel Conejero en Teruel el 18/07/2013.

social que entendían, se había producido en aquellos años. Por último, encontramos una constante presencia de estos homenajes del 1 de mayo en la prensa local, como Cartas al director en el diario Lucha,[45] también en prensa aragonesa como Heraldo de Aragón[46] y Aragón Express o Andalán, e incluso una breve referencia en la revista Interviú.[47] Este impacto demuestra que aunque estos homenajes tuvieron presencia, lo cierto es que la información es muy breve y confusa. Algunos medios caracterizan al pozo de lugar de represión pero otros lo califican de lugar de batalla y otros renuncian a hablar abiertamente de asesinatos, lo que pone en evidencia una falta de conocimientos acerca de lo que supuso la represión franquista.

El último caso de dignificación y homenaje que vamos a tratar se produjo en La Puebla de Híjar, un pueblo de Teruel en el que viven actualmente unas mil personas. Según nos cuenta José Polo Úbeda, quien fuese concejal durante la primera legislatura democrática del municipio, esta pequeña localidad, siempre se ha caracterizado por tener un fuerte componente identitario con las izquierdas.[48] En aquellas elecciones, José Polo Úbeda junto con Joaquín Úbeda y Mariano Repulles, fueron los concejales de la candidatura independiente, tras la renuncia del concejal Tomás Sampablo. José Polo Úbeda ya era muy conocido en el pueblo por su integración en el activismo antifranquista y él mismo cuenta que le impacto profundamente la cantidad de familias que le preguntaban si él, que tenía contactos, podía conocer el paradero de sus seres queridos que había desaparecido durante la Guerra. Esta emotiva experiencia lo lanzó junto con sus compañeros a tomar la decisión de solicitar al ayuntamiento que se hiciese cargo de la construcción de un monolito que homenajease a las víctimas del franquismo.

La petición en el ayuntamiento se produjo en diciembre de 1980.[49] Tras varios meses de negociación con el consistorio para retirar una placa de la Iglesia y sin obtener respuesta del arzobispado a quién se había solicitado permiso, la candidatura independiente solicitó al ayuntamiento en el Pleno,

45 *Lucha*, 24/05/1979, p.4 28/05/1979, p. 5.

46 *Heraldo de Aragón*, 02/05/1980, p. 20.

47 *Interviú*, nº205, 17-25 abril 1980, "Los otros caídos", p. 104.

48 Entrevista José Polo Úbeda, Teruel, 23-10-14.

49 Archivo municipal de la Puebla de Híjar, Libro de Actas 15 diciembre de 1980, página 27 y 28.

que al menos se hiciese cargo económicamente de la construcción de un monolito que recordase a las víctimas del franquismo en la localidad. El ayuntamiento aceptó ceder parte del terreno del cementerio donde debería acometerse la obra e incluso se comprometió a prestar hasta 28.000 pesetas en concepto de gastos para la construcción de dicho monumento. Esta medida fue finalmente aprobada por el pleno a fínales de diciembre.[50]

El propio José Polo Úbeda nos comentó que las reuniones en el Pleno fueron muy tensas y que incluso hubo amenazas de que si no se procedía a la retirada de la placa de la Iglesia o del monumento a los "asesinados por las hordas rojas" del cementerio, lo harían ellos mismos. Al final, y aunque de esto no dan cuenta las actas del ayuntamiento, se llegó a una solución de consenso y en abril pudo inaugurarse, con la participación del ayuntamiento, un monumento "en memoria a todos los caídos por la República".

El monumento es un bloque de hormigón armado, diseñado por un arquitecto vasco, Antonio, conocido de José Polo cuando trabajaba en la Central térmica. En el centro del bloque de hormigón hay una ventana, sin rejas, desde lo que se veía entonces era el paisaje agrícola, que simbolizaban la libertad. Al lado de esta ventana es donde se encuentra la placa con la inscripción que hemos citado anteriormente, y bajo ella hay una macla, un símbolo dos piedras que se engarzan. De esta macla sale una cadena de ancla de barco, cuyo último eslabón está cortado con un soplete, para simbolizar también la lucha por la libertad, "como si alguien hubiera estado preso, anclado a la tierra, pero lo hubiera podido romper y hubiera escapado por la ventana".[51]

Según Joaquín Úbeda, otro de los concejales que lucharon por llevar a cabo este reconocimiento, La inauguración se produjo un domingo en abril, coincidiendo con la Semana Santa y la proclamación de la República. Mosén Avelino, rezó un Padre Nuestro y procedió a la bendición del monumento que todo el mundo escuchó con mucho respeto. Tras esto, se quitó del monolito la bandera de Aragón que ocultaba la placa y estando presente Federico Royo, el último Alcalde de La Puebla de Hijar de la

50 Archivo municipal de la Puebla de Híjar, Libro de Actas 22 diciembre de 1980, p. 29.

51 Entrevista José Polo Úbeda, Teruel, 23-10-14.

República, algunos se pusieron a cantar la Internacional, que el sacerdote escuchó con mucho respeto.[52]

En opinión de José Polo la construcción de este monumento, que conllevó una fuerte lucha política dentro del ayuntamiento, fue un acto "muy político, o muy social o muy humano. Todo va englobado en el mismo paquete. Es muy político y en aquellos momentos era muy político, muy de extrema izquierda, conseguir sólo ese reconocimiento (…) En el 81 no era nada fácil hacer esto. Y lo más triste de todo es ver la cantidad de gente que se ha ido al otro mundo sin ese reconocimiento (…) hay gente que nunca ha recuperado su historia (…) y es lo que yo nunca voy a perdonar al PSOE, porque el PSOE nunca permitió que recuperásemos nuestra historia".[53]

Conclusiones

Con el análisis de estos casos, hemos pretendido mostrar que las interpretaciones sobre la llamada "memoria histórica" deben abandonar ciertos debates enquistados. La afirmación de que durante la Transición española hubo un "pacto de silencio" entre las élites y la afirmación contraria de que tal pacto fue voluntad de la sociedad en su conjunto gracias al "aprendizaje democrático" de la oposición que moderó sus reivindicaciones,[54] no tienen cabida en el análisis de estos casos. Por el contrario pensamos muy adecuada la afirmación de Xavier Domènech de que "la narrativa imperante de la transición convirtió lo que fueron consecuencias del proceso de cambio (…) en causas".[55] Es decir, al igual que la lucha en el movimiento obrero, sí hubo una serie de reivindicaciones para dignificar y homenajear las ideas que movilizaron a los trabajadores en los años treinta. Si bien estos actos se produjeron, tuvieron una enorme dificultad para provocar un gran impacto mediático. Esta dificultad todavía fue muchísimo mayor para involucrar directamente a las administraciones

52 Entrevista a Joaquín Úbeda, La Puebla de Híjar, 26-10-2014.

53 Entrevista José Polo Úbeda, Teruel, 23-10-14.

54 Santos JULIÁ y José Carlos MAINER: *El aprendizaje de la libertad 1973-1986*, Madrid, Alianza ensayo, 2000, p. 30- 53.

55 Xavier DOMÈNECH SAMPERE: *Cambio político y movimiento obrero bajo el franquismo, lucha de clases, dictadura y democracia 1939-1977*, Barcelona, Icaria, 2012, p. 15.

públicas. En los casos en los que sí se produjo, como por ejemplo el monolito de Zaragoza, éste acto pasó desapercibido para no provocar ningún escándalo. En la Puebla de Híjar, donde también se involucró el ayuntamiento, aunque este acto no pasó desapercibido, lo cierto es que la implicación del ayuntamiento se produjo tras duros debates en el Pleno y para evitar el perjuicio moral que suponía la instalación de la placa de la iglesia y el monumento del cementerio a las víctimas franquistas.

En este sentido observamos que existen una serie de resistencias, que si bien no se produjeron físicamente, como en el movimiento obrero, si se produjeron ideológicamente. La aceptación de la equiparación moral, la renuncia a la justicia o lo que entonces se entendía como revanchismo, se convirtió en la condición de posibilidad para cualquier tipo de reconocimiento político. Ninguno de los casos estudiados supone un conflicto frontal al horizonte de sentido que el Franquismo instauró, con violencia y desarrollismo, con represión y consenso.

En este sentido, este mecanismo actúo como dispositivo de control ideológico para evitar la desestabilización del poder político proveniente del franquismo. Esto no debería de extrañarnos, si como afirman Balfour y Quiroga, la derecha española no ha renunciado todavía a un imaginario que basa su legitimidad e identidad en el pasado franquista.[56]

El filósofo Tzvetan Todorov decía que lo que en una sociedad se entiende por tradición, imprime legitimidad a quién la porta-[57] Este imaginario franquista, asentado en el mito de la paz y el desarrollo, actuó para la derecha y las clases dominantes de la Transición como una fuente de legitimidad. Al mismo tiempo suponía para la izquierda la omisión de postulados antagónicos como requisito para ser reconocido. De esta forma se borraban "oportunamente los episodios históricos de la lucha de clases de nuestro pasado contemporáneo"[58] y se aseguraba la reproducción de las relaciones de dominación a través de la clausura ideológica que el franquismo desterró con la violencia y la democracia con el consenso.

---

56 Sebastian BALFOUR y Alejandro QUIROGA: *España reinventada. Nación e identidad desde la Transición*, Barcelona, Península, 2007, p. 184.

57 Tzvetan TODOROV: *Les abus de la mémoire*, Paris, Arléa, 2004, p. 18.

58 Sergio GÁLVEZ BIESCA: "La "memoria democrática" como conflicto", *Entelequia*, 7 (2008), p. 18

Aquiles enfurecido: el legado clásico en tiempos de guerra

Achilles enraged: the classical legacy in wartime.

Mireia Movellán Luis
Universidad Complutense de Madrid

Resumen
Es ya un tópico señalar que cualquier estudio sobre el pasado dice más sobre el momento en el que se hace que sobre el pasado que trata de relatar. Este ensayo propone analizar la utilización del pasado clásico en el cine de Hollywood, prestando especial atención a las películas filmadas en la primera década del siglo veintiuno. Se tratará de mostrar cómo a través del cine se proyecta una imagen del pasado que tiene muy poco que ver con el verdadero pasado clásico y mucho más con la autorepresentación de la sociedad que crea estos productos.

Palabras clave: legado clásico, cine, guerra, Grecia, Roma.

Abstract
Nowadays it is an historiographical cliché that any study of the past offers almost more information about the time in which it is made than about the past that it tries to recover. The proposal of this paper is to study the reinterpretation of the classical past that Hollywood has proposed in the first decade of the 21st century. We will try to show how some films project an image of the past that has little to do with the actual classical past and much more with the self-representation of the society that creates these products.

Keywords: Classical legacy, cinema, war, Greece, Rome.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Dies ist die Antinomie der Philologie: man hat das *Altertum* tatsächlich immer nur *aus der Gegenwart* verstanden – und soll nun die *Gegenwart aus dem Altertum* verstehen?[1]

Friedrich Nietzsche, *Wir Philologen*

Filología clásica y relato cinematográfico

En 1874, Nietzsche advertía desde su cátedra de filología clásica de los peligros a los que se enfrentaba la, por entonces, relativamente nueva disciplina. No tenía más de un siglo de tradición académica y quienes pretendían dedicarse a la filología clásica ya se preguntaban cómo debían enfrentarse al estudio de la Antigüedad sin caer en apriorismos o anacronismos. Sobre la primera parte de la afirmación de Nietzsche que encabeza este ensayo mucho se ha escrito y trabajado ya y la investigación es cada vez más consciente de los problemas a los que se enfrenta al mirar al pasado y de la dificultad de despojarse del presente para abordar sin prejuicios el pasado. En cuanto a la segunda parte de la cita, cabe señalar que desde hace cierto tiempo ha adquirido un nuevo significado: no se trata ya de cómo los acontecimientos históricos pasados configuran el presente vivido sino de cómo lo configura la relectura que de aquellos hacemos. Esto es, cómo re-imaginamos el pasado y cómo lo re-presentamos para hacerlo aprehensible hoy. La intención de este ensayo es centrarnos en uno de los muchos aspectos de esa re-imaginación, en uno que la investigación académica está comenzando a poner de relieve en la actualidad por cuanto tiene de significativo para la conformación del imaginario popular sobre el pasado: el cine.

Más allá de los esfuerzos académicos por describir, entender y recuperar el pasado, el imaginario colectivo gestiona una serie de lugares comunes en relación con el pasado que surgen y se mantienen a través de todo tipo de productos, desde novelas y cómics y demás géneros literarios contemporáneos a videojuegos, programas de televisión o el cine. Dado

1 "Esta es la antinomia de la filología: la *antigüedad* ha sido entendida siempre y solo *desde el presente* – ¿y debe ser ahora el *presente* entendido *desde el pasado*?", *Nosotros, los filólogos*, 1874. (La traducción es mía; las cursivas son de Nietzsche).

que en estos ámbitos la pretensión erudita de alcanzar una supuesta precisión histórica pasa a un segundo plano frente al interés por entretener o mantener la atención del receptor del mensaje, los mecanismos con los que esto se consigue nada tienen que ver con la recuperación del pasado sino con cierta pretensión de verosimilitud y con la actualización de acontecimientos históricos. Esto es, se parte del supuesto de que la sociedad y el ser humano en sociedad no ha cambiado (o ha cambiado muy poco) en dos o cuatro mil años y que, por tanto, el individuo actual puede (y debe) empatizar e identificarse con los personajes históricos que aparezcan en las novelas históricas, en las películas y demás. De ahí que, particularmente, el cine se haya constituido como un fértil territorio al que acudir en busca de los tópicos que planean sobre el imaginario social en relación con el pasado: resulta muy útil, para conocer cómo una sociedad representa su pasado, observar los detalles en los que el cine se fija y los que deja de lado, los que reinventa y los que mantiene, los que añade y los que modifica, y, sobre todo, qué períodos, momentos o acontecimientos del pasado recupera y cuáles descarta. Todo esto dice mucho de lo que espera el presente que sea el pasado. Es por eso, por lo que no podemos (aunque a menudo se haya hecho) hacer un análisis general del cine "de romanos", entendido como *peplum* o *sword & sandal*, metiendo en el mismo saco películas europeas (italianas, francesas, etc.) y estadounidenses. Cada una de estas industrias conforma un microcosmos en el que se relee el pasado en función tanto del creador (en la figura del director, guionista, productor o el conjunto de todos quienes intervienen) como de su público, del horizonte de expectativas de público y creadores, que no será el mismo a un lado y otro del Atlántico. Por esta razón, en este ensayo nos vamos a centrar en una cronología muy acotada (primera década del siglo XXI) y en un lugar (Estados Unidos). La acotación cronológica responde al hecho de que resulta muy sugerente poner de relieve las circunstancias que condicionaron la recuperación de las superproducciones de temática histórica (concretamente, las centradas en la historia antigua de Grecia y Roma) justamente en esa década determinada, la forma en que se hizo y los relatos que se recuperaron. Esta acotación condiciona, lógicamente, la elección de la industria cinematográfica, ello sin olvidar que el cine estadounidense *made in Hollywood*, ha logrado colonizar el imaginario de

todo el mundo occidental (entiéndase "occidental" en sentido amplio), por lo que lo sentimos muy cercano, aunque la lectura que nosotros hagamos de él pueda ser muy distinta de la que haga un espectador norteamericano.

Tradicionalmente, se ha abordado el estudio de las películas de temática histórica desde el campo de la historiografía. Sin embargo, desde hace ya cierto tiempo, la filología ha venido a ocuparse también de este estudio, particularmente desde que la teorías de la recepción han copado amplios espacios en el estudio filológico. En este sentido, cabe señalar que la filología clásica tradicional, basada en el entrenamiento riguroso de la lectura y el conocimiento detallado y minucioso de la literatura antigua en los diversos campos que la componen (la lingüística, la morfología, la sintaxis, la estética y la historia literaria, entre otros aspectos), se ha reconfigurado también como el mejor campo de entrenamiento para los enfoques interpretativos de cualquiera de los textos, literarios o visuales, contemporáneos. No es de sorprender, pues, que sea dentro de departamentos de filología clásica donde han surgido recientemente numerosos proyectos que abordan el lenguaje audiovisual y, en particular, la recepción del pasado clásico en el cine, pues el cine no deja de ser un tipo más de relato.[2]

Al mismo tiempo los clasicistas pueden mejorar, aprovechándose de una nueva perspectiva, su propia comprensión y apreciación de la cultura clásica a través de la recepción moderna de esta y de la continua influencia que media entre el presente y la comprensión del pasado. Así, cuando los clasicistas están dispuestos a considerar su propia disciplina académica como fuente de investigación sin fin —es decir, cuando se adhieren a la idea de *Philologia perennis*— y se comprometen con el estudio de la cinematografía (sin desdeñar, por supuesto, su trabajo habitual), están en una mejor posición para proporcionar al mundo moderno o posmoderno (un mundo en el que cada vez más a menudo se extiende el discurso de la irrelevancia del estudio filológico, en particular del campo de la filología

2 Merecen especial mención los diversos volúmenes editados por Martin M. WINKLER en los que han colaborado algunos de los más importantes filólogos clásicos de la actualidad: *Cinema and Classical Texts*, Cambridge, CUP, 2009; ÍD.: *The Fall of the Roman Empire. Film and History*, Oxford, Blackwell, 2009; ÍD.: *Spartacus: Film and History*, Oxford, Blackwell, 2007; ÍD.: *Troy. From Homer's* Iliad *to Hollywood Epic*, Oxford, Blackwell, 2007; ÍD.: *Gladiator. Film and History*, Oxford, Blackwell, 2004.

clásica) la prueba ejemplar de que dicha disciplina es cualquier cosa menos algo obsoleto.[3]

Sin embargo, hay que tener presente que cualquier análisis de este tipo sobre cine contemporáneo, lo haga quien lo haga, será siempre y solamente, un trabajo de historiografía contemporánea. Generalmente, la respuesta de la mayoría de profesionales (clasicistas, historiadores, etc.) ante todas y cada una de las adaptaciones cinematográficas que surgen cada cierto tiempo consiste en recitar un catálogo de "inexactitudes" y ofrecer una queja general sobre cómo la obra original (en el caso de adaptaciones literarias) o el propio acontecimiento histórico ha sido despojado de su significado, de su grandeza y profundidad, con poco o ningún respeto por su "autenticidad". Con ello, se pretende dar por supuesto que existe un significado original que somos capaces de interpretar correctamente y con ello una pretendida autenticidad. Subyace a esta idea que solo los documentales (y solo algunos documentales) podrían hacer justicia al mundo antiguo. Pero no es eso lo que nos interesa. Existe otro punto de vista y justamente ahí es donde debe incidir un estudio centrado en la recepción clásica: en los cambios que el pasado experimenta en su traslado al presente, en los cambios que son necesarios en el relato clásico para que puedan ser aprehendidos por el espectador moderno. Y es en esos cambios donde veremos reflejadas las pasiones, inquietudes y preguntas de la sociedad que re-crea ese pasado.

La Antigüedad filmada

En la historia del cine, películas sobre el mundo antiguo están presentes desde su creación y han continuado existiendo hasta el presente. No obstante, es posible establecer tres periodos diferenciados: los inicios del cine hasta la primera guerra mundial; el *boom* de las décadas de los 50 y 60; y la recuperación más reciente a partir de los primeros años del siglo XXI. En efecto, en los albores del cine, hasta el 1914, la antigüedad era un tema frecuente, sobre todo en Francia e Italia, lo que no debe sorprendernos si tenemos en cuenta las profundas raíces grecorromanas que siempre se han tenido presentes en Europa. Adaptaciones de obras literarias como *The Last*

3 Sobre esta reivindicación y la relación entre la filología clásica y el cine, véase el primer capítulo de Martin M. WINKLER: *Cinema and Classical Texts*, Cambridge, CUP, 2009.

Days of Pompeii (Edward Bulwer-Lytton, 1834), *Ben-Hur* (Lewis Wallace, 1880) o *Quo Vadis* (Henryk Sienkiewicz, 1896) cuentan con diversas versiones cinematográficas mudas. No es un dato baladí: la audiencia conocía de antemano el argumento de las películas (bien por haber leído los libros, bien por haber estudiado el pasado histórico al que remitían, a menudo mezclado con historias bíblicas) y podía rellenar los silencios fácilmente. En este sentido, es sugerente especular sobre la relación que tuvo la llegada del sonido al cine y la desaparición de la temática clásica y bíblica: el sonido posibilitó la invención de argumentos; ya no era necesario conocer el desarrollo de la película de antemano, pues los propios personajes podían contarlo. Sin embargo, aunque la llegada del cine sonoro influyó sin duda, la verdadera razón del declive de estas producciones es el estallido de las dos guerras mundiales. El péndulo volvió a oscilar a partir de mediados los 40 con *Samson and Delilah* y la colosal *The Ten Commandements*, ambas de Cecil B. DeMille (1945 y 1956, respectivamente). Un nuevo elemento espoleó las grandes producciones: la llegada de la televisión a los hogares provocó que los estudios se esforzaran en ofrecer algo que las pequeñas pantallas en blanco y negro no podían ofrecer. Paralelamente, las nuevas tecnologías como el *Cinemascope* y *Panavisión* ofrecían un nuevo y mayor formato cinematográfico que había que rellenar de forma grandilocuente. ¿Qué mejor que hacerlo con grandes decorados de antiguas metrópolis y palacios, ejércitos romanos o barcos y gladiadores en la arena? La versión de *Ben-Hur* de William Wyler responde a estas características en 1959.[4]

Es preciso señalar que Roma y el Imperio fueron siempre el escenario favorito de las películas hollywoodienses y eso es porque el la idea imperial podía (y puede) utilizarse de dos maneras complementarias. En un primer momento, Roma se utilizó en el cine para escenificar la decadencia republicana y el imperialismo rampante, con las figuras (tratadas negativamente) de Craso, Calígula o Nerón como sus iconos favoritos.[5] El

4 Un relato más amplio sobre estos primeros años de la historia del cine en relación con el mundo clásico puede leerse en Karl GALINSKY: "Film", en Craig W. KALLENFORD (ed.): *A Companion to the Classical Tradition*, Oxford, Blackwell, 2007.

5 A menudo, el imperialismo romano se asociaba al británico (visto con malos ojos por los estadounidenses), lo que se sustancia, entre otras cosas, en el hecho de que los romanos hablan con acento británico (algo que ya ocurría en *Spartacus* y *Ben-Hur*), esto es, los representantes del temible imperio eran actores británicos frente a los actores norteamericanos que eran los salvadores de la libertad (detalle que, aunque no es sistemático, sí es significativo). Durante la guerra fría, será la Unión

tiempo virtuoso, en esta reinterpretación, era el de la República romana, tal como se la representaron los padres fundadores de los Estados Unidos, y lo que venía después no era más que decadencia. Sin embargo, a medida que los Estados Unidos se van convirtiendo en un poder omnímodo en el mundo, la idea imperial empezó a no parecer tan mala. No por casualidad, *The Fall of the Roman Empire*, de Anthony Mann, fue un fracaso de público en 1964. Las tornas estaban cambiando y se empezaron a buscar otros argumentos para el cine. El momento intermedio entre los 60 y la actualidad no es una tierra baldía, particularmente en Europa se sigue recurriendo al pasado grecolatino, ahí están Michael Cacoyannis o Pier Paolo Pasolini (si bien la películas de ambos nada tienen que ver con las grandes producciones estadounidenses), sin embargo, las *majors* de Hollywood prefieren centrarse en otros productos, al menos hasta finales de los 90. Ciertamente, a finales del siglo XX, es bastante probable que el revival de las superproducciones se vea favorecido por el inmenso éxito de *Titanic* (James Cameron, 1997), que animó a los productores a enrolarse de nuevo en este tipo de proyectos grandilocuentes. Tras estos casi cuarenta años, no es casualidad que la primera de las nuevas producciones sea *Gladiator* (Ridley Scott, 2000), que recupera precisamente el mismo argumento de *The Fall of the Roman Empire* para darle una vuelta de tuerca, seguida de, y esto sí es sorprendente, *Troy* (Wolfgang Petersen, 2004), *Alexander* (Oliver Stone, 2004) y *300* (Zack Snyder, 2007).

Y esto último es sorprendente porque Roma siempre ha estado mucho más presente en el imaginario colectivo norteamericano que Grecia: como Roma, los Estados Unidos se declararon libres de monarquía, percibida como algo negativo y arcaico; la aristocracia latifundista (y esclavista) que configuró el destino de los primeros estados veía también su equivalente en Roma; la americanización, como la romanización, no era concebida como una cuestión de imperialismo, sino de cultura popular que la gente

Soviética la que ostente el honor de convertirse en el trasunto del imperialismo opresor, sobre todo por cuanto se refiere al autoritarismo estalinista y al anti-cristianismo soviético (incluso el *Spartacus* de Kubrick, después de la pátina que le imprimió Douglas y los recortes del metraje, acabó convertida en una película que ensalzaba más el individualismo que el comunismo). Por supuesto, tampoco debe desdeñarse el marcado tinte nazi y/o fascista de muchos detalles de estas películas (como la escenografía de las paradas militares). Véanse Karl Galinsky: "Film" y Tony Keen: "Veni, vidi, video: Screen portrayals of the Roman empire" en Mark Plummer y Claire Brialey: *Banana Wings*, 29 (febrero 2007), pp. 16-21 y 30 (mayo 2007), pp. 12-16.

en todo el mundo adoptó rápidamente y *motu proprio*; finalmente, como en el Imperio Romano, la América de hoy es fundamentalmente una cultura híbrida debido a las múltiples procedencias de su población, tradiciones y religiones. Paralelamente, a medida que los Estados Unidos se convertían en una nación imperial, empezaron a mirar a Roma de un modo distinto y les gustó lo que vieron: la *pax americana* no es más que un trasunto de la *pax romana*. En definitiva, lo que contribuye al éxito de las películas de tema romano es esa cierta identificación cultural y la gran variedad de caracteres (reinventados) que refuerzan dicha identificación apelando a los intereses de los espectadores. Todo esto es, a su vez, lo que distancia de la audiencia las películas de temática griega. En primer lugar, la propia falta de una mayor tradición cinematográfica (es decir, la falta de referentes fílmicos) contribuye a alejar la materia del espectador y en segundo, los argumentos elegidos y la forma de tratarlos tienden a provocar cierto rechazo, como veremos. Por otro lado, los propios críticos están acostumbrados a películas de romanos y consideran las películas de griegos todavía como un ámbito puro e inmaculado (buena prueba de ello es que ni siquiera existe una denominación para el género "películas de griegos"). Modificar la historia para crear un *Gladiator* o una serie como *Roma* (de la BBC; William J. MacDonald y John Milius, 2005-2007) entra dentro de lo habitual; retorcer las fuentes para crear *Alexander* o *Troy*, supone una traición a las raíces griegas de occidente. Y esto se aplica a los críticos de cine y a los académicos que han escrito sobre estas adaptaciones.

Dulce et decorum est pro patria mori[6]

Que *Gladiator*, una relectura de *The Fall of the Roman Empire* de Mann sea la que reinicie el gusto contemporáneo por las películas de temática antigua es significativo. Es preciso recordar que ambas películas comparten el mismo argumento inventado: que el emperador Marco Aurelio murió en circunstancias sospechosas antes de lograr anunciar la decisión sobre su sucesor, lo que provocó que Cómodo, su hijo, subiera al poder y manejara el Imperio a su antojo frente al verdadero elegido de Marco Aurelio (a saber, un general victorioso, honorable y bondadoso: Máximo en *Gladiator*,

6 "Dulce y honroso es morir por la patria", Horacio, *Odas*, III.2.13. (La traducción es mía).

Livio en *The Fall...*). Nada de esto ocurrió en realidad (al menos, nada de ello mencionan las fuentes clásicas), sino que es la monumental obra de Edward Gibbon, *The History of the Decline and Fall of the Roman Empire*, publicada en 1776, la que sugería que la caída del Imperio comenzó con la llegada al poder de Cómodo (cuestión puesta en duda hoy día y, de hecho, ya en los 60). Es esta visión la que influyó notablemente en la primera versión de la película (incluso en el título). No obstante, mientras que en 1964 no triunfó el relato sobre la caída de un imperio, ya que focalizaba la acción en las intrigas palaciegas, la relectura de Ridley Scott en el año 2000 ponía el foco en algo completamente distinto: la integridad individual frente a la corrupción pública; la venganza y la lucha contra la injusticia; la dedicación a la familia; la vida después de la muerte; y, sobre todo, la voluntad individual que puede hacer caer un imperio (todo ello centrado en un protagonista, Máximo, caído en desgracia y que llega a personificar el mito del *self-made man* estadounidense).

En *The Fall of the Roman Empire* encontramos claramente presentes numerosos problemas del día a día estadounidense de la época: después de que el discurso de Fidel Castro ante la Asamblea de las Naciones Unidas en 1960 hiciera patente la conformación imperial de los Estados Unidos y abriera los ojos a los estadounidenses sobre la política exterior de su país, no solo en Latinoamérica, sino en el mundo entero, el imaginario estadounidense necesitaba reubicarse en el tablero de juego del mundo y volver a imaginarse desde un nuevo punto de vista. De ahí que el cine sobre el imperio romano, de repente, dejara de ser una buena fuente de argumentos. *The Fall of the Roman Empire* trató de salvar el problema introduciendo en los discursos de sus personajes claras referencias al movimiento por los derechos civiles, a la igualdad de los ciudadanos, e insinuaciones sobre la necesidad de entendimiento entre naciones (veladas alusiones a la configuración de las Naciones Unidas). No obstante no ofrecía más que una visión utópica y, además, el final de la película es tan abierto que no propone una solución ni una respuesta a las preguntas del momento. Y si una película es un texto o un relato, este siempre debe ofrecer una respuesta a las preguntas que plantea. Eso es precisamente lo que ofrecía *Gladiator* en el año 2000. Estados Unidos ya se encontraba entonces perfectamente configurado como un poder imperial y lo que la película pone en escena no

son los problemas de configuración o estructuración del imperio, sino las posibles corrupciones internas que puede sufrir un imperio consolidado. De ahí que la importancia radique en la actuación de un solo hombre, un general reconvertido en gladiador (para recuperar también el tirón que todavía hoy tiene el *Spartacus* de Kubrick, 1960), que, solo y por su cuenta, logra recuperar la estabilidad del imperio.[7]

En otro orden de cosas, ambas películas, *Gladiator* y *The Fall of the Roman Empire*, ejemplifican una de las características más reseñables de los filmes de temática clásica: la intertextualidad. Las películas "de romanos" están más interesadas en ofrecer al público elementos cinematográficamente reconocibles que en aportar ningún detalle de veracidad histórica. En este sentido, *Gladiator* debe a *The Fall of the Roman* mucho más que a Gibbon o a cualquier otro historiador;[8] lo mismo que el *Alexander* de Stone debe mucho más al de Robert Rossen de 1956 que a cualquier biografía antigua sobre el conquistador: piénsese en el retrato que ofrece de la familia disfuncional de Alejandro y su velado (o no) complejo de Edipo (complejo que, por cierto, también impregnaba de algún modo al Cómodo de *Gladiator*). Por alguna razón, las familias disfuncionales y las relaciones incestuosas gustan mucho en el cine de temática clásica, así como, en general, todo lo relacionado con el sexo o con el esclavismo. Un buen ejemplo de este uso de la intertextualidad en el género es el tratamiento de la figura del gladiador: los gladiadores fueron solo uno más de los pasatiempos presentes en el Imperio romano, pero no el más importante ni, por supuesto, la clave para entender la civilización romana, y sin embargo el cine los ha convertido no solo en el detalle más preeminente, sino que los ha envuelto de una especie de halo místico que en nada se parece a la que debió de ser la vida y la percepción social de los verdaderos gladiadores antiguos.[9] Todos estos detalles que se repiten en la

7 No por casualidad, a Clinton se le llegó a comparar en la prensa con el protagonista de esta película: Jonathan FREEDLAND: "Trying to Fill Bill's Shoes", *Guardian,* 16 de agosto de 2000.

8 Aunque la película no se presentará como un *remake* de *The Fall*..., la propia elección del mismo argumento (inventado) deja clara la relación entre ambas.

9 Los había esclavos y libres, había también mujeres gladiadoras, recibían cuidados médicos y una buena alimentación, etc. Cabe recordar aquí la comparación que establece Paul VEYNE, en términos de percepción social, entre los gladiadores romanos y los actuales actores o actrices de películas pornográficas (*La sociedad romana*, Madrid, Mondadori, 1991).

filmografía dicen mucho más del gusto moderno y de lo que se espera ante una película de este género que de la civilización romana; y dicen mucho también sobre la necesidad de referentes de género para acercarse al gusto de la audiencia.

En septiembre de 2001 se rompe el esquema de juego. Estados Unidos, que lleva años creyéndose a salvo de las convulsiones del tablero de ajedrez en el que se ha convertido el mundo, sufre un ataque en su corazón financiero: los atentados del 11 de septiembre contra las torres de ese ajedrez y las guerras en Afganistán e Irak se suceden. La sedicente sociedad occidental se sumerge en un sinfín de conflictos internacionales cuyas motivaciones no responden a los argumentos esgrimidos por los gobernantes, o al menos así parece percibirlo el grueso de la sociedad. En efecto, en el espacio de experiencia de esta sociedad está ya instalada la idea de que la política internacional funciona bajo la máxima "el fin justifica los medios». Ciertamente, la *Realpolitik* es el paradigma dominante en las relaciones internacionales en los últimos sesenta años: hunde sus raíces en Tucídides y, a través de Maquiavelo, Hobbes y otros, toma su sentido contemporáneo con los trabajos de E.H. Carr y, más tarde, R. Niebuhr y H. Morgenthau. Sin embargo, durante estas nuevas guerras, el patriotismo y la muerte por la patria se invocan de nuevo, de un modo casi rutinario, desde todos los ámbitos del espectro político. En este sentido, la vieja (y falaz) máxima sobre la bella muerte y lo honorable que resulta morir por la patria está muy presente todavía.

De repente, el Imperio romano parece no dar respuestas a este contexto, el gladiador no puede ya enfrentarse solo contra una nación (sobre todo, cuando el enemigo es un fantasma), y se buscan respuestas más atrás en el tiempo, en un tiempo aún sin mácula y sin connotaciones imperialistas. El imperio (estadounidense) ha sido atacado y debe buscar ayuda y, al menos, la aprobación internacional para devolver el ataque. Tres películas tratan de enfrentarse al nuevo tablero de juego y dar respuestas desde otro punto de vista: *Alexander*, *Troy* y *300*. La primera de estas, *Alexander*, de Oliver Stone, se centra en la figura de Alejandro Magno, conquistador del Imperio Persa allá por el siglo IV antes de nuestra era. Sin duda, el argumento trajo a la mente de sus espectadores el contexto político que estaban viviendo, no solo por la importancia en la película de la ciudad de Babilona (la actual

Bagdad), sino por las referencias en los propios diálogos. Justo antes de la batalla decisiva, Alejandro exhorta a sus tropas: *"But remember this: the greatest honor a man can ever achieve is to live with great courage and to die with his countrymen in battle for his home*".[10] No es más que retórica tópica antes de una batalla, pero se hace evidente que el ejército de Alejandro no está luchando por su *patria*, pues la palabras son pronunciadas por el comandante de una fuerza invasora muy lejos de su país. Esto solo puede entenderse como una guerra por la patria (concepto que, por otra parte, estaba bastante alejado de la mentalidad helenística de la época alejandrina) si lo interpretamos bajo conceptos modernos como el de *seguridad nacional* que se extiende más allá de las fronteras de un país, particularmente en la formulación que manejan los Estados Unidos. No obstante, la película peca de presentar un protagonista con el que resulta difícil identificarse, a medio camino entre un adolescente inseguro con complejo de Edipo y un unificador político que pretende extender la civilización por oriente, el espectador se pregunta cómo debe reaccionar ante la grandiosidad de las conquistas de Alejandro. El principal problema fue que los espectadores estadounidenses identificaron rápidamente al Alejandro de la película con George W. Bush y, claramente, no era el momento adecuado para hacer una crítica del presidente que había empujado el país a un continuo de guerras. La película fue un fracaso en el mercado estadounidense[11] aunque obtuvo buenos resultados en Europa, probablemente porque la identificación con el presidente Bush no fue tan clara. En el fondo, el discurso patriótico de la película choca también con la vacuidad de la trama. Si a esto añadimos que los jóvenes (y no tan jóvenes) estadounidenses (y no estadounidenses) tienen cada vez menos contacto con el pasado clásico fuera del cine (esto es, los conocimientos de historia antigua son ínfimos y tampoco puede funcionar la intertextualidad con otras películas del género), la película no logró dar una respuesta adecuada a la expectativa del público.[12]

---

10 "Mas recordad esto: el mayor honor que un hombre puede alcanzar es vivir con gran coraje y morir con sus compatriotas luchando por su patria". La traducción es mía y no tiene porqué coincidir con la versión española del doblaje.

11 Logró recaudar solo 10 millones más de lo invertido. Los datos de inversión y recaudación pueden consultarse en www.boxofficemojo.com, web dependiente de www.imdb.com.

12 Véase Paul CARTLEGE y Fiona R. GREENLAND (eds.): *Responses to Oliver Stone's* Alexander. *Film, History and Cultural Studies*, Wisconsin, University of Wisconsin Press, 2010. Especialmente el

Algo parecido ocurrió con *Troy*, película épica libremente basada en la *Ilíada* y en otros textos clásicos. *Troy* constituye un ejemplo de relato fallido precisamente porque tampoco responde a la expectativa del espectador ideal,[13] acostumbrado a la idea de *superproducción hollywoodiense* con héroes que vencen y malvados que pierden la batalla. El problema radica en la distancia entre el horizonte de expectativas del director y el del público, en no lograr la fusión entre esos horizontes. Pese a las modificaciones introducidas para acercar el mito a los espectadores, estos se quejaron del esquema moral poco claro de la película: el espectador no sabe a qué bando debe apoyar. El sentido que su director, Wolfgang Petersen,[14] y el guionista David Benioff trataron de darle a la trama no cuajó entre los espectadores, que no esperaban ver una alegoría de la guerra y del comportamiento de las elites, sino una película de buenos, con quien poderse identificar, y de malos. En definitiva, esperaban una respuesta a los problemas que genera la *Realpoltik*,[15] no una escenificación de estos.

Hacia 2004, ante las convulsiones internacionales, la imagen de la lucha entre oriente y occidente está a la orden del día. Pero en *Troy* no hay ninguna referencia a esto, que sería lo esperable por la audiencia. Los principios realistas son los que rigen el argumento: la precariedad de los equilibrios de poder y la lucha por lograr mantenerse en él, la presencia del mal en el ser humano y la ideología como pretexto para esconder los verdaderos motivos según los cuales actúan los estados.[16] El tema central de *Troy* no es la ira de Aquiles, sino su gloria y, en ese sentido, es tan perverso como Agamenón: este pretende extender su poder geográficamente y

último capítulo, "Afterword", escrito por el propio Oliver Stone.

13 Huelga decir que la audiencia ideal no está compuesta de filólogos, historiadores, etc.

14 Educado en el *Johanneum Gymnasium* de Hamburgo, Petersen estudió latín y griego, cf. Joachim LATACZ: "From Homer's Troy to Petersen *Troy*" en Martin M. WINKLER (ed.): *From Homer's Iliad to Hollywood Epic*, Malden/Oxford/Victoria, Blackwell, 2007, p. 41.

15 En una entrevista, Petersen afirmó: "Homero no estuvo nunca interesado en las dicotomías entre blanco y negro, bueno o malo. Estos conceptos no existen en la realidad. Solo existen en la mente de George W. Bush". Lamentablemente, en la mente de muchos espectadores de este tipo de cine también se encuentran estas dicotomías. (La traducción de la frase es mía). Peter ZANDER: "Deutscher Härtetest: Wolfgang Petersen hat 'Troja' verfilmt – und fand in den Sagen Parallelen zu George W. Bush" *Berliner Morgenpost* (5 de mayo de 2004).

16 Cf. Robert J. RABEL: "The Realist Politics of *Troy*" en Martin M. Winkler (ed.): *From Homer's Iliad to Hollywood Epic*, Oxford, Blackwell, 2007, pp.186-201.

Aquiles pretende extender su poder temporalmente, para lo que necesita, precisamente, que Agamenón organice la mayor guerra conocida hasta el momento. La muerte de ambos en Troya simboliza el concepto realista de que solo la muerte termina con la lucha por el poder. La película propone un escenario profundamente pesimista en el que el mal está presente por doquier y del que nadie parece salvarse, ni siquiera el amor es redentor. En este sentido, la película pone en pantalla lo que la audiencia ya intuye: que la elite política se preocupa solo de satisfacer su afán de poder. De algún modo, se repite lo que ya sucedió con *The Fall of the Roman Empire* y el mito griego, en manos de Petersen, fracasa como alegoría explicativa porque expone el problema pero no un futuro posible, esto es, no ofrece una respuesta para el conjunto de la sociedad.

Algo más tarde, ya en 2007, *300* de Zack Snyder recupera la historia de la batalla de las Termópilas.[17] Con un argumento minimalista y casi sin definición de los personajes ni del contexto histórico, la película logra introducir al espectador en una lucha atroz mediante una fascinación casi morbosa por la muerte en la batalla. Snyder nos ofrece una mezcla entre la estética nazi y el 7º de Caballería de Custer en *They Died with Their Boots On* y hace patente la importancia de la derrota como una victoria espiritual, pues tras el sacrificio de unos pocos soldados, llegará la victoria en la futura batalla final. Los protagonistas aquí son soldados (experimentados y entrenados aunque algo exagerados, ciertamente) y la diferencia respecto de las dos películas precedentes radica en centrarse precisamente en estos personajes y no en las intrigas o delirios de los gobernantes. Son los soldados los que van a las guerras y mueren y ninguno de ellos alcanzará la gloria de Aquiles si no es en conjunto. Sin recurrir a actores famosos ni a toda la parafernalia que envolvió *Troy*, *300* logra plasmar claramente la lucha entre oriente y occidente, de un modo descarnado, claro y reconocible por el auditorio, y ofrece además una salida: se pueden perder batallas (*dulce et decorum est pro patria mori*), pero la guerra la ganará occidente.[18]

17 La película está basada en el cómic, o novela gráfica, de Frank Miller publicado en 1998.

18 *300* logró recaudar prácticamente lo mismo que *Troy* con un presupuesto 100 millones inferior. Los datos de inversión y recaudación pueden consultarse en www.boxofficemojo.com, web dependiente de www.imdb.com.

Más allá de moralinas y de posturas políticas frente a lo que estas películas ofrecen al espectador, lo que hemos tratado de ofrecer en este breve ensayo es una visión panorámica de cómo la cinematografía puede configurarse como un modo más de autorepresentación de la sociedad a lo largo del siglo XX y del XXI. Si logramos abstraernos del debate sobre la cuidadosa (o no) puesta en escena del pasado clásico en el cine y de las simples críticas a las variaciones que el cine proyecta sobre la (¿verdadera?) historia antigua, podemos centrarnos en la relevancia, precisamente, de dichas variaciones, pues son estas las que muestran fehacientemente el carácter de la sociedad que las produce. La recuperación de un determinado pasado y no otro, incluso las recuperaciones fallidas, muestran cómo el cine en Estados Unidos (en el caso que nos ocupa) se ha preocupado por la idea de imperio, de individualismo o de patria. El individualismo en *Gladiator*, la *Realpolitik* en *Troy* y la bella muerte por la patria en *300*, no son más que el reflejo de lo que la actualidad entiende que existió y existe todavía en el campo de batalla de los conflictos entre naciones. Independientemente de la veracidad histórica presente en estas tres película (que, ciertamente, es bien poca, por no decir nula), lo relevante es entender que estas representaciones sirven para comprender y estudiar lo que la sociedad contemporánea espera del cine y del pasado recreado. Como la literatura a lo largo de la historia, el cine se ha establecido hoy ya como un modo más relatar el presente (a menudo, recurriendo al pasado imaginado) que no debemos dejar de lado a la hora de hacernos una idea del imaginario colectivo de las últimas décadas.

La imagen histórica en los atractivos turísticos. Reflexiones sobre el peso del pasado en la oferta turística[1]

The Historical Image in the Tourist Attractions: Reflections about the Weight of the Past in the Touristic Offer

Daniel Paül i Agustí
Universitat de Lleida

Resumen
El turismo ha evolucionado en las últimas décadas desde una oferta básicamente centrada en productos similares para el conjunto de turistas hacia un conjunto de experiencias diversificadas. No obstante, el peso de las distintas épocas históricas en los productos turísticos sigue siendo desigual. El artículo analizará cuáles son las épocas más habituales en la imagen turística de Cataluña. Para ello se ha recurrido al estudio comparativo entre las épocas de construcción de los edificios presentes en las imágenes promocionales de Turisme de Catalunya y los monumentos declarados en Cataluña. El trabajo muestra cómo la promoción turística actual tiende a focalizarse en los monumentos románicos y modernistas.
Palabras clave: Imagen turística, representación del espacio, marketing territorial, patrimonio, Cataluña

Abstract
In the last decades, tourism has evolved from an offer focused on similar products for a set of tourists to more varied experiences. However, in spite of this process, the influence of the different historical ages in touristic products is still unequal. This article will analyse which are the most common ages in the touristic image of Catalonia. We made a comparative study of the age of the buildings more frequently shown in the promotional images of Tourism of Catalonia and the monuments declared in Catalonia. This research shows how the current touristic promotion tends to focus in Romanic and Modernists monuments.
Keywords: Tourism image, representation of space, territorial marketing, heritage, Catalonia

---

1 El artículo se integra dentro del Plan Nacional de I+D+i «Competitividad e innovación en el desarrollo territorial » (CSO2012-39373-C04-02) y al Grup de Recerca Consolidat «Territori i Societat» de la Generalitat de Catalunya (2014 SGR 973). Igualmente se quiere agradecer los comentarios del Dr. Vladimir López, que contribuyeron a enriquecer el artículo.

ISBN: 978-84-17238-02-5

El rol de la imagen en el estudio del turismo

La creación y gestión de la imagen de un territorio no es una tarea fácil. Dependerá, en buena medida, de la capacidad de cada espacio para comunicar y hacer llegar al público potencial las percepciones existentes sobre ese espacio y sus habitantes.[2] Al mismo tiempo la imagen que el público potencial tiene de un espacio repercutirá en la reproducción de dicha imagen.[3] Esta compleja relación supone que a menudo las imágenes que los distintos territorios proyectan sean forzosamente estereotipadas: no somos capaces de captar toda la diversidad del mundo y por lo tanto tendemos a confiar en generalizaciones. El resultado son imágenes genéricas de las regiones y sus habitantes que constituyen una ilusoria sensación de completo entendimiento, de orden y de estabilidad y para el ciudadano, una percepción tranquilizadora de tenerlo todo bajo control.[4]

Las lagunas en nuestro conocimiento, grandes y pequeñas, están llenas de imaginación y exageraciones, que crean la imagen mental que anhelamos. Unas imágenes que resultan en buena medida fundamentales para la promoción turística. La fijación en el imaginario colectivo de una determinada imagen dependerá básicamente de la capacidad de comunicación de aquel espacio. Capacidad entendida en un sentido amplio: desde medios de comunicación a visitas sobre el territorio; desde experiencias propias a visitas de amigos; de la educación recibida, de las películas visionadas, etc. Las imágenes dan significados que son interpretados en función de su percepción, pero condicionados por los "filtros" psicológicos, antropológicos, geográficos, culturales y familiares de cada uno.[5] En una industria como la turística, donde el peso de la imagen es un aspecto de primer rango, la comunicación del producto a través de

2 Annette PRITCHARD: "Ways of seeing 'Them' and 'Us': tourism representation, race and identity" en Mike ROBISNO, Philip LONG, Nigel EVANS, Richard SHARPLEY y John SWARBROOKE (eds.): *Expressions of culture, identity and meaning in tourism*, Sunderland, Business Education Publishers, 2000, pp. 245-262; Carla Almeida SANTOS y Christine BUZINDE: "Politics of identity and space: representational dynamics", *Journal of Travel Research,* 45:3 (2006), pp. 322-332.

3 Xavier GREFFE: *La gestion du patrimoine cultural*, Paris, Anthropos, 1999.

4 Petri HOTTOLA: "Perceptions of the United States and the Americans. The collage approach", *Finisterra*, XLVII: 93 (2012), pp. 49-63, p. 50.

5 Kelly J. MACKAY y Daniel R. FESENMAIER: "Pictorial element of destination image formation", *Annals of Tourism Research*, 24:3 (1997), pp. 537-565.

las imágenes resultará fundamental, tanto a nivel de emisor (qué imágenes quieren promoverse), como a nivel de receptores (qué imágenes elegimos los ciudadanos para nuestras vacaciones). En la presente investigación nos centraremos en analizar únicamente uno de los integrantes de la comunicación: el emisor.

En términos generales la imagen reproduce símbolos con un significado que ha sido construido y difundido socialmente. Son percepciones individuales, introspecciones subjetivas construidas en la mente.[6] Una de las visiones más habitualmente aceptadas en este campo es la que apunta a que la imagen se dividiría en diferentes componentes cognitivos (de conocimiento) y afectivos (sentimientos).[7] Otros autores han utilizado teorías similares para hablar del significado subjetivo de las imágenes, utilizando términos como *common image*.[8] Más recientemente, el grueso de las investigaciones interpretan la imagen como una percepción.[9]

En consecuencia, el estudio de la imagen es un elemento complejo dadas las múltiples facetas inmateriales que entran en juego. El principal problema radica en que las imágenes no hablan, sino que hay que hablar de ellas. Este conjunto de factores dificulta su fácil lectura. En consecuencia, en el presente trabajo no entraremos en definiciones cerradas que sólo nos llevarían a alejarnos de los objetivos de la investigación. Nos centraremos en ofrecer algunos ejemplos, circunscritos a Cataluña, de cómo el sector turístico potencia ciertos períodos históricos para obtener una imagen concreta, simplificación de la realidad, pero aceptada y compartida por la mayoría de turistas. En este sentido, aplicaremos una aproximación al concepto de larga cola en la imagen histórica de los atractivos turísticos.

El concepto de larga cola es un término usado habitualmente en el sector turístico y que apunta a la existencia entre los turistas de un conjunto extremadamente limitado de elementos patrimoniales de obligada visita para el conjunto de los turistas que se contraponen con un volumen más

6 Núria GALÍ ESPELT y José Antonio DONAIRE BENITO: "The social construction of the image of Girona: a methodological approach", *Tourism Management*, 26 (2005), pp. 777-785.

7 Andrew SMITH: "Conceptualizing city image change: the *re-imaging* of Barcelona", *Tourism Geographies*, 7:4 (2005), pp. 398-423.

8 David HARVEY: *Social Justice and the City*, London, Arnold, 1973.

9 Marc ANTROP y Veerle VAN EETVELDE: "Holistic aspects of suburban landscape: visual image interpretation and landscape metrics", *Landscape and urban planning*, 50 (1-3) (2000), pp. 43-58.

extenso formado por múltiples atractivos pero que únicamente visitan un volumen limitado de personas.[10] A modo de ejemplo Pan y Lii muestran como la imagen básica de China se focaliza en unos pocos términos que se corresponderían con los nodos principales de una visita turística (Xi'an, Beijing, Gran Muralla).[11] Una vez superadas estas localizaciones frecuentes la diversidad de citas se incrementa y el número de localizaciones se multiplica. Siguiendo esta metodología el artículo se focalizará en analizar cuáles son los períodos históricos predominantes en la imagen turística para identificar hasta qué punto existen épocas con mayor presencia e interrelaciones con la imagen turística proyectada.

Principales problemas derivados del análisis de la imagen turística

La base del trabajo aquí presentado ha sido el análisis de la información presente en la web de Turisme de Catalunya (http://www.catalunya.com/). Se realizó un vaciado de las publicaciones presentes en dicha web que se dedicaban a toda Cataluña.[12] Concretamente, se analizaron todas las imágenes en las que aparecía algún edificio claramente identificado. Esto es, se descartaron aquellas fotografías en las que aparecían conjuntos urbanos (una plaza, una fachada marítima…) o en las que un edificio se incorporaba al paisaje sin permitir su clara identificación (por ejemplo, una construcción en medio de un paisaje de montaña). Este muestreo permitió identificar un conjunto de 96 imágenes correspondientes a 85 construcciones distintas. Para tener una visión más amplia, también se analizó, según el mismo criterio, el banco de imágenes del mismo organismo. Esta operación permitió identificar 173 imágenes suplementarias, de 125 construcciones. En total, con ambas fuentes, se identificaron 269 imágenes

10 José Antonio DONAIRE y Núria GALÍ: "La imagen turística de Barcelona en la comunidad flickr", *Cuadernos de Turismo*, 27 (2011), pp. 291-303.

11 Bing PAN y Xiang LII: "The long tail of destination image and online marketing", *Annals of Tourism Research*, 38 (1) (2011), pp. 132-152.

12 Estas publicaciones son: *Catalunya és*; *Catalunya és Genial; Catalunya és Qualitat*; *Catalunya País de Qualitat*. Las restantes publicaciones presentes en la página web se dedicaban a regiones o temáticas concretas cuya inclusión habría distorsionado la muestra.

de 157 construcciones distintas. El vaciado de la información se realizó a fecha 20 de enero de 2015.

Una vez realizado este paso previo se procedió a la datación de los distintos monumentos. Este hecho resulta fácil en construcciones modernas, en las que se ha incluido la fecha de inauguración de la construcción. En construcciones más antiguas o con cambios de usos el proceso resultó más complejo y su datación se hizo con dos estrategias.

En primer lugar, si en la fotografía aparecía un elemento destacado (ocupaba más del 50% de la imagen), se dató el conjunto en función de la fecha de construcción del elemento fotografiado. Este es el caso por ejemplo de la Cartoixa d'Escaladei, realizada entre los siglos XIII y XVIII, pero cuyo elemento más simbólico, la fachada, se construyó en el siglo XVII. En el trabajo se ha incluido esta fecha de referencia.

En segundo lugar, si la construcción ha sufrido modificaciones importantes, se ha calculado la media entre las fechas de las modificaciones más importantes. Esta metodología es similar a la usada por el Catastro español para fijar las fechas de construcción de los edificios, por lo que se ha tomado como referencia. Pese a ello, puede generar algún problema. Por ejemplo, en el caso de la antigua editorial Montaner i Simon, sede de la Fundación Tàpies de Barcelona, se ha hecho la media entre la fecha de la finalización del edificio (1885) y la de la inauguración del museo (1984). Esto da como resultado que la construcción se considere de 1934, lo que resulta una fecha sin vinculación con el edificio. Por este motivo este método únicamente se ha usado en casos muy puntuales, concretamente en ocho construcciones que han experimentado cambios constructivos o de usos muy evidentes.

En términos generales, las dataciones hasta el siglo XIX se hacían en grupos de 50 años (principios o mediados de siglo). Las del siglo XX y XXI se han calculado a partir de los años exactos.

Las etapas históricas de la imagen turística de Cataluña

A partir de la metodología comentada en el apartado anterior se ha podido clasificar las distintas construcciones promocionadas por Turisme de Catalunya en función de su época de construcción. Así, una primera cifra

que podemos considerar es que la fecha media de construcción de dichas construcciones sería el año 1721.[13] Una cifra puramente anecdótica, ya que la realidad es más compleja.

Como se puede observar en el gráfico 1, la mayoría de construcciones incluidas en el material analizado pertenece a los siglos XX y XXI (47'8% del total de imágenes), destacando especialmente el siglo XX (38'8%). Más adelante analizaremos en detalle estos años. Por el contrario, existen algunos períodos en los que la presencia de monumentos es prácticamente testimonial o bien inexistente. En este sentido, un primer elemento destacado del estudio es que no se ha encontrado ninguna referencia a construcciones realizadas entre los siglos V y X. Los restantes períodos se encuentran representados con alrededor de 15 citas, sin que se observen diferencias significativas.

Ahora bien, ¿hasta qué punto los datos anteriores se corresponden con la presencia efectiva de construcciones susceptibles de generar interés en los turistas? Para encontrar un punto de referencia se compararon los datos turísticos con las fechas de construcción de los monumentos declarados como Bien Cultural de Interés Nacional en Cataluña. Para ello recurrimos a la base de datos del departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya. En total se trata de 2.083 elementos protegidos en el período 1866-2015 de los cuales hemos analizado en detalle 464 (gráfico 2). Esta limitación de los monumentos estudiados se realizó siguiendo los criterios establecidos por otros autores (Ganau, 1988), y han comportado que se hayan excluido algunas construcciones incluidas en los catálogos de protección pero que hubiesen desvirtuado el resultado. Así, no se incluyen los monumentos declarados en 1949, en la protección cuantitativamente más extensa realizada hasta la fecha. Se trata de un conjunto de 1.132 monumentos catalanes. Los criterios seguidos en esta protección se pueden considerar claramente distintos a los fijados en otras etapas. Se trataba, en buena medida, de la protección exhaustiva de todos los monumentos de carácter militar (por ejemplo, se incluyen 466 torres de defensa). La mayoría de estas construcciones presentaban ya en aquella fecha un

13 Para este cálculo no se han incorporado las construcciones de carácter prehistórico, ya que se consideró que desvirtuarían demasiado la muestra. Las construcciones prehistóricas identificadas fueron únicamente dos: la cova del Cogul y el dolmen de Vallgorguina.

estado ruinoso. Tampoco se incorporan un total de 487 monumentos sin fecha de construcción en la ficha oficial consultada, sea porque hayan desaparecido, sea porque los estudios disponibles no permiten fijar la fecha de construcción.

Gráfico 1. Clasificación de las imágenes promocionales de Turisme de Catalunya (por siglo de inicio de la construcción). Fuente: elaboración propia.

Gráfico 2. Monumentos declarados en Cataluña 1844-2015 (según siglo de inicio de la construcción). Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la base eGestió Integral del Patrimoni Cultural Immoble https://egipci.cultura.gencat.cat/ (actualizado a fecha 31/07/2015).

A partir de la información de los dos gráficos anteriores podemos observar algunas diferencias significativas. A continuación las comentamos en función de los distintos períodos.

- *Prehistoria*: Existe una diferencia significativa entre el número de monumentos declarados, relativamente alto (17), y los presentes en las imágenes de promoción turística (2), de lo que se deduciría un escaso interés del sector turístico por este período.
- *Edad antigua*: Se trata de un período con cierto equilibrio entre declaraciones y citaciones. Los monumentos romanos (mayoritariamente del área de Tarragona) y los restos griegos de Empúries, ambos atractivos turísticos potentes, justificarían estas similitudes.
- *Alta edad Media* (siglos V al X): Este período histórico es el menos representado. De hecho, es el único período sin ninguna imagen turística recopilada. La situación coincide con las declaraciones de protección, extremadamente escasas.
- *Baja edad media* (siglos XI al XIV): Estamos frente a un período con fuerte presencia en ambos campos de análisis. Se trata del período de esplendor del románico, y en menor medida del gótico, claramente representado en las declaraciones de monumentos, que concentran casi la mitad de los monumentos declarados (41,8%, cifra que sube al 44'2% si se incluye la declaración de 1949). Así mismo, se trata de un período con fuerte presencia entre las imágenes analizadas (11%).
- *Edad moderna* (siglos XV al XVIII): Nuevamente se trata de una época con cierta presencia en las declaraciones de protección y en el ámbito turístico. Coinciden en ambos ámbitos distintas construcciones del siglo XVI, así como del XVIII (en este último caso, a menudo, construcciones de los últimos años relacionadas con los inicios de construcciones modernistas).

- *Edad contemporánea*: encontramos diferencias significativas en ambas clasificaciones. No obstante, la mayoría de estas diferencias se deben a los períodos analizados. Un 38'9% de las imágenes turísticas son posteriores a 1990. Este peso de las construcciones modernas en las imágenes de carácter turístico supone una diferencia importante entre las dos fuentes, como analizaremos a continuación.

Diferencias observadas en las construcciones modernas

Una de las principales diferencias observadas entre las construcciones protegidas y las promocionadas turísticamente es una cierta necesidad de paso del tiempo para su reconocimiento en las primeras, que no se da en las segundas. Pese a que en términos generales el período de tiempo necesario para la inclusión de una construcción en el Catálogo ha disminuido sigue siendo necesario el paso de varias décadas antes de que un monumento sea reconocido.[14] A modo de ejemplo, en el año 2015 únicamente existe un monumento parcialmente construido en el siglo XXI incluido en el Catálogo: la Sagrada Familia de Barcelona (iniciada en 1883 y catalogada en 1969).[15] Esta situación tiende a ser habitual. A modo de ejemplo, en Francia la protección de la Torre Eiffel, construida en 1887, no se realizó hasta el año 1964 y la mayoría de patrimonio industrial del siglo XX no fue objeto de protección hasta los años noventa. En cambio, la imagen turística, como se observa en el gráfico 3, no necesita estos períodos transitorios para reconocer y promocionar el valor turístico de una construcción.

El sector turístico incorpora imágenes recientes con mayor agilidad que los catálogos de protección. En este sentido, en la muestra analizada ya encontramos un número importante de construcciones del siglo XXI. Pese a que en la mayoría de casos se trata de edificios dedicados a la práctica turística (edificios feriales, hoteles, campos de golf, etc.) también aparecen

14 Josué Llull, PEÑALBA: "Evolución del concepto y de la significación social del patrimonio cultural", *Arte, Individuo y Sociedad,* 17 (2005), pp. 175-204.

15 También existen 47 conjuntos monumentales que incluyen alguna construcción del siglo XXI. Pese a ello, su presencia no es la justifica la catalogación.

construcciones alejadas de la práctica turística como la Torre Agbar[16] (inaugurada en 2005), así como distintas construcciones relacionadas con la celebración en Barcelona del Fòrum Universal de les Cultures 2004 (Auditorio, museu blau, hoteles, etc.).

Gráfico 3. Agrupación por décadas de las imágenes promocionales de Turisme de Catalunya según fecha de construcción (1900 y 2015). Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, la incorporación de estos elementos en el imaginario turístico no implica su necesaria consolidación. El sector turístico abandona rápidamente las construcciones (y las imágenes) que ya no le sirven. Construcciones que en los años setenta aparecían ampliamente representadas en el material promocional de la época (hoteles, piscinas, etc.) actualmente se ignoran. Siguiendo esta tendencia, es muy probable que muchas de las construcciones que hoy aparecen en el material promocional vayan desapareciendo en los próximos años. En cambio, los monumentos protegidos se consolidan en la legislación.

Ahora bien, los datos del gráfico 3 resultan ilustrativos de algunos largos períodos sin presencia en el material turístico. Cronológicamente los inicios del siglo XX están muy bien representados gracias a distintas

16 Debemos señalar que todo parece indicar que la Torre Agbar, construida para albergar las oficinas de la empresa Aguas de Barcelona, se transformará próximamente en un hotel.

construcciones modernistas, ampliamente difundidas en las publicaciones turísticas. Lo mismo podemos decir de los años noventa, con varias construcciones relacionadas con los juegos olímpicos. En cambio hay períodos prácticamente sin imágenes. La década de los cuarenta, coincidente con la postguerra, únicamente tiene una imagen (el puerto de Aiguadolç, inaugurado en 1946). Igualmente, entre 1976 y 1983, fechas que coinciden con el período de la transición, no existe ninguna referencia. Ciertamente se trata de dos períodos que en general no tuvieron grandes construcciones debido a la situación política, económica y social de las dos épocas. No obstante, sería necesario un análisis más amplio para identificar claramente su poca presencia en las imágenes turísticas.

Estos resultados se pueden observar claramente en el gráfico 4, donde se comparan los porcentajes de monumentos protegidos y los promocionados turísticamente por cada siglo. Así, si comparamos los resultados obtenidos observamos como en términos generales el número de monumentos protegidos presenta dos pico, en el siglo XII y en el siglo XVI. En cambio, las imágenes turísticas tienden a crecer en los últimos siglos.

Gráfico 4. Comparación entre los siglos de construcción de los monumentos declarados BCIN y los promocionados en las imágenes de Turisme de Catalunya (%). Fuente: elaboración propia.

El peso de los siglos más recientes en la imagen turística es una constante a partir del siglo XVII y es especialmente evidentes en los siglos XX y XXI (un significativo 4.8% de los monumentos declarados frente a 48.4% de las imágenes turísticas). El interés de la imagen turística por estos dos siglos es evidente. Este peso de los siglos actuales en la imagen turística se traduce en vacíos importantes en otros períodos. El románico concentra el 29,4% de las protecciones, pero únicamente el 5,2% de las imágenes turísticas. El renacimiento tiene un 26,5% de los monumentos declarados pertenecen a este período y un 11,7% de las imágenes turísticas. El gótico, por su parte, tiene un 19,6% de los monumentos declarados y un 5,8% de las imágenes turísticas. Estas desigualdades hacía la importancia de la actualidad en la imagen turística se mantienen incluso si descartamos los resultados de los siglos XX y XXI que podrían alterar los resultados por incluir construcciones puramente turísticas generalmente alejadas de la noción patrimonial (hoteles, campos de golf, palacios de congresos, etc.).

A modo de conclusión: una mirada cualitativa a los resultados

En los apartados anteriores hemos tratado las distintas imágenes turísticas de forma homogénea. Ahora bien, no todas las imágenes tienen el mismo valor en la promoción turística ya que la relación entre elementos patrimoniales y promoción turística no obedece a una única motivación. Estas diferencias van más allá de las lógicamente esperables como fruto de las diferencias entre ambas fuentes.

Por sus propias lógicas, los catálogos de protección deben incluir construcciones que por sus características, localización o estado de conservación, difícilmente pueden ser de interés para el turismo. Por el contrario, algunos espacios turísticos muy difícilmente llegarán a incluirse en los catálogos de protección, ya que obedecen a lógicas completamente diferentes de las actualmente fijadas para proteger un monumento. Estas diferencias se traducen en elecciones que priorizan ciertos monumentos mientras relegan a un segundo plano otras construcciones. En este sentido encontramos algunas construcciones que aparecen de forma reiterada o en posiciones relevantes en la imagen turística. Concretamente 10

monumentos citados más de cinco veces (63 citas en su conjunto). En cambio, la mayoría de monumentos únicamente aparecen citados una vez (104 construcciones).

Si nos centramos en aquellas construcciones que han sido identificadas más de cinco veces a lo largo del trabajo, las que podríamos considerar nodos turísticos principales, encontramos una visión distinta de la cuantitativa descrita anteriormente, claramente más concentrada. Entre estos nodos turísticos principales aparecen con un papel relevante las construcciones modernistas. El monumento más citado es la Pedrera (14 citas), pero encontramos también el Palau de la Música catalana (6 citas) y la casa Batlló (5 citas). Así mismo aparece otro monumento de la misma época, como el Monasterio de Montserrat, renovado por Puig i Cadafalch a principios del siglo XX. El segundo período en relevancia es el románico, con dos citas correspondientes, no obstante, al mismo conjunto. Se trata de las iglesias románicas de la Vall de Boí (6 citas) y de las pinturas de estas mismas iglesias, conservadas actualmente en el Museu Nacional d'Art de Catalunya en Barcelona (6 citas). El gótico únicamente aparece de forma relevante gracias al papel del claustro de la Seu Vella de Lleida, una construcción que no obstante, incluye varios elementos románicos (6 citas). En cuanto a las construcciones del siglo XX encontramos el Hotel Caldas de Caldes de Boí (inaugurado en 1930, con 5 citas) y el Museo Dalí (inaugurado en 1974, con 5 citas). La lista de los más citados la cierra la Torre Agbar, inaugurada en 2005 (5 citas).

En consecuencia, llevado al extremo, podríamos considerar que los grandes iconos turísticos de Cataluña son básicamente modernistas. El papel del románico es dual. Pese a ser uno de los períodos con mayor volumen de monumentos declarados, la gran mayoría de ellos no aparecen en la promoción turística. En cambio, los pocos edificios románicos que sí que se promocionan turísticamente lo hacen como iconos con una presencia amplia y claramente identificable. Los otros períodos artísticos aparecen en el material turístico, pero con un papel claramente menor, siempre acompañando los grandes nodos turísticos modernistas y románicos.

Si la representación privilegiada de ciertos períodos puede condicionar la lectura de las transformaciones experimentadas por los distintos espacios debemos preguntarnos por las motivaciones de este interés del sector

turístico por algunos períodos, mientras tiende a obviar otros. En este sentido la repetición de ciertos períodos no parece casual. La apuesta por el modernismo parece claramente motivada por el interés de los visitantes[17], que se traduce en un volumen elevado de visitantes. En cambio, la apuesta por el románico no viene acompañada de un reconocimiento, medido en cifras de visitantes, por parte del público potencial. Así, todo parece indicar una clara apuesta voluntaria por situar entre los turistas una imagen concreta, la de los orígenes románicos de Cataluña. Una apuesta que puede resultar positiva, en potenciar nuevos productos o zonas turísticas, pero que también puede retroalimentar una visión específica y segmentada y favorecer ciertos discursos, menoscabando el peso de otros. Al mismo tiempo, des de un punto de vista turístico, la elección prioritaria de un período puede suponer una limitación en lo que concierne a la creación de nuevos productos turísticos, que se ven condicionados por la imagen a priori que tiene el potencial turista.

Con los datos obtenidos es difícil profundizar más. No obstante, dejamos una serie de cuestiones pendientes. Así, deberíamos plantearnos hasta qué punto la coincidencia de los períodos de los monumentos catalogados y valorizados en el sector turístico es voluntaria o es simplemente fruto de la propia calidad constructiva, simbólica o patrimonial de la construcción. ¿Existen períodos cuyas construcciones son más fáciles de proteger y difundir? Y por el contrario, ¿existen construcciones de calidad que por pertenecer a ciertos períodos son más difíciles de catalogar o de promocionar turísticamente?

En todo caso, las relaciones entre el sector turístico y el catálogo de protecciones parecen cada vez más estrechas. Tentativamente podríamos considerar que en la imagen turística confluyen dos corrientes. Una inicial, que tendió a proyectar hacía los turistas los monumentos ya catalogados (catalogación que obedecía a menudo a visiones subjetivas de cada época). Y una segunda visión, en la que el turismo consolida una imagen positiva de ciertos monumentos que ayuda a incorporarlos a los catálogos de protección. El interés por estos "nuevos" monumentos

17 A modo de ejemplo, la Pedrera llegó a 973.000 visitantes en 2013 y la casa Batlló a 796.000 visitantes. En cambio, el Museu Nacional d'Art de Catalunya, también en Barcelona, lo visitaron 634.000 personas y el Centre del Romànic de la Vall de Boí únicamente lo visitaron unas 9.000 personas (datos del departamento de Cultura de la Generalitat de Catalunya).

incorporados puede incluso llevar a su catalogación. En este sentido es ilustrativo el caso de la obra de Gaudí, ampliamente presente en el material turístico. La catalogación inicial de su obra como Patrimonio de la Humanidad en 1982 fue circunscrita al Park Güell, Palau Güell y casa Milà. Posteriormente, en 2005 y tras el boom turístico experimentado en otros monumentos del artista, se amplió la catalogación a la Casa Vicens, parte de la Sagrada Família, la Casa Batlló y la Cripta de la Colònia Güell. Este ejemplo parece mostrar cómo la protección de los monumentos e imagen turística se alternan en la creación y recreación de la imagen de síntesis de las distintas ciudades. En este sentido todo parece indicar que en un futuro ciertos iconos turísticos actuales, como la Torre Agbar de Barcelona, claramente identificada por los turistas como un nodo turístico principal pero sin ninguna figura de protección, podrían ser incluidos en la lista de bienes culturales. El análisis de estas interrelaciones, que pueden ser objeto de futuros estudios, ayudaría a obtener una imagen más rica e inclusiva que beneficiaría tanto la comprensión del patrimonio como al propio sector turístico.

Keith Jenkins and the meaningless of historical representation

Keith Jenkins y el sin sentido de la representación histórica.

Pelekanidis Theodoros, Humboldt Universität zu Berlin
Aggeliki Makrogiorgi, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract
Keith Jenkins is a British historian, who has dealt particularly with the postmodern historical theory and has strongly criticized the traditional historiographical thesis about the potential objectivity of historical representation Based on the theories of Hayden White and Jacques Derrida, Jenkins concludes that the postmodern era has no real need of what we understand as history. The paper shows how and how much the postmodern theory and especially the points of Keith Jenkins have influenced contemporary historical theory. The mistakes and the contradictions being revealed attempt to show new directions in the philosophy of history and in the way the historians understand and represent the past.

Keywords: Jenkins, representation, postmodernism, objectivity, truth

Resumen
Keith Jenkins es un historiador británico, que ha tratado particularmente con la teoría de la historia posmoderna y ha criticado fuertemente la tesis tradicional historiográfica sobre la objetividad potencial de la representación histórica. Basado en las teorías de Hayde White y Jacques Derrida, Jenkins concluye que la era posmoderna no tiene necesidad real de lo que comprendemos como historia. Este artículo muestra cómo y cuánto la teoría posmoderna y los puntos de Keith Jenkins han infuenciado la teoría contemporánea de la historia. Los errores y las contradicciones que se revelan en este artículo, intentan presentar nuevas direcciones en la filosofía de la historia y en la forma en la que los historiadores entienden y representan el pasado.

Palabras clave: Jenkins, representación, postmodernismo, objetividad, verdad

ISBN: 978-84-17238-02-5

A direct attack on historiography

> So that to those who still think that history is or could be an epistemology rather than a reflexive, aesthetic, figural, refractive, discursive experiment without foundations – and that to it postmodernism makes no difference – all I can say, finally, is 'think about it'. And then relax; and then go with it. I mean why not… you have nothing to lose but your pasts.[1]

The above abstract expresses clearly the position of the British historian Keith Jenkins against history as an epistemology. With explicit influences from Hayden White's historical theory and Jacques Derrida's philosophy, Jenkins' point of view interweaves lots of interesting elements of the postmodern thinking in his analysis for the nature of history. According to this view, each historian's present influences dramatically the formation of the past as history. This does not mean that the past as such does not exist – the existence of reality is not something that Jenkins denies – but the historical interpretations and understandings of it cannot be anything different but imaginative and so the image of it constructed. The historian is the source of what the past means for himself and so can be fit in all possible given interpretations, whether they are marxist, racist, feminist etc., depending on the beliefs of the historian himself. So, Jenkins argues, the effort to historicize the past is an unending effort to create something from nothing, an effort that, as he characteristically says, is "the history of our life!."[2] This relativist position has received plenty of critical responses, mostly on the fact that it allows the justification of every interpretation of the past.

This particular syllogism – but not with the same conclusion – had already been expressed in the works of historians of the 20th century, who took into account the subjective position of the historian during the historical writing. British historian E. H. Carr in his work of 1961 What

1 Keith JENKINS: "Against the historical 'middle ground': A reply to Michael Coleman", in Keith JENKINS (ed.): At the limits of History. Essays on Theory and Practice, New York, Routledge, 2009, p. 141.

2 Keith JENKINS:Why History? Ethics and Postmodernity, London and New York, Routledge, 1999, pp. 14-15.

is history? dedicated a big part of it in highlighting the limits of objective historiography and in the same time avoided absolute relativism. For Carr the historian is a part of the history he wants to narrate and as such does not differ in many parts from the historian Jenkins describes.

But the resemblance between Carr's and Jenkins's view of the historian ends here. For the latter, the fact that the historian cannot restore the past in an objective way has relativism as an inevitable consequence. Besides, as Jenkins argues, skepticism and relativism, the acceptance of the inability in finding an objective criterion which would constitute the beginning of everything else, is not really an issue; on the contrary it constitutes the solution of the problem.[3] For Carr this would deprive history from its scientific cloak. So, unlike the subsequent theory of Keith Jenkins which finds acceptance of the absolute subjectivity and so on the denial of history's need of existence as the only way out, Carr invokes the historian's dual role, in order to cover the gaps created by the acceptance that is cited above.[4]

Respective efforts to protect the profession of the historian have also been made by other historians. Jenkins mentions some of them, mostly of the traditional ideology, who insist in the objectivity of the historical methodology, as it was modified in the late 19th century based on historian's morality. Jenkins himself, though, is at times very derogatory against such approaches, stating that "if someone asks Richard Evans what is correct history is like asking him to describe his job".[5] Of course, this particular accusation does not apply to all historians. For example, an interesting approach is that of Jacques le Goff, who admits that the historical facts, which are being described by the historians, are constructed, but this does not mean that they lack objectivity. This objectivity does not only exist in the method and the morality of the historian, but also in the fact that history is being continuously reviewed, is being corrected and is accumulating more and more truths, who are coming to cover the gaps

3 Ibid.,pp. 26-27.

4 Edward Hallet CARR: What is History?, Middlesex, Pelican Books, 1964.

5 Keith JENKINS, Ibid (1999),p. 9.

and the mistakes not only of the preceding historians but also the ones in the collective society's memory.[6]

Jenkins disagreement against this logic is absolute. At first, it begins from a basic separation (one that had already been made by Hayden White) between two kinds of history: 'the upper-case history' and 'the history in the lower-case'. The first one is being related with the grand narratives, namely "the bourgeois and proletarian versions of modernity", who claim the ability to predict in a way the future, while the second one with the traditional professional historiography in which the study of the past is being made 'for its own sake'. The 'upper-case' history is being rejected as naïve, because, according to Jenkins, it has been proved that no prediction can be made for the random facts that will happen in the future. On the other hand, he rejects the 'lower-case' history, using the logic first expressed by Frank Ankersmit, which argues that historical writing and historical proof are self-referent procedures without the ability of verification.[7] At the same time, though, Jenkins uses the fact that the classical historiography that wants to be faced as objective and detached, is no less ideologically charged than the one of the grand narratives, which is being rejected by the traditional historians because of its attachment to particular social groups. So, the involvement of ideology is inevitably present in every effort of historical writing, an aspect first exposed by Hayden White.

More specifically, according to White, the historian answers questions by three different types of explanations: Emplotment, Argument, Ideological implication. Based on this demarcation by K. Manheim, White locates four basic ideologies that run through historical writing: conservatism, liberalism, radicalism and anarchism. According to the above, the explanation on how and why an event occurred depends on each historian's ideology. For instance, on the issue of social change many different approaches are presented for the same matter depending on which ideology is being preceded by each particular historian. The conservatives

6 Jacques Le GOFF: History and Memory, New York, Columbia University Press, 1992, pp. 161-164.

7 Keith JENKINS: On 'What is History?': From Carr and Elton to Rorty and White, New York, Routledge, 1995, pp. 7-8.

realize and interpret the facts based on an image of a regulatory social change that comes slowly and gradually (change occurs slowly as part of the natural rhythm), whilst for the liberals changes are more quick and mechanical (progression of social history is the result of changes in law and government). On the other hand, the radicals and the anarchists perceive change as violent and necessary, the first thinking of it as a total leveling of the present status quo (utopia is imminent and must be effected by revolutionary means), whilst the second as a total replacement of the present status quo (the state is corrupt and therefore it must be destroyed and a new community must be started). The same happens with the historical narratives, as well as stated by Jenkins "Just as every ideology is attended by a specific idea of history and its processes, so too, I maintain, is every idea of history attended by specifically determinable ideological implications".[8]

Jenkins supports this view and through this analyzes the ideological orientation of the 'lower-case' history, which claims to be characterized by absolute objectivity and respect to every authenticated perception. According to the British historian this is not true. Academic history, by excluding all other types of history and prefixing its own methodology and its own logic as the only capable to offer an image of the past, reproduces the ideological obstacles against which is being turned, while inveighing the advocates of the meta-narrative history. In the classic historiography history isn't being written for a group or a class, but for itself and doesn't allow, in this context, any doubt on its scientific way and correctness. Through this, though, a situation is being perpetuated, which, according to Jenkins, belongs to a former period, the one of modernism, and should stop.[9] The ideological function of such a historiography is obvious. Although Jenkins does not repeat the quadruple distinction of Manheim and White, we could claim that the image which describes the classical historiography fits to that one of the conservative ideology. Jenkins, as already mentioned, doesn't stop his critique at this point. As he reports, he thinks that now we can live without histories, whether they are modernist

8 Hayden WHITE: Metahistory: The historical Imagination in nineteenth- Century Europe, Baltimore, The Johns Hopkins University Press 1975,pp. 22-24.

9 Keith JENKINS, "Why bother with History?", Ibid (2009), pp. 56-58.

or post-modernist. Unlike White, Ankersmit etc., Jenkins totally rejects the need of the representation of the past. How, though, does he justify this conception? In this part, becomes apparent the influence of Jacques Derrida's philosophy.

Derrida's innovation, according to Jenkins, lies in his famous formulation that 'there is nothing outside the text'. This particular formulation has provoked lots of misconceptions, according to Jenkins, and therefore he thinks that it is necessary to explain how it can be used in the context given by Derrida in order to deconstruct the classical theories of historiography. [10]So he concludes, that this phrase fits totally in the whole derridian syllogism, as the term "text" does not just refer to the written remains of the past that can be used as sources, but to something more; the "text" is based on other texts and on other different elements, that may not have been salvaged but existed once and which successively are based on other facts and so on. So, in contrast with many of Derrida's opponents – among whom historians – who accuse him for reducing everything in idealistic linguistics, Jenkins argues that the text is not just a text, but the totality of the facts and situations that lead to the final script - in this case to the historical narrative – which therefore constitutes the starting point and also the end of this procedure.[11] With the words of Derrida himself:

> What I call "text" implies all the structures called "real", "economic", "historical", socioinstitutional, in short all possible referents… "there is nothing outside the text"… does not mean that all referents are suspended, denied, or enclosed in a book, as people have claimed, or have been naïve enough to believe and to have accused me of believing. But it does not mean that every referent and all reality has the structure of a différantial trace… and that one cannot refer to this "real" except in an interpretive experience. The letter neither yields meaning nor assumes it except in a movement of différantial referring. That' s all.[12]

10 Keith JENKINS, Ibid (1999), pp. 50-51.

11 Ibid., pp. 51-52.

12 Keith JENKINS: "A Postmodern Reply to Perez Zagorin", History and Theory, 39, No. 2 (May, 2000), p191.

Based on the above syllogism, Jenkins supports that no past can be fully represented, because no "text" or reality framework can be totally and objectively represented by a different "text". This does not mean that Jenkins denies the existence of the past itself; he is not an anti-realist. He is, though, opposed to the representation, thus denies that the past can be represented "as it really was". Based on his suggestion, it is impossible to represent an object through a word- without denying the utility of it. Quoting Rorty, who suggests that the use of a single word to describe something because that something is what it is, has not any actual meaning, Jenkins concludes that what leads modern historians to believe in an objective history is the delusion of a possible representation of the past.[13]

An interesting thing that Jenkins notes and which shows the potential and the limits of his view is the fact that its self-negation constitutes finally an element in its favor. As he characteristically argues in his dissent with Zagorin, the latter:

> plays what I have already referred to as an apparent trump card: that the "skepticism" and relativism postmodernists champion undercuts – if only they knew it – their own positions. But of course they do know it. And they don't care. Because it doesn't matter. For what worries Zagorin – that without foundations you are too weak to rebuff or refute foundational opponents – misses the point that there aren't any credible foundational opponents around anymore. Postmodernists are not weak because they have no foundations because nobody has foundations; we are all relativists now, all postmodern now. Accordingly, it is at this point that we arguably reach not only the end of history but the end of ethics too (in the sense that philosophy could ostensibly ground the ethical code) and emerge foundationally naked into the world of the politics of hegemony.[14]

The fact that Jenkins manages to convert the weakness of extreme relativism to a power of understanding his age proves up to a point that even the non-existence of a solid base can constitute the base of any allegation. These claims highlight, though, the actual weakness of his theory. For instance, he does not explain sufficiently in any of his writings why he insists that

13 Keith JENKINS, Ibid (2009),pp. 92-94.

14 Ibid., p. 103

this age, our age, is de facto the age of postmodernism. Maybe, in this point the accusations against him gain some ground when saying that he doesn't have the historical knowledge to speak about it in realistic terms.[15] It is not just that Jenkins concerns himself with theories of historiography without having been engaged in a historical research and writing; besides, this alone is not reprehensible. The absence, though, of any historical reference and justification for how and why the age of modernism came to an end and gave its position to postmodernism is problematic.

A respective historical error is being performed in a repetitive observation of his: as he argues, the last 30-40 years many theorists – most of them postmodernists or close to postmodernism – had come up, that are in the same range with an equal number of philosophers who have come to view since the age of classical antiquity. These theorists in fact, according to Jenkins, have been able to deconstruct to a great degree many fundamental principles of the traditional western philosophy. By this, he insists that we are now in an unparalleled age of cultural prosperity and that postmodernism is the aftermath of this philosophical leap.[16]

A conclusion like the above is arbitrary enough. It would be unfair, though, to assume that Jenkins exalts uncritically his theory, based just on the general spirit of what he supports. Nevertheless, in this point this cannot be hidden in an internal inconsistency. At the same time he rejects objectivity and historical causality, he creates one. The fact that lots of modern theorists are recognized today has more to do with that they live today, i.e. with the historical juncture, than with their depth and their potential all-time great influence of their ideas. This, besides, would be more compatible with a postmodern historical point of view.

Instead, Jenkins is being self-confuted when claiming that that the era itself has "spawned" many theorists who lead the way to postmodernism, as he thereby objectifies a trend, predicts the future and essentially creates a new grand narrative. The argument used above, that he "does not care and it does not matter" if postmodernism has bases (and therefore contradictions are permitted up to a point), cannot be used with equal effectiveness

15 Perez ZAGORIN: "Rejoinder to a Postmodernist", History and Theory, 39, No. 2 (May, 2000), p. 201.

16 Keith JENKINS, Ibid (1999),p. 32.

here, because the historical inaccuracies and philosophical contradictions can no longer create a framework that can negate the value of historical objectivity. He does not however hesitate to support that his theory is not entirely complete and there are many parts that deserve further exploration and discussion. That is something that can be understood in some of his less polemical texts, where he tries to find compromises with some of his critics.[17]

Subsequently, there will be an effort to highlight some other facts that have provoked reactions of historians against the theory of postmodernism – mostly against White, Ankersmit and Jenkins – but through that it will be clarified how this particular theory has affected decisively the modern views in historiography.

Points of criticism on Jenkins' historical theory

Postmodernism has received a lot of criticism from historians and theorists for reasons mentioned above, such as arbitrary non historical conjectures, extreme subjectivity, relativism, unjustified skepticism etc. Nevertheless, it has appeared to have an important influence on modern historical theories, though not that much in the historical writing itself, which mostly still stays attached with the regulatory models. The emergence of historiography's important inconsistencies as a science has forced many historians to adapt a part or the whole of the postmodern view in an effort to criticize their work.

What differentiates the postmodernists from their opponents is not the acceptance of objective contradictions, those that the first discovered. The main point of their disagreement is postmodernists' effort to fully undermine the historical knowledge as a subjective procedure and as such a subjective knowledge. Following, we will try to present some of these arguments, which successfully of unsuccessfully try to oppose their opinion to the postmodernist arguments.

Michael Coleman, a historian influenced by the postmodern perceptions, attempts to conciliate postmodernism with classical historiography.

17 Ibid, pp. 32-33, Keith JENKINS: "'Nobody does it better'. Radical History and Hayden White", in Frank ANKERSMIT, Ewa DOMANSKA, Hans KELLNER (ed.): Refiguring Hayden White, Stanford, Stanford University Press 2009, p. 111, p. 120.

Coleman accepts ab initio that postmodernism has taught a lot to the historians in the level of methodology and language and also in the general attitude on their subject.[18] Nevertheless, he denies the abrogation of history as science, specifically as it has been expressed by Jenkins. His recourse, though, to the argument of partial objectivity – a pattern against postmodernism that is being repeated from other historians too – shows his vulnerability to follow thoroughly the arguments of his "opponents". For instance, he claims that between the two phrases 1) since the 15th century the Europeans started the colonization of the American continent and 2) since the 15th century the Aztecs started the colonization of the European continent, it is clear which one of the above responds to the 'real' past. So, he concludes that postmodernists should make a compromise with the classical historiography, in order to help the latter improve themselves through the critical postmodern thinking and repetitively the postmodernists to manage to participate in the effort of the creation of an objective history (which shall have in mind the political emancipation, a subject that will be discussed next).[19]

Jenkins response exposes in a great manner Coleman's weaknesses. Firstly, he makes clear that what has already been highlighted by Ankersmit in a 1990 article: it is different to make a statement (as this one about the colonization) and it is different to integrate it in a narrative.[20] Since Coleman is unable to understand – like many others – this distinction, any compromise with the postmodern theory is unreachable. Even if Jenkin'sresponse is keen and sarcastic, it shows more reason than the one made by Coleman. Coleman finally didn't manage to answer effectively in any of postmodernism's central arguments and preferred to insist in repeating traditional perceptions. It becomes clear, that an effort of that kind cannot have any effect.

18 Michael C. COLEMAN: "Response to a Postmodernist: Or, A Historian's Cri-tique of Postmodernist Critiques of History" in Keith JENKINS: Ibid (2009), p. 120.

19 Ibid., pp. 121-129.

20 Keith JENKINS: "Against the historical 'middle ground': A reply to Michael Coleman", in Keith JENKINS: Ibid(2009), pp. 133-149.

The analysis of another historian of the Annales, Roger Chartier, appears more interesting. Chartier commenting on White's arguments on meta-history writes:

> Without doubt this book [Metahistory] liberated historiography from the inflexible boundaries of a classical approach totally insensible to the modalities and figures of discourse. It should be congratulated and thanked for doing so. Still, is it possible, and is it intellectually desirable, to adhere to a "semiological approach to the study of texts" that "permits us to moot the question of the text's reliability as witness to events or phenomena extrinsic to it, to pass over the question of the text's "honesty", its objectivity" (Content of the Form)? Isn't it the very object of the history of history to understand how, in each particular historical configuration, historians put into operation techniques and critical procedures that give their discourses (in unequal measure) just such an "honesty" and "objectivity"?[21]

This particular question starts from the most characteristic argument of historians, according to which the latter had established science in such a way, in order to protect even a minimum of objectivity on their judgments about the past, accepting to a point the postmodern critique. In this level, the discussion goes beyond the method and the equity of the historian and beyond the element introduced by le Goff about the capability of a continuing improvement; As Iggers highlights, postmodernism's linguistic theory may be right in a lot of its arguments and history may not have a unity and a consistency, nevertheless, quoting Stedman Jones, the issue is not to replace a social interpretation with a linguistic but to consider how these two can be combined. [22]

Mary's Fulbrook analysis is in the same level, accepting to a degree White's and Jenkins' arguments. She agrees that historian's work isn't just an effort to find connection between the facts, because in many cases the connections do not exist. Still, these facts can apply to the procedure of

21 Roger CHARTIER: On the Edge of the Cliff, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1997, p. 38.

22 Georg G. IGGERS: Historiography in the Twentieth Century: From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge, Hanover, Wesleyan/University Press of New England, 2005, pp.131-133.

"solving a puzzle", as she mentions characteristically. This means that historians work in a particular context – in a certain narrative substance, to use the postmodern terminology - which creates historical questions and provides knowledge of specific past events. What they owe to do is to examine which of these facts could answer the questions and in what way, as also to test the legitimacy of the given answers, based on the new data. That being the case, it is about a procedure which is not being held by one person but from the whole scientific community ("a Paradigm"), based on the social context. Therefore the linguistic critique may well be integrated, without leading to the confutation of the procedure.[23]

Chartier though, builds on this particular argument. It is not just that history has both a social and a linguistic side which should be studied in paralleled way – this perception, after all, exists since the 19th century. History has shown that historical writing is determined by each historical transformation and according to the latter alters its techniques and its judgments, while on the same time shapes the way in which – depending on each specific historical condition – it will be honest and objective. Chartier, in a sense, improves the arguments of the opponents of postmodernism as much as of its supporters.

The postmodern perception has since very early been criticized that projects – in spite of its allegation of the opposite – a deterministic view about history, claiming that it can reduce it in another level (or according to Jenkins abolish it). The power and simultaneously the weakness of this particular consideration to be self-confuted based on this was already mentioned above. Nevertheless, Chartier manages to introduce this movement of history in its essence, since it can be adjusted depending on the historical conditions and in the same time adjust these conditions in its facts. In this way the French historian solves the contradiction which complicates the postmodern thinking in relation to this particular subject, but at the same time criticizes it on an important point: the fact that history creates its objectivity means that it can claim it. Chartier though does not continue his analysis and does not further analyze his position, without giving a more complete answer to White and his supporters' argument.

23 Mary FULBROOK: Historical Theory, London, Routledge, 2002, pp. 66-68.

He refers though to the interesting studies of J. Appleby, L. Hunt and M. Jacob on this subject

The three historians introduced in the debate two new theories, the one of "practical realism" and the other of the "new objectivity". Like the post-structuralists, they accept the fact that language cannot represent objectively the existing objects. Nevertheless, they do not conclude that, because of that, an effort is of no use, neither do they say that history cannot claim any objectivity. According to the theory of practical realism the historical facts communicate through language and change its meaning depending on the developments that take place, affecting in that way the present. This does not mean that the past as such affects the present – such a perception would be entirely out of the field of the critique on postmodernism and would lead in compromising efforts in the same way as the one mentioned above by Coleman – but that the remains of the past guide the historians in their interpretation of their present. So, there is a definite communication between society and language and a dialectic which connects the historical transformations of the past with the transformations of historiography in the present.[24]

These observations lead to a new objectivity theory, as the three historians name it. This new theory is not based upon the rejection of historian's subjectivity, which clearly becomes acceptable, but in the fact that no historical narrative can be neutral and objective and thus has particular common characteristics for all the historians. Postmodernism's influence becomes clear: in the new objectivity theory it is not being accepted that the remains of the past can be used to interpret the past as it was and is standing against the classical perception, which insists that the past can be really and (objectively) represented. Even those people who are present in an incident will have different images and different judgments on that. Still, the question is not if history is of any use after that. On the contrary, the new objectivity theory puts the matter as follows: "how much and in what way does the material remains of the past affect the historian who works in an academic community, whose primary duty is the one to reconstruct, explain and preserve the remains of the past?" The emphasis is

24 JoyceAPPLEBY, Lynn HUNT e Margaret JACOB: Telling the Truth about History, USA, Norton, 1994, pp. 247-251.

not any more about the past as such but about its present remains, which wouldn't exist if the past didn't exist, whether it can or cannot be reproduced. As Carlo Ginsburg has put it, the postmodernists have transformed the evidence into "a wall which by definition precludes any access to reality". [25]The new objectivity theory goes beyond this hindrance and realizes the historical evidence as real parts of the present, that are capable of affecting the historian in his effort to interpret as much the present as – in what way it is possible – the past.

This particular idea leads to the discovery of a paradox in the postmodern view. Based on that, since historical narrative does not have anything to do with the past and the search for evidence that come from previous eras is fussing,[26] we are being led to the conclusion that everything is subjective and relevant and that history has no need of existence. The problem here is that there is no need for such a comparison. The inconsistencies of the modern perceptions of history do not have to do with a view which claims that history can be understood as a whole Even in the most traditional historical theories of objectivity, as Ranke's, such an effort seemed inconceivable. The fact that the historian should describe the facts the way they really happened never meant that he had the capability to discover the past entirely. Suchaperceptionwouldessentiallymeantherealendofhist oryandnotitspeak, becauseafterthattherewouldbenomeaninginhistorycon tinuingitsexistence, ifitcould entirely reproduce the past.[27] The historical evidence, the different interpretations, the feebleness of a total approach of the past, the constant change of interpretations depending on each present situation are eventually and paradoxically the guarantee of the existence of historical science. Postmodernists are being trapped in a fake dipole, as the question for the meaning of existence or not of history is not if there can be an exact reproduction of the past but if facts that are available can be used for the making of conclusions according to the past-present relation.

In this point, an interesting thing to be presented is what the relation between present and future is, since the first will constitute the past of the latter when it will become present. Let us see the example Slavoj

25 Ibid., pp. 254-258.

26 Roger CHARTIER: Ayer (1997), p. 35.

27 Tony BENNETT:Outside Literature, London, Routledge, 1990, p. 56.

Zizek, in an effort to explain the historical evolution. The revisionists in Germany since the 1890's thought that the socialistic revolution could come only when the right moment would appear. On the other hand, Rosa Luxemburg was replying that for the right moment to come there should exist precocious efforts of seizing the power.

> If we merely wait for the 'appropriate moment' we will never live to see it, because this 'appropriate moment' cannot live without the subjective conditions of the maturity of the revolutionary force (subject) being fulfilled – that is, it can arrive only after a series of 'premature' failed attempts.[28]

This practically means that, if we assume that remnants of the past (such as the memory of a failed attempt) exist in the present situations, then their study and their understanding can be objectified in order to create a picture of an objective evolution, or they can be subjectified in order the opposite to be achieved. If the idea of an objective history is the ideologically dominant then it is possible that the society will create an objective history, whereas if it is relativised, it will remain relativistic.

This of course by itself leads to identification with the argument of the postmodern writers. As history can be both objective and subjective, depending on how it is presented, it can create the past according to the will of the historian. However, Tony Bennett faces the problem differently. If history can be presented as objective, this does not happen because of an arbitrary choice, but because it cannot be otherwise. The problem here is that, if history can be presented as objective – or even more as a grand narrative, which Jenkins and others (not only postmodernists) reject altogether as naive - and if it has been spread, it affected and ultimately determined what happened, then it would have been objective from the beginning.[29] Thus the "construction" of an objective history was never actual construction, but it seemed as such to those who supported subjectivism.

At this point we come to the last and perhaps most important argument against postmodernism. As Fredric Jameson has supported in his book

28 Slavoj ZIZEK: The Sublime Object of Ideology, London, Routledge, 1995, p. 62.

29 Tony BENNETT: Ibid (1990), pp. 58-59.

Postmodernism or the cultural logic of late Capitalism postmodern theory is the result of the modern capitalist mode of production reproducing and justifying the methods of capitalism as originally applied in economy. This is something that neither Jenkins himself denies. He even admits that this may mean that the primary purpose postmodernism wish to serve, political emancipation, is canceled. Yet, as he argues, postmodernism does not itself "belong" to capital and therefore this development which would mean the full integration of postmodernism to capitalism and its logic will not necessarily happen; on the contrary, according to him, postmodernism is a movement that maintains the emancipation trends in today's society and could create new situations, that would not necessarily serve the present status quo.[30]

It seems, however, that postmodernism has specific limitations on the analysis of specific situations, as, due to the full subjectivation and denial to reduce the events in a tangible cause, cannot recognize some aspects of the problems, particularly those having to do with the mode of production and its ways of influencing the understanding of history, such as the "construction" of the past etc. Jenkins makes of course an interesting comment regarding this issue. It would be fair and very positive if we could use history in the way to emancipation. This would be possible if history was only weapon in the hands of those who are against capitalism and struggle for this particular goal. The problem is however that history is available to both sides, therefore, instead historians attempt to present an emancipatory version of the past against one that serves the status quo, it would be preferable to denounce any attempt that is made in order someone (for instance, the ruling class) to achieve the ideological hegemony in this field for its own sake.[31]

This idea cannot be dismissed entirely. However, combined with the logic of the denial of any grand narrative, it "surrenders" history to the dominant cultural logic of a-politicization. Even if there are no "iron laws of historical determinism" or if phrases like "man without knowledge of the past has no future" are obsolete, yet the refusal of any contact with the

30 Keith JENKINS:Ibid (1999),pp. 32-33.

31 Keith JENKINS: "Against the historical 'middle ground': A reply to Michael Coleman", in Keith JENKINS, Ibid (2009),p. 148.

past or just dealing with this as a series of random and unrelated events is unsafe, as it can generate a very static present reality. Generally, it seems that the contradictions of postmodernism theoretically open but in practice close the possibilities of social change, because it conveys the problem to an idealistic level, without trying to change this social reality in practice.

The discussion for this issue is of course still very recent and it is likely that several significant contributions will be made in the future. But it seems that even postmodernism has failed to overturn even the most "easy" opponent, based on its logic, namely historicism, the “upper- case” history.

El uso de la historia en el ocio videolúdico: La(s) narrativa(s) de los mundos digitales inspirados en el pasado.

The use of history in videoludic environments: The narrative(s) of virtual worlds set in the past.

Federico Peñate Domínguez
Universidad Complutense de Madrid

Resumen
Los videojuegos se han convertido en un medio de consumo de masas que combina las características de medio de comunicación, obra de arte y artilugio lúdico. Sus narrativas, que hacen especial énfasis en la jugabilidad, están condicionadas por el principio de la interactividad. Muchas de estas historias se ambientan en el pasado o utilizan elementos históricos en la construcción de sus mundos digitales, produciendo simulaciones históricas que ofrecen nuevas posibilidades de interacción con el conocimiento del mundo pretérito. La presente comunicación pretende explorar este abanico de posibilidades desde un enfoque crítico, examinando sus potencialidades pero también sus desventajas.

Palabras clave: Videojuegos, Historia, Narrativa, Uso Público, Digital Media.

Abstract
Nowadays, computer games have become a commodity that merges the features of mass media, art piece and play. It's narratives stress the playfulness of the game and are conditioned by the principle of interactivity. A great quantity of these stories use the past to build their own virtual worlds, creating what has been named as "historical simulations" that offer a myriad of new possibilities in our interaction with the knowledge of the past. The current talk will try to explore these possibilities from a critical approach, examining not only the potentials but also the disadvantages of the medium.

Keywords: Videogames, History, Narrative, Public Use, Digital Media.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

Vivimos en una era digital. En la actualidad, las sociedades de los países desarrollados están expuestas a constantes estímulos audiovisuales, que invaden tanto los espacios públicos como los privados. La naturaleza y formato de estos estímulos puede ser muy variada, al igual que sus funciones: Desde material publicitario que anuncia a sus compradores la aparición de una nueva marca o la presencia de una ya conocida hasta vídeos musicales del grupo de moda del momento, pasando por informativos que exponen a sus espectadores las noticias más relevantes del día. También se diferencian en las vías a través las cuales los mensajes son transmitidos, entre las que se encuentran la pantalla del televisor, la superficie de los novedosos *smartphones* y el monitor de un ordenador, por poner algunos ejemplos. Sea como fuere, lo cierto es que la sociedad del siglo XXI, cada vez más expuesta a los medios audiovisuales y digitales y familiarizada con ellos, ha cambiado su forma de relacionarse con el conocimiento y, en consecuencia, con una parte fundamental de la realidad.

Dentro de estos medios de comunicación de masas que utilizan el formato digital para hacer llegar información a su público encontramos uno que, pese a su juventud, se encuentra en un proceso de expansión sin precedentes que lo ha hecho llegar a unos sectores de la población cada vez más amplios. Me refiero a las formas de entretenimiento digital o, en otras palabras, a los videojuegos. Ya no se trata de un medio destinado a un público joven masculino y utilizado exclusivamente por él,[1] pues hoy en día una gran parte de la población toma parte en alguna actividad videolúdica en su día a día, muchas veces sin siquiera percatarse de ello. Desde los autoproclamados *gamers* que dedican decenas de horas semanales a explorar sus mundos virtuales favoritos a trabajadores que matan el tiempo jugando con sus teléfonos de camino a la oficina, pasando por jubilados que se ejercitan gracias a una *Nintendo Wii* obtenida a través de alguna promoción bancaria, todos ellos son videojugadores. Respaldemos la presente afirmación con datos. Según la *Entertainment Software Association*, aproximadamente 155 millones de estadounidenses

1 Tracey LIEN: "No girls allowed: Unraveling the story behind the stereotype of videogames being for boys", *Polygon* (2013), http://www.polygon.com/features/2013/12/2/5143856/no-girls-allowed

consumen de alguna forma productos de entretenimiento digital, y un 42% de la población juega a videojuegos de forma regular (un mínimo de tres horas a la semana). Se trata de un segmento de la población que en 2012 gastó aproximadamente 20,77 mil millones de dólares en la adquisición de *hardware* y *software* para dichos fines. Además, los consumidores de este medio no son exclusivamente menores, ya que actualmente la media de edad ronda los 35 años.[2] En el caso de nuestro país la situación no es muy diferente. Recientemente se ha publicado en España el 'Libro Blanco de los Videojuegos', un documento en el que se recoge la información más relevante relacionada con el estado de la industria dentro de las fronteras estatales. Una breve ojeada a los datos nos permite confirmar que en España existen aproximadamente 17 millones de consumidores de videojuegos, que invierten un total de 27 millones de horas diarias en dicha actividad y que gastan una media de 1.900 millones de euros al año en dichos productos.[3] Esto la convierte en una industria que no hay que pasar por alto.

El videojuego como artefacto cultural:

Esta introducción ha servido para enfatizar la influencia de los videojuegos en el comportamiento, los valores y las creencias de la sociedad que tiene acceso a su uso y disfrute. Pero, ¿cómo se relaciona esto con la percepción del pasado y, en general, la historia? Una breve ojeada a las listas de novedades basta para esclarecer dicha duda: una fracción importante de los productos videolúdicos están ambientados en el pasado o utilizan elementos de las sociedades humanas pretéritas como fuente de inspiración para la creación de sus universos ficticios. Desde juegos que intentan ser lo más fieles a la historia dentro de sus posibilidades, como la franquicia de estrategia *Total War* o los primeros *Call of Duty* ambientados en la Segunda Guerra Mundial, pasando por videojuegos que realizan una relectura del pasado

2 VV. AA.: *The 2015 Essential Facts about Computer and Video Game Industry*, The Entertainment Software Association, 2015, http://www.theesa.com/wp-content/uploads/2015/04/ESA-Essential-Facts-2015.pdf.

3 VV. AA.: *Libro Blanco del Desarrollo Español de los Videojuegos,* DEV: Asociación Española de Empresas Productoras y Desarrolladoras de Videojuegos y Software de Entretenimiento, 2014, http://www.dev.org.es/images/stories/docs/LibroBlancoDEV%20alta_compr.pdf.

incluyendo el componente fantástico como es el caso de la reciente superproducción *The Order: 1886*, hasta aquellos que toman fragmentos de la Historia y los incorporan a sus fantasías, con la franquicia *Xenosaga* como ejemplo; todos ellos se relacionan de alguna manera con épocas pretéritas. Lo interesante de estas reinterpretaciones del pasado es que son visualizadas y experimentadas por los videojugadores, generando una influencia escasamente tenida en cuenta.

A su vez, los videojuegos, como productos desarrollados por una industria inserta dentro de la sociedad de consumo de masas, están condicionados por las percepciones popularizadas y generalizadas de la historia a la hora de representar una determinada época de nuestro pasado. En un artículo pionero en nuestro país, Alberto Venegas Ramos ha analizado una importante cantidad de videojuegos históricos para determinar qué periodos y acontecimientos son los más representados en el medio.[4] No resulta sorpresa que éstos sean muy similares a los que nos encontramos en las pantallas de cine, entre las páginas de las novelas históricas superventas y en los fotogramas de las series de televisión de éxito: Las grandes sociedades de la Antigüedad (Egipto, Grecia y Roma), la Edad Media desde la perspectiva del ideal caballeresco o el espíritu de cruzada, las grandes exploraciones y conquistas de los siglos XIV-XVI y las dos guerras mundiales, en especial la segunda edición, por poner los ejemplos más representativos. Es decir, más que estar basados en la Historia, estas simulaciones videolúdicas del pasado beben de una serie de archivos culturales, compuestos por una combinación del conocimiento histórico generado académicamente y una serie de elementos de la cultura popular y la memoria colectiva, de donde extraen las piezas con las que elaborarán su particulares representaciones.[5] En palabras de William Uricchio, una de las figuras más importantes de este campo de estudio, todos los mundos ficticios representados en los videojuegos históricos son elaborados a partir de una mezcla de elementos procedentes del academicismo histórico, concepciones generalizadas del pasado y, en especial, una serie de ideologías

4 Alberto VENEGAS: "El uso público de la Historia en los videojuegos", *Bit y aparte*, 1 (2014), pp. 110-125.

5 Clemens REISNER: "'The Reality Behind it is All Very True': Call of Duty: Black Ops and the Remembrance of the Cold War", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, Londres, Bloomsbury, 2013.

que condicionan qué partes de la historia han de representarse y cómo hacerlo. Esta *mélange* creativa es compartida por la mayor parte de los desarrolladores de videojuegos, generándose así unas tendencias narrativas que limitan la maniobrabilidad de los guionistas y diseñadores, a la vez que homogenizan los discursos del pasado presentes en estos productos.[6]

Las afirmaciones realizadas con inmediata anteriormente despertarán, probablemente, la alarma entre los historiadores profesionales, pues el *collage* histórico confeccionado en estas simulaciones virtuales poco tiene que ver con los resultados de la investigación académica que contribuye a construir un pasado científicamente válido. Esto es algo que no se puede negar: los videojuegos no buscan representar la historia tal y como es entendida por los profesionales que se dedican a su estudio. De hecho, como tan acertadamente han señalado Elliott y Kapell, "gameplay often requires the inclusion of errors in favor of, simply, a satisfying experience for the player".[7] Porque no hay que perder de vista un factor que condiciona toda la presente ecuación: un juego es un objeto cultural cuya principal finalidad es que la interacción entre el producto y el usuario sea entretenida, divertida y satisfactoria. El principio de agencia (que se demostrará crucial en las aproximaciones innovadoras al pasado que permiten los videojuegos) es el componente fundamental de este principio. Este principio sostiene que el jugador ha de sentirse actor en su interacción con el objeto, que sus acciones tienen que ser (o aparentar ser) de máxima relevancia, incluso necesarias, para el desarrollo de la diégesis narrativa del videojuego. Conviene en este momento ofrecer una breve y concisa definición de 'videojuego' antes de adentrarnos definitivamente en cómo éstos están modificando nuestra relación con el pasado. Jesper Juul ha realizado una brillante síntesis de las características que cualquier producto digital ha de poseer para poder ser considerado parte de esta categoría. Siguiendo los pasos de antropólogos, sociólogos y ludólogos de la talla

6 William URICCHIO: "Simulation, history and computer games", en Jeffrey GOLDSTEIN y Joost RAESANS (eds.): *Handbook of Computer Games Studies*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 2005.

7 Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL: "Conclusion(s): Playing at True Myths, Engaging with Authentic Histories", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, Londres, Bloomsbury, 2013, p. 358.

de Johan Huizinga, Roger Callois, David Kelley y Katie Salen, que han teorizado sobre la idiosincrasia del juego (en todos sus formatos), Juul ha alcanzado una novedosa y sintética definición de producto lúdico. De esta manera, y citando directamente al autor:

> A game is a rule-based system with a variable and quantficable outcome, where different outcomes are assigned different values, the player exerts effort in order to influence the outcome, the player feels emotionally attached to the outcome, and the consequences of the activity are negotiable.[8]

De esta manera, las representaciones del pasado contenidas dentro de las simulaciones videolúdicas han de respetar, ante todo, dichos principios. A la hora de desarrollar un videojuego existen una serie de elementos fuertemente jerarquizados que han de ser tenidos en cuenta en todo momento para realizar un producto comercializable: el diseño de mecánicas se torna de esta manera el núcleo del proceso, al que estarán subordinadas las dinámicas de juego. Finalmente, cuando ambos elementos están claramente definidos se produce el desarrollo de la estética del videojuego, el último proceso en la confección del mismo y que está situado al final de la cadena jerárquica.[9] Es importante tener en cuenta esto, pues la ambientación (histórica o no) no es sino una parte integrante de esta estética. Pero esa estética, a pesar de que a primera vista parece estar relegada a una simple función de embellecimiento, de envoltorio de lo que realmente es el juego, nos haga pensar que es simplemente un recurso banal, sustituible y que, por tanto, la representación del pasado (que no es sino una fracción de esa estética) no tenga relevancia alguna, ha de ser también tenida en cuenta. Pues su relación con las mecánicas es lo que le da verdadero significado. Adam Chapman ha demostrado una especial clarividencia al señalar que todo análisis de una simulación histórica digital ha de hacer énfasis en esta relación para ser realmente crítico:

8 Jesper JUUL: *Half-Real: Between Real Rules and Fictional Worlds*, Cambridge (Massachusetts), MIT Press, 2005.

9 Raph KOSTER: *A Theory of Fun for Game Design,* O'Reilly Media, Cambridge (Massachusetts), 2004.

> In short, in any historical videogame, the aesthetics of historical description also function at a ludic level, producing a form of 'procedural rethoric' that, depending on a particular game's (or genre's) structures, can influence virtually all of the other historical signifiers through which the game produces meaning.[10]

En otras palabras, el conjunto de reglas que conforman las mecánicas de un juego (es decir, qué tipo de acciones se le está permitido realizar al jugador, cuáles son las condiciones de victoria y derrota, etcétera) constituyen la infraestructura sobre la cual se edifica toda la narrativa lúdica. Por lo tanto, las mecánicas determinan qué historia se cuenta y cómo, indicando al jugador las acciones que ha de realizar para alcanzar la meta deseada. Este es el motivo principal por el cual las simulaciones históricas digitales han de ser estudiadas desde una perspectiva diferente a otras representaciones audiovisuales del pasado, como los filmes históricos. Además, la existencia de reglas predice una segunda característica única de los videojuegos: La relación del usuario con el contenido. Las reglas existen para ser jugadas, por lo tanto el consumidor asume un papel activo en su relación con el objeto. No sólo es espectador, sino también actor. Es más, todo el proceso narrativo depende de sus acciones: La diégesis no se desarrollará a menos que el jugador haga un esfuerzo en superar los retos que se le plantean atendiendo a las reglas por las que se rige el mundo digital. Esto abre una nueva dimensión en los videojuegos históricos, pues su consumidor se encuentra, al mismo tiempo, en varias coordenadas temporales. A pesar de que se encuentra navegando por una representación pretérita en una doble vertiente (por un lado, un mundo ficticio que aparenta ser una etapa de la historia de la Humanidad; por el otro, la representación de una serie de códigos informáticos previamente escritos que son traducidos en un lenguaje audiovisual por el hardware en el que se ejecuta el juego), los acontecimientos en los que se desenvuelve forman parte del presente. De esta manera, un usuario de videojuegos puede revisitar los mismos mundos

10 Adam CHAPMAN: "Privileging Form over Content", Journal of Digital Humanities, 2 (2012), http://journalofdigitalhumanities.org/1-2/privileging-form-over-content-by-adam-chapman

en diferentes momentos, enlazando de esta manera pasado y presente y adquiriendo una nueva percepción de la(s) realidad(es) acaecida(s).[11]

Videojuegos e historia: Una relación compleja:

La naturaleza del videojuego y la influencia que éste ejerce sobre las imágenes del pasado adaptadas a su formato varía claramente de las narraciones históricas sancionadas por la sociedad del conocimiento contemporánea, que son transmitidas, fundamentalmente, mediante la palabra escrita. Llegados a este punto hemos de volver a repetirnos la pregunta inicial con la que se abría la presente discusión: ¿Es el pasado reflejado en los videojuegos tan válido como el descrito por la historiografía convencional? A primera vista, las insalvables diferencias entre ambos medios podrían hacer que optáramos por una respuesta negativa, ya que la segunda posee unas bases científicas y un prestigio social que la han convertido en la forma de aproximación al pasado aceptada por el consenso. Sin embargo, la presente discusión que afecta a las humanidades, y a la historia en particular, y que gira alrededor de la epistemología de nuestra disciplina, nos permite abordar la pregunta desde una óptica distinta y evitar una respuesta categórica y lapidaria. Pasando por alto la afirmación previa que aseguraba que los videojuegos requerían de un enfoque diferente al de otros medios audiovisuales, podemos refugiarnos en la defensa que Robert A. Rosenstone hizo de los filmes históricos de ficción para reflexionar sobre la validez histórica del medio en cuestión. Este historiador del cine se ha atrevido a comparar la historia en formato texto con aquella de corte audiovisual, y el resultado de dicha contraposición no es, en su opinión, negativo para la segunda. Pues para él los textos históricos son sólo una de las muchas aproximaciones a un pasado inexistente, con la diferencia de que sus autores se refugian en la hipotética infalibilidad científica para legitimarlos.[12] Así pues, Rosenstone es partidario de conciliar toda esta pluralidad de formas de hacer historia, aceptando tanto las ventajas como

11 Daniel REYNOLDS: "What is 'Old' in Video Games?", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, Londres, Bloomsbury, 2013.

12 Robert A. ROSENSTONE: *El Pasado en Imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la Historia*, Barcelona, Ariel, 1997.

las limitaciones de cada una. Refiriéndose a los filmes históricos ha llegado a afirmar lo siguiente:

> En un mundo postliterario es posible que la cultura visual cambie la naturaleza de nuestra relación con el pasado. Esto no implica abandonar nuestros conocimientos o que éstos sean falsos, sino reconocer que existe más de una verdad histórica, o que la verdad que aporta el medio audiovisual puede ser diferente, pero no necesariamente antagónica, de la verdad escrita.[13]

Andrew B.R. Elliott y Mathew Kapell, editores de *'Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History'*, comparten una opinión muy parecida a la de Rosenstone. Su defensa de los videojuegos históricos parte del mismo punto: La creencia ficticia, tan enraizada en nuestra sociedad, que supone la aceptación del discurso histórico escrito como medio infalible mediante el cual asomarse al pasado. Para argumentarla han recurrido a la filosofía de la historia. Por ejemplo, en palabras de Lloyd S. Kramer, la Historia (en el sentido de la práctica realizada por los profesionales de la disciplina) no es más que una narrativa de los hechos que ocurrieron en el pasado, compuesta por una serie de hechos que son imaginados y transmitidos por los historiadores, para de esta manera ser leídos (y también imaginados) por la sociedad.[14] Adentrándonos en esta cuestión, William McNeill ha llegado a afirmar que toda narrativa que pretenda ser considerada historia ha de presentar una serie de hechos ordenados de forma que éstos sean comprensibles y creíbles, además de que el resultado debe de ser útil para la sociedad. Conviene prestar especial atención a esta afirmación de utilidad, pues existe, según este autor, otra narrativa muy similar a la historia cuya función fundamental es su utilización por parte de las sociedades del presente. Se trata de los mitos. Y, al igual que los mitos, la producción historiográfica, a pesar de sus intentos de apariencia aséptica, también está cortada por el patrón de las ideologías.[15] Mientras

13 *Ibid.,* p. 41

14 Lloyd S. KRAMER: "Literature, Criticism, and Historical Imagination: The Literary Challenge of Hayden White and Dominick LaCapra", en Lynn HUNT (ed.): *The New Cultural History*, Berkeley (California), University of California Press, 1989.

15 William H. MCNEILL: *Mythistory and Other Essays*, Chicago, University of Chicago Press, 1986.

que en los mitos este patrón es claramente visible, pues no está empañado por afirmaciones de autenticidad, la historia científica tiende a presentarse como la válida frente a otro tipo de prácticas plurales. Pero lo que no hay que perder de vista es que ambas son narrativas que intentan explicar cómo se llegó de un punto cronológico a otro a la vez que intentan acomodarse a una serie de percepciones de la realidad predefinidas.

Siguiendo esta argumentación se puede llegar a afirmar que la historia es simplemente una subcategoría del amplio espectro que conforman los mitos. ¿Qué es, pues, lo que le da legitimidad? Richard J. Evans ha intentado responder a esta pregunta, llegando a la conclusión de que "whatever the use of history might be, it can only be useful if the facts and events organized by the historian can be widely accepted as 'true'"[16]. Es decir, que la sociedad (en la que se incluyen tanto académicos como lectores) le otorgue el valor de la autenticidad. Y es precisamente esta afirmación de autenticidad alrededor de la cual está girando la discusión sobre las simulaciones históricas digitales. Andrew Elliott y Mathew Kapell[17], al igual que la gran mayoría de los investigadores de este campo, se han preocupado con especial cuidado de separar los términos autenticidad (*authenticity*) y exactitud (*accuracy*). De hecho, muchas de las comunicaciones del reciente congreso *Challenge the Past/Diversify the Future*, como las de Copplestone[18], Trépanier[19] y Koski[20], entre otros, pusieron el punto de mira en este dualismo. En general, los videojuegos, más que buscar la exactitud (es decir, la realidad histórica y el hecho comprobado) tienden a realizar representaciones lo más "auténticas" posibles, entendiéndose la autenticidad como el corpus de ideas presentes sobre cómo pensamos que fue el pasado. Es decir, transmitir el sentimiento de que algo es auténtico. Para subrayar esta cuestión merece la pena acudir a las palabras del propio Elliott, quien aventura que los juegos "are not and

16 Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL: "Conclusion(s): Playing…", p. 358.

17 *Ibid.*, p. 361.

18 Tara Jane COPPLESTONE: *The Great Divide: A Brief Investigation Into the Differential Explications of Accuracy and Authenticity in Video Games with Historical Elemments*, en "Challenge the Past/Diversify the Future Conference", Gothemburg, University of Gothemburg, 2015.

19 Nicolas TRÉPANIER: *Historical accuracy in videogames: Bridging the gap at a higher level*, en "Challenge the Past/Diversify the Future Conference", Gothemburg, University of Gothemburg, 2015.

20 Johannes KOSKI: *Reflections of History: Valkyria Chronicles and the past reframed*, en "Challenge the Past/Diversify the Future Conference", Gothemburg, University of Gothemburg, 2015.

cannot be about 'getting the historical facts correct', but (...) about getting the experience and expectations of the 'past' right".[21]

Las potencialidades del videojuego histórico:

Está claro, pues, que los videojuegos, a pesar de no poseer las características necesarias para ser considerados textos históricos (en el sentido tradicional y académico de la palabra) son, sin lugar a dudas, otra forma de narrativa histórica. Es decir, una reelaboración más de un pasado inexistente construido a partir de las evidencias que han perdurado, pero con otras herramientas. Llegados a este punto me atrevo a decir que se trata de una narrativa completamente válida. A pesar de que no podemos aceptar los hechos reconstruidos (o, directamente, construidos a partir de la nada) por los *software* digitales como eventos exactos (*accurate*) del pasado, las características del juego han abierto todo un mundo nuevo de posibilidades de relación con nuestra historia. Estas posibilidades, inexistentes hasta la fecha y hechas posibles gracias a una combinación de tecnología puntera y una actividad milenaria como es la lúdica, permiten a la sociedad interrogar de forma distinta al pasado, desafiarlo y, en última instancia, contribuir a la creación de un futuro más diverso y plural. Veamos cuáles son las oportunidades que hoy en día están al alcance de nuestra mano.

En primer lugar, el jugador puede experimentar en su piel el principio de la contingencia. Se entiende por contingencia el efecto de las acciones del pasado en las realidades presentes, es decir, que las características del mundo de hoy en día no se deben al azar, no han surgido de la nada, sino que son la consecuencia de una serie de procesos históricos que la han moldeado. El principio de contingencia es algo que en ocasiones no suele quedar del todo claro en los medios tradicionales de transmisión de la historia, pues la actitud pasiva del receptor contribuye a que la narración sea percibida como un flujo inevitable de hechos. De esta manera, resulta complicado que la verdadera profundidad de la contingencia pueda ser interiorizada. El juego, gracias al principio de *agency* en el que se ha hecho énfasis a lo largo de toda

21 Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL: "Conclusion(s): Playing…", p. 361.

la comunicación, hace que la relación causa-efecto sea mucho más visible.[22] Pues el lector/usuario es capaz de experimentar una simulación del pasado e interactuar con ella, por lo que los estímulos transmitidos por el jugador (las acciones por él realizadas) generan inmediatamente una respuesta por parte del sistema representacional. Y todo ello en un breve lapso de tiempo. Merece la pena tener en cuenta que el tiempo diegético de las narrativas históricas videolúdicas tiende a comprimir cronologías en ocasiones muy extensas, siendo capaz de sintetizar, en varias horas de juego, un marco temporal que en la realidad pudo abarcar décadas, siglos e incluso milenios. De esta manera, la combinación de esta diégesis temporal con el principio de jugabilidad interactiva hace que el individuo inmerso en la simulación lúdica sea capaz de percibir mejor el principio de contingencia, pues sus acciones condicionan el desarrollo del mundo ficticio y estas consecuencias son visibles a corto plazo, normalmente segundo o minutos después de su ejecución.[23]

La segunda característica que hace a los videojuegos un medio muy interesante para explorar el pasado de forma completamente nueva es que permiten la creación de contrafactuales. Entendemos aquí contrafactual de la misma forma que lo hace Niall Ferguson, es decir, como los futuros posibles que podrían haberse derivado de sucesos perfectamente probables en el pasado pero que finalmente no tuvieron lugar, y cuya reflexión contribuye a minar las bases de la historia determinista y teleológica.[24] Pues otros medios de transmisión de la historia contribuyen, si no activa y voluntariamente, al menos de forma pasiva y soterrada a la interpretación del presente como la inevitable consecuencia del pasado. Los videojuegos son capaces de hacernos experimentar los mencionados contrafactuales gracias, entre otras cosas, a la anteriormente mencionada agencia. En muchas simulaciones, especialmente aquellas incluidas dentro del género

22 Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL: "Introduction: To Build a Past That Will 'Stand the Test of Time – Discovering Historical Facts, Assembling Historical Narratives", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past: Digital Games and the Simulation of History*, London, Bloomsbury, 2013.

23 Adam CHAPMAN: "Affording History: Civilization and the Ecological Approach", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past…*

24 Niall FERGUSON (ed.): *Virtual History: Alternatives and Counterfactuals*, Basingstoke, Papermac, 1997.

de la gran estrategia, las acciones del jugador pueden modificar el futuro del juego y en consecuencia, siguiendo la argumentación multi-temporal de Reynolds, el pasado simulado. Por ejemplo, en una simulación medieval el jugador podría participar en la batalla de Hastings controlando el bando de Guillermo el Conquistador y ser derrotado por las huestes de Harold, por lo que el mapa político y cultural de Europa se vería seriamente alterado. Otros juegos nos sitúan desde el principio en universos inspirados en un hipotético futuro imaginado en el pasado y que nunca llegó a consumarse, introduciéndonos de lleno en la historia virtual y proponiéndonos explorar la sucesión de acontecimientos que construyeron el presente tan extraño en el que nos encontramos inmersos. La franquicia *Fallout* es un ejemplo especialmente notable de imaginación contrafactual: ambientado en una Norteamérica del siglo XXIII arrasada por la guerra nuclear, el juego nos invita a explorar un mañana imaginado (y temido) por los ciudadanos estadounidenses de la década de 1950[25] y experimentar, en un contexto completamente distinto, algunos de los conflictos clave que han modelado la historia de los Estados Unidos.[26]

Finalmente, la tercera gran oportunidad que los videojuegos brindan a la diversificación de nuestras concepciones del pasado es la exploración, por parte de individuos ajenos a la profesión del historiador, de las dinámicas y prácticas de la construcción del conocimiento histórico. Estas simulaciones digitales ofrecen al usuario, mediante sus mecánicas, toda una serie de herramientas con las que interactuar con la representación del pasado a su alcance, siempre que éste haya comprendido e interiorizado antes las reglas que facilitan esta interacción. Únicamente dominando estas reglas podrá construir un pasado que le satisfaga. Además, un elemento presente en la práctica totalidad de los videojuegos es la competición, pues sin ella alcanzar los objetivos predeterminados deja de ser un desafío gratificante y el producto deja de tener atractivo. Así pues, el usuario suele controlar a un personaje o facción directamente enfrentado a otros elementos (sean estos otras facciones y personajes o simplemente situaciones), y todos sus

25 Joseph A. NOVEMBER: "Fallout and Yesterday's Impossible Tomorrow", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past…*

26 Tom CUTTERHAM: "Irony and American Historical Consciousness in Fallout 3", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.), *Playing with the Past…*

esfuerzos irán encaminados en obtener el resultado más beneficioso para su bando. Si aceptamos que los (buenos) historiadores estamos condicionados por nuestra realidad presente y una serie de creencias e ideas derivadas de la misma, nos resulta más sencillo aceptar que su forma de hacer historia tenderá a satisfacer dichas configuraciones mentales sin violar los principios de su profesión, entre los que destaca la honestidad con el pasado. De la misma manera, el jugador, en su condición de actor parcial, buscará exactamente lo mismo: lograr un resultado que alcance sus expectativas respetando siempre las reglas a partir de las cuales la simulación ha sido diseñada. Analizando esta capacidad desde una perspectiva más general, se trata ni más ni menos que de la democratización de la historia de la que hablaba Rosenstone llevada a un nuevo nivel: No ya del creador de la simulación/representación, sino también del consumidor.[27] La usabilidad de la historia anteriormente descrita se convierte, de esta manera, en jugabilidad. El mayor exponente de democratización de la historia partir de los videojuegos lo representan las comunidades de *modders*, individuos capaces de alterar el código del videojuego para moldearlo a partir de su propio conocimiento y deseo. En este caso, estos individuos son a la vez creadores y jugadores, lo que les permite una relación con el pasado completamente personalizada.[28]

Conclusiones

En conclusión, los videojuegos son, actualmente, una herramienta sumamente poderosa en lo que respecta a la representación y transmisión del pasado. El *software* videolúdico ha desbancado ya a muchos otros medios de comunicación y consumo en lo que respecta a número de usuarios y cantidad de horas invertidas en su disfrute. Además, desde sus humildes orígenes como artefacto de entretenimiento destinado prácticamente en exclusividad a niños y jóvenes de género masculino, la industria se ha expandido hasta alcanzar grandes sectores de la población y ser consumido por individuos de todas las generaciones. Por lo tanto,

27 Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL: "Conclusion(s): Playing…".

28 Gareth CRABTREE: "Modding as a Digital Reenactment: A Case Study", en Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL (eds.): *Playing with the Past…*

la influencia de sus contenidos no ha de ser subestimada. Sin embargo, este ha sido tradicionalmente el caso dentro de muchas disciplinas de las humanidades, entre ellas la historia. Y es algo que debería preocupar a los profesionales del estudio del pasado, pues una gran cantidad de productos videolúdicos se inspiran en la historia para ambientar sus mundos virtuales, convirtiéndolos de esta manera en simulaciones de tiempos pretéritos. Esta falta de atención se debe, principalmente, al menosprecio por parte de la academia de formas de hacer, interpretar, transmitir y pensar la historia diferentes a la palabra escrita o, si nos proponemos llegar al extremo, a una serie de pautas normativizadas y estrictamente delimitadas destinadas casi exclusivamente a su distribución dentro de entornos académicos herméticamente cerrados. Este alejamiento de los estudiosos de la disciplina historiográfica con respecto a las prácticas de aproximación al pasado más extendidas en la sociedad, es decir, la divulgación, es un error que se puede llegar a pagar muy caro.

Afortunadamente, las últimas décadas han sido testigos de la aparición y consolidación de movimientos dentro de la academia que han dañado los cimientos de las torres de marfil en la que la historia válida se refugiaba. En concreto, el giro posmoderno ha permitido la aceptación de otras formas de hacer historia, entre ellas el cine. Las simulaciones digitales del pasado han de beneficiarse de esta lucha por la legitimidad, pues su componente lúdico hace que, para la mayoría de los sectores sociales, su potencial didáctico y reflexivo sea menospreciado. Por suerte, la producción científica en defensa de los beneficios del juego para el aprendizaje se está abriendo paso con cada vez más ímpetu. En el caso concreto de los videojuegos históricos, las últimas investigaciones han sacado a la luz las oportunidades que este medio otorga en diversificar nuestra relación con el pasado. La exploración de contrafactuales, la participación en recreaciones de acontecimientos históricos que permiten comprender el principio de contingencia y la puesta a disposición de las herramientas y esquemas mentales de la profesión del historiador son sólo las posibilidades más importantes que los videojuegos otorgan a sus consumidores. Todo esto puede resumirse en una democratización del uso y la interpretación del pasado que, siguiendo a Elliott y Kapell, "undermines the traditional status of the professional historian in interpreting the past - or at least in one of

the historian's traditional roles, namely the active generation of meaning and interpretation of facts".[29]

Sin embargo, no es oro todo lo que reluce. Al aproximarnos al estudio de las simulaciones históricas digitales no debemos dejarnos deslumbrar por sus potencialidades, sino que debemos hacerlo de una forma crítica. En mi opinión, algo que ha salido a relucir en esta comunicación es que los videojuegos, al igual que cualquier otro producto cultural, posee sus propias narrativas. Unas narrativas que, por muy plurales que sean, están preñadas de ideologías que las condicionan. Por lo tanto, considero necesario matizar la afirmación que hace referencia a la libertad del jugador para interactuar con dicho medio y crear, mediante su acción, desenlaces y contrafactuales válidos y satisfactorios. Pues esta interacción se ve, en última instancia, limitada por las mecánicas, las reglas del juego. Recordando a Chapman, las reglas del juego son el principal pilar sobre el que se construyen las narrativas videolúdicas. Por lo tanto, y siguiendo la lógica, estas mecánicas, imponiendo al jugador una serie de condiciones y prohibiciones en su relación con la simulación, representan en sí mismas el esqueleto de las ideologías. El jugador no es totalmente libre de interactuar con el pasado, pues es llevado de la mano por un camino concreto por un guía llamado mecánica. Es cierto que hay juegos que permiten más libertad que otros pero, en última instancia, la(s) senda(s) están previamente codificadas. Esto es algo que debemos tener en mente al analizar toda simulación histórica digital, ya que sólo mediante la comprensión de sus reglas podemos discernir, en última instancia, los mensajes transmitidos por su narrativa.

29 Andrew B. R. ELLIOTT y Matthew Wilhelm KAPELL: "Conclusion(s): Playing…", p. 364

L'espai públic coma marc per a la construcció de la memòria. La Guerra Civil i la dictadura a la ciutat de Lleida

The public space as a framework for the construction of memory. The Civil War and dictatorship in the city of Lleida

Gabriel Ramon i Molins (Universitat de Lleida)
Aida Garrós Páez

Resum
L'objectiu d'aquesta comunicació ha estat analitzar la presència d'elements simbòlics de la Guerra Civil i la dictadura franquista a l'espai públic de la ciutat de Lleida, estudiant-ne la seva evolució des dels anys de la transició i en especial des de la publicació del Cens de Simbologia Franquista del Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya. Amb això hem pogut constatar que tot i les actuacions de memòria realitzades hi segueix havent una àmplia presència de simbologia franquista a la ciutat, segurament, degut a l'èxit que han tingut aquests elements en el compliment dels seus objectius.

Paraules clau: Memòria històrica, Guerra Civil, franquisme, intervencions memorials

Abstract
The main objective of this paper has been to analyze the presence of symbolic elements in the public areas in the city of Lleida, analyzing their evolution since the political transition and especially since the publication of the Census of the Francoist Symbols in the *Memorial Democràtic* of the *Generalitat de Catalunya*. Thus, we have seen that even the memorial actions undertaken, there is still a large presence of Francoist Symbology in the city, maybe partially due to the success of these elements in the fulfillment of its objectives.

Keywords: Historical memory, Spanish Civil War, francoism, memorial interventions

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducció

El record col·lectiu de la Guerra Civil i la dictadura franquista ha estat històricament objecte de polítiques públiques que han cercat tant rememorar aquest passat recent, i les seves víctimes, com emprar-lo políticament. Aquest segon objectiu ha trobat en l'espai públic un marc idoni per situar-hi elements memorials útils per intervenir en la construcció dels imaginaris col·lectius.

Aquests elements memorials, els quals han estat evolucionant constantment des del final de la Guerra, ens serveixen per il·lustrar com les diferents formes d'explicar el passat han servit per construir percepcions de passats múltiples marcades per diferents discursos historiogràfics i, sobretot, polítics.

Amb aquesta comunicació, que neix d'un projecte més ampli del Servei d'Història, Documentació i Patrimoni de la UdL, en el que es busca reflexionar sobre la persistència material i memorial de la Guerra Civil i el Franquisme,[1] analitzarem la construcció i evolució dels elements memorials realitzats des del final de la contesa bèl·lica prestant una atenció especial a les intervencions impulsades d'ençà de la creació del Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya i especialment des de la publicació del Cens de Simbologia Franquista de Catalunya.[2]

La publicació d'aquest cens elaborat entre 2009 i 2010 va servir per constatar la presència de múltiples símbols franquistes a la ciutat de Lleida, els quals, des d'aleshores, han propiciat diferents formes d'intervenció memorial, que han passat bé per la retirada, tant per part d'institucions públiques com de particulars, la dignificació o simplement per la permanència. A això, cal sumar-hi l'aparició de nous elements memorials

1 Aquest projecte té com a eix vertebrador les bases de dades de víctimes de la Guerra i la dictadura franquista (www.victimesguerracivilfranquisme.udl.cat) i d'espais de memòria materials (www.espaisdememoria.udl.cat), dues bases de dades analitzades i presentades al llibre Conxita MIR: Aida GARRÓS i Gabriel RAMON: *Vestigis, memòries i símbols a les comarques de Lleida (1931-2014),* Juneda, Editorial Fonoll, 2014. Més enllà del nostre estudi referent a les comarques de Lleida, l'exemple de projectes de recerca sobre la memòria històrica vertebrats entorn d'una base de dades de víctimes i de documents memorials de diferent tipus, ha tingut també resultats altament positius a zones com Aragó (www.liberadosdelolvido.org)o Manresa (www.memoria.cat) o el projecte Todos los Nombres (www.todoslosnombres.org), els quals, més enllà de l'evident tasca històrica han ajudat a moltes famílies a trobar familiars.

2 Vegeu (http://memorialdemocratic.gencat.cat/ca/simbologia).

que ens són d'una inequívoca utilitat per tal d'il·lustrar la convivència de diferents discursos històrics i/o socials sobre un mateix passat.

Per fer aquesta comunicació, hem revisat l'estat actual de tots els elements memorials del municipi presents al Cens de Simbologia Franquista de Catalunya, amb l'excepció de les plaques d'habitatges, que pel seu gran número n'hem revisat solament el 25% de cada barri, així com aquells nous elements memorials apareguts des de la transició i aquells desapareguts abans de la realització del cens de simbologia que hem pogut catalogar a la base de dades d'espais de memòria.

L'imaginari franquista a l'espai públic

Una presència continuada

Tot i les intervencions memorials realitzades des de la dècada dels vuitanta, hi segueix havent una presència de símbols franquistes a la ciutat de Lleida, sovint, segurament, per la falta de voluntat política del govern municipal, que ha intentat evitar debats espinosos i ha preferit, més que no pas retirar tots els elements simbòlics existents, afegir a l'espai públic nous elements memorials en record a víctimes civils i valors democràtics.

Un dels elements amb simbologia franquista més present als municipis del nostre país són les plaques que el ministeri de l'habitatge situava a les façanes dels edificis construïts amb participació pública. El Cens de Simbologia Franquista va servir per constatar la presència de 342 plaques a la ciutat. Per realitzar aquest breu treball hem revisat l'estat del 25% de les plaques catalogades el 2010, escollint-ne a l'atzar el mateix percentatge de cada barri, el que ens ha servit per constatar que tot i que hi ha hagut un mínim descens del nombre de plaques, la seva permanència segueix sent una realitat. El mes de gener de 2015 vam comprovar que el 91.36% de les plaques revisades segueix al seu emplaçament original, a més, algunes de les poques plaques que s'han retirat, més que no pas per uns motius únicament polítics, ho han estat per reformes estètiques en la façana dels edificis, o directament, per la desaparició del mateix edifici. Cal destacar però, que a l'estar en edificis privats, la intervenció pública no és del tot senzilla.

Aquests mateixos blocs de pisos, sovint, estaven també decorats amb altres elements simbòlics del règim, com ara grans rètols d'obra o forges amb el logotip de l'*Obra Sindical del Hogar*o el símbol del jou i les fletxes. Uns elements els quals segueixen inalterables des de la publicació del cens, amb una única excepció als blocs Germans Recasens, on coincidint amb una remodelació de la façana, tant el nom d'aquests com el símbol del jou i les fletxes va ésser tapat.

En la permanència d'elements franquistes a la ciutat, l'Església Catòlica hi ha tingut també un paper preponderant, restant immutable a les plaques en record als seus "caiguts" a les esglésies de Sant Llorenç o de la Mare de Deu del Carme,[3] o ignorant uns grafits amb el rostre de Franco i la inscripció "España Una! Grande! Libre!" a la façana de la catedral, danyats només pel pas del temps i alguna tènue pintada de condemna, al temps que, quan apareix a la mateixa façana algun altre grafit fruit de l'"incivisme", és ràpidament esborrat.

Un altre element franquista d'important impacte visual és una gran àguila que presideix una antiga caserna militar del complex de Gardeny, actualment de titularitat municipal, la qual, segons fonts municipals, seguirà presidint l'edifici un cop acabi la remodelació d'aquest, al temps que incorporarà uns panells on s'explicarà el simbolisme de l'element. Part dels panells informatius que pretenen recordar el que va ser aquell complex van ser inaugurats a començaments de març de 2015 dibuixant un recorregut que van presentar com "ruta de la mili".

Vista la lentíssima retirada d'elements franquistes d'ençà de la publicació del cens de simbologia, tot i que solament hagin passat cinc anys, hem de començar a intuir que aquest cens, més que no pas un incentiu per a les intervencions memorials, ha estat una eina en mans d'altres organismes públics, especialment ajuntaments, als que s'ha ofert un marc instrumental a l'hora d'emprendre algunes accions memorials.

El lent camí cap a la desaparició

3 Cal citar que les plaques en record "màrtirs" d'aquestes esglésies no van ser incloses al Cens de Simbologia Franquista, ja que en aquell moment es va considerar que no tenien elements simbòlics directament relacionats amb el règim, però sí que han estat incloses com simbologia franquista a la base de dades d'Espais de Memòria de les Terres de Lleida.

Certament però, no podem negar que tot i la presència que encara tenen alguns elements memorials franquistes a la ciutat, a poc a poc han anat perdent pes a l'espai públic, desapareixent els més significatius, i d'altres desfent-se de la simbologia franquista més explícita o sent objecte de polítiques de dignificació.

Abans de la publicació del Cens, en aquest procés cap a la desaparició, un dels moments més significatius fou quan el novembre de 2008, després d'una llarga campanya ciutadana impulsada per moviments socials i partits d'esquerres, fou enderrocat el gran monòlit als caiguts que presidia una de les principals avingudes de la ciutat, construït l'any 1969 per remeiar la desaparició de l'antiga creu en commemoració de la "liberación", desapareguda per motius urbanístics pocs anys abans. Aquest nou element memorial s'aixecà "aproximadamente en el mismo sitio que ocupó la Prisión Provincial donde pasaron calvario muchos de los Caídos que se conmemoran con el presente monumento".[4] Com en altres ocasions, foren també motius urbanístics els que segons l'equip de govern municipal van fer desaparèixer el monòlit franquista, més que no pas el seu simbolisme polític.

Els noms de places i carrers, com a la globalitat de viles de Catalunya, han estat evolucionant constantment des del final de la dictadura, i han anat abandonant aquells noms més directament relacionats amb el règim franquista i recuperant, tot i que tènuement, noms de personatges vinculats amb la democràcia republicana, com Lluís Companys o Francesc Macià.[5] Certament però, cal dir que l'equip de govern municipal s'ha negat a retirar altres noms vinculats al franquisme local com el de Joan Rovira Roure, alcalde conservador de la ciutat entre 1935 i 1936 i executat amb l'esclat de la Revolució, o del requetè Lluís Besa. Altres noms simbòlics del règim, per la seva part, han estat només parcialment reconvertits, com el de la plaça de la Pau, antigament dedicada als "25 años de paz" , la plaça Castella, que

4 Aquesta afirmació figura a Lluís Domènec i Torres: Informe del monument de l'Oficina Tècnica Municipal, Lleida, (Arxiu Municipal de Lleida).

5 Una llista amb una selecció dels canvis soferts pels noms de places i carrers de la ciutat pot consultar-se a Joan SAGUÉS i Jordi CREUS: "Ús polític del nomenclàtor: Lleida, 1931-1980", dins Joan SAGUÉS, Conxita MIR i Jaume BARRULL: *Ciutadania, espai urbà i memòria a la Lleida del segle XX*, Lleida, Ateneu Popular de Ponent, 2009, pp.131-142.

havia commemorat els fets dels "altos de los leones de Castilla", o el carrer de la Unió, anteriorment "Unión de los pueblos de España".

Tot i això, cal reconèixer que alguns cops, els problemes per canviar el nom, més que no pas per motius polítics, han estat per reticències veïnals a l'haver de canviar l'adreça postal, com passà amb els blocs de protecció oficial Ramiro Ledesma, actualment blocs Mariola, on molts veïns, sense saber pas qui fou el pensador feixista, prefereixen seguir utilitzant el nomenclàtor tradicional.

Transformació i dignificació

El cementiri ha esdevingut el indret més paradigmàtic de les polítiques d'intervenció memorial realitzades a la ciutat de Lleida.[6] La primera intervenció fou realitzada l'any 2005, quan darrera del monòlit franquista, que poc abans havia sigut netejat dels símbols franquistes que contenia, es va construir un monument memorial amb el text "Lleida als afusellats ací, 1936-1940". El text d'aquest monument memorial és d'interès pel fet que, com va passar a tants altres municipis espanyols, feia referència a totes les víctimes del conflicte bèl·lic i la repressió revolucionària, però oblidava les víctimes afusellades per la repressió franquista que s'allargà fins als anys 50.[7] Amb intenció d'esmenar aquest error el text va ser modificat l'any 2010, quan aprofitant les obres de dignificació de les fosses va ser substituït pel text "Lleida als afusellats 1936-1945".

La dignificació de les fosses del cementiri de Lleida, inaugurada el 28 d'octubre de 2010 i duta a terme pels professors Conxita Mir i Joan Sagués membres del Servei d'Història, Documentació i Patrimoni de la UdL, en col·laboració amb l'Ajuntament de Lleida i el Memorial Democràtic, va significar un pas important en el reconeixement i memòria de totes les

6 Una reflexió àmplia sobre les actuacions memorials als espais de dol va ser realitzada al llibre Conxita MIR i Josep GELONCH (ed.): *Duelo y memoria. Espacios para el recuerdo de las víctimas de la represión franquista en perspectiva comparada*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida, 2013. En aquesta mateixa obra es presenta una visió de les actuacions realitzades als cementiris catalans, donant a conèixer, especialment, les actuacions realitzades al de Lleida al capítol Conxita MIR: "Rememorar a las víctimas: un recorrido por los espacios de duelo de las violencias de guerra y postguerra en Cataluña", dins *Ibid.*, pp.139-169.

7 Un reflexió més àmplia sobre les mancances de les primeres intervencions memorials pot llegir-se a Conxita MIR, Aida GARRÓS i Gabriel RAMON: "Els equivocs de la transició", *Vestigis, memòries i símbols...*, pp. 130-131.

víctimes de la Guerra enterrades en les diferents fosses: la nacional, on des dels anys 40 s'hi localitzava un gran mausoleu, la republicana, la de les víctimes de bombardejos i la de les víctimes d'hospitals civils i militars. Aquesta intervenció memorial és, de nou, un exemple de com les actuacions de dignificació, han estat possibles quan han estat les mateixes institucions de memòria les qui s'han posat al capdavant, en aquest cas la Universitat, moguda pel impuls que li donà el Pla Pilot per a la Recuperació de la Memòria Històrica de les Terres de Lleida.[8]

El record a les víctimes religioses; vells i nous elements de memòria

L'excepció a la desaparició que han anat seguint els símbols franquistes, l'han marcat els elements memorials en record a les víctimes religioses de la Revolució, els quals no només han anat guanyant pes a l'espai públic i religiós des del mateix final de la Guerra, tot i que certament acompanyats d'uns elements simbòlics canviants, sinó que aquesta presència s'ha incrementat durant l'última dècada.[9]

El record d'aquestes víctimes, que els primers anys del règim es van assimilar a la resta de "màrtirs" franquistes, sent tots ells "Caídos por Dios y por España", va anar agafant volada pròpia, abandonant lentament la simbologia franquista més tradicional, a partir dels anys 70 emprant cada cop més el català en els seus elements de record i actualment, parlant de "màrtirs" sense fer menció ni al context de la revolució de 1936 ni a la Guerra Civil. Aquest canvi es deu fonamentalment a la utilització política canviant que s'ha donat a aquestes víctimes, les quals, ja no serveixen per legitimar un règim polític, sinó que s'usen per fer d'advertiment dels problemes que la laïcitat de la vida social i l'estructura política pot comportar, així com per refermar i fer valer els postulats catòlics.

---

8 En aquesta línia podem citar també l'exemple del cementiri de Cervera, o altres actuacions memorials d'aquesta ciutat, dignificat a instàncies del Memorial Democràtic i en especial del historiador Jordi Oliva, qui va col·laborar activament en la realització del Cens.

9 Una visió més aprofundida sobre la continuada construcció i evolució del record d'aquestes víctimes a la demarcació de Lleida ha estat realitzada a Gabriel RAMON i MOLINS: "La construcción de la memoria de las víctimas religiosas de la Guerra Civil en la provincia de Lleida", dins Pilar FOLGUERA et al. (eds.): *Pensar la Historia desde el siglo XXI, XII Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea*, Madrid, Ediciones Universidad Autónoma de Madrid, 2015, pp. 6141-6154.

Amb això, els "màrtirs" religiosos s'han fet omnipresents a l'espai públic i sobretot religiós, amb constants actes de record, capelles, exposicions, *souvenirs*, representacions teatrals, donant noms a carrers, amb múltiples publicacions dirigides a tot tipus de públic,[10] o fent ampli ressò dels processos de beatificació, els quals ja no només porten als altars religiosos, sinó també polítics conservadors, com és el cas del carlí Lluís Besa o el regionalista conservador Rovira Roure.

Dins d'aquest grup d'elements memorials, hi podem incloure també la placa que es troba en una de les portes secundàries del cementiri amb la inscripció: "Por esta puerta entraron en campo santo camino de su martirio los caídos leridanos gloriosamente inmolados por su fe en Dios y amor a la patria. 1936-1939". Aquesta placa, en el moment en què es va fer el Cens de Simbologia Franquista, estava pintada de blanc com la mateixa façana del cementiri, cosa que feia que es distingís poc a simple vista. Avui la placa ha guanyat visibilitat a l'haver estat netejada i acompanyada d'una nova placa informativa de l'efecte de les repressions al cementiri.

Certament però, no es pot negar la labor que ha realitzat l'Església en historiar el passat documentant-lo i narrant-lo activament. Amb això, tot i que sovint no ho ha fet de forma objectiva (tampoc és aquesta la seva funció), ha aconseguit mantenir viva una memòria i oferir-nos als historiadors un valuós material de treball que malauradament ha acabat substituint en molts aspectes el que institucions civils no han realitzat.

Els nous elements memorials; una nova visió del passat o un canvi en els imaginaris col·lectius?

La construcció de nous elements memorials en record a totes les víctimes de la Guerra Civil i en pro dels valors democràtics i cívics ha estat el pilar fonamental de les polítiques públiques de memòria que s'han realitzat

10 Entre les múltiples publicacions que s'han realitzat en record als "màrtirs" lleidatans cal ressaltar: Narciso TIBAU: *Apuntes biográficos de Mons. Salvio Huix Miralpeix: obispo mártir de Lérida*, Lleida, Bisbat de Lleida, 2013, Romà SOL i Carme TORRES: *Francesc Castelló i Aleu, Màrtir de Crist*, Lleida, Comissió Diocesana pro Canonització del Beat Francesc Castelló, 2009. Romuld M. DÍAZ CARBONELL: *Francesc de P. Castelló i Aleu, servent de Déu fins a la mort*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2001; ÍD.: *Francisco Castelló Aleu*, Barcelona, La Hormiga de Oro, 1992. Dirigides a un públic juvenil Albert FLORENSA y Juanjo FERNÁNDEZ: *Francesc Castelló, un jove com tu*, Lleida, Delegació Pastoral de Joventut del Bisbat de Lleida, 1990.

a la ciutat de Lleida des dels anys vuitanta i molt especialment a partir de 2005 a causa de l'auge, i sobretot el suport, del Memorial Democràtic de la Generalitat de Catalunya. En aquesta direcció, cal destacar el paper realitzat pel Servei d'Història, Documentació i Patrimoni de la UdL, dirigit per la Dra. Conxita Mir, des d'on es va realitzar el Pla Pilot per a la Recuperació de la Memòria Històrica de les Terres de Lleida.

De les actuacions impulsades per aquest servei universitari, cal destacar les realitzades al cementiri de Lleida, citades anteriorment, les quals van estar acompanyades pel disseny de la ruta "El cementiri de Lleida. Un recorregut pels espais de memòria de la Guerra Civil i la repressió franquista", que va ser ideada pels responsables de la intervenció Conxita Mir i Joan Sagués.[11] En ella es van incloure set punts principals: la fossa nacional, la fossa republicana, la fossa dels morts durant els bombardejos a la ciutat, la fossa dels combatents i civils, el lloc d'afusellament de les víctimes de la repressió franquista, el lloc per on entraven les víctimes de la repressió revolucionària per anar a ser afusellades i el memorial a les víctimes deportades als camps de concentració nazis. Tot plegat va contribuir a dignificar, explicar i donar a conèixer un lloc que durant molts anys havia esdevingut un espai d'exaltació del règim i de record únic als seus "caídos", albergant un gran monòlit i un mausoleu. Avui però, quasi cinc anys després de l'actuació memorial, tot i que en el mausoleu encara avui en dia s'hi segueixen realitzant algunes celebracions religioses i polítiques en dies assenyalats, el cementiri en conjunt és vist com un lloc de conciliació i memòria a totes les víctimes de la guerra, independentment de bàndols i ideologies, un espai en què tots són víctimes i en el que s'hi duen a terme continuats actes de record col·lectius. A més, els treballs realitzats al cementiri municipal, van anar precedits i acompanyats d'una àmplia recerca històrica realitzada per un seguit d'historiadors que serveix encara per donar llum a la història de les repressions polítiques de guerra i postguerra a la demarcació.[12]

---

11 A més de la ruta pel cementiri de Lleida, es van realitzar itineraris per un seguit d'elements memorials de la ciutat, els quals poden consultar-se a l'obra Joan SAGUÉS, Conxita MIR i Jaume BARRULL: *Ciutadania, espai urbà...*

12 Entre les referències bibliogràfiques d'obres centrades en la repressió de guerra i postguerra a la demarcació de Lleida cal destacar Jaume BARRULL: *Violència popular i justícia revolucionària: el Tribunal Popular de Lleida (1936-1937)*, Lleida, Pagès Editors, 1995, Mercè BARALLAT: *La*

Durant aquests anys, més enllà dels nous elements construïts al cementiri, cal fer referència també als que s'han realitzat dins la ciutat. Entre els més destacats d'aquests cal comentar el monument a les víctimes del Liceu Escolar, que fou un innovador centre pedagògic destruït per l'aviació feixista el 2 de novembre de 1937. El setembre de 2006 s'inaugurà un monument situat davant de l'antic edifici, complementat l'any 2010 amb un panell informatiu del Memorial Democràtic, havent esdevingut un lloc viu de memòria on cada 2 de novembre s'hi realitzen ofrenes florals de diferents entitats, i particulars, de la ciutat.

Un altre d'aquests nous elements memorials, tot i que aquest es remunta a la dècada dels noranta, és el dedicat a Lluís Companys, al carrer que du el seu nom. Aquest, com el monument a les víctimes del Liceu, ha esdevingut també un lloc de memòria on diverses entitats hi realitzen ofrenes florals cada 15 d'octubre, coincidint amb l'aniversari del seu afusellament l'any 1940.

Altres exemples memorials dins del nucli urbà són la recuperació del carrer Democràcia, o l'aparició de noms com Lluís Companys o Francesc Macià en el nomenclàtor, així com el nom d'altres líders republicans i obreristes, la col·locació d'una placa a l'antic casal de Joventut Republicana de Lleida o la senyalització d'algun vestigi bèl·lic. Amb això, les actuacions realitzades a la ciutat s'han centrat o bé a buscar referents democràtics o bé a rememorar els estralls de la guerra, passant per alt, en aquest cas, la memòria de les repressions sistemàtiques de postguerra.

Conclusions

Cinc anys després de la publicació del Cens de Simbologia Franquista, reconeixent que la perspectiva temporal possiblement encara és massa curta però ja suficient per poder fer certes valoracions, podem dir que aquest cens, lluny de ser un element actiu en la retirada de símbols franquistes, pot esdevenir una eina molt útil en mans d'institucions públiques locals, malgrat tot, un cop decaigut el impuls que les institucions de memòria van tenir durant la primera dècada de segle XXI, han de ser els ajuntaments els

Repressió a la postguerra civil a Lleida, 1938-1945, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1991, Conxita MIR et al.: *Repressió econòmica i franquisme: l'actuació del Tribunal de Responsabilitats Polítiques a la província de Lleida*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 1997.

qui prenguin la iniciativa, i certament no tots ho han fet amb la mateixa empenta.

Pel que fa a les actuacions de memòria realitzades, hem de comentar que per a les institucions públiques sempre ha resultat més còmode políticament construir nous elements que retirar els existents, com demostren les excuses que es van donar quan fou retirat el monòlit de la plaça Cervantes o quan el consistori marcà com a línia vermella la no retirada del monòlit del cementiri en el moment que s'iniciaren les dignificacions de l'espai.

Les actuacions fetes al cementiri, com la realització dels monuments a les víctimes del bombardeig sobre el Liceu Escolar o en homenatge a Lluís Companys han servit també per canalitzar i visualitzar les actuacions de memòria, traslladant-les a l'espai públic i facilitant la transmissió intergeneracional del record.

Malgrat tot, 40 anys després de les primeres actuacions memorials, la simbologia franquista segueix ben present a l'espai públic, sobretot la menys visible, com les plaques d'habitatge, que fonamentalment han estat tretes per causes de remodelació de les façanes dels edificis, i alguns elements de record a les víctimes de la revolució, com els realitzats per l'Església Catòlica, han anat evolucionant històricament i canviant el seu objectiu simbòlic i el discurs a transmetre.

Tot i que van apareixent de forma periòdica petites campanyes en pro de la seva retirada, sembla que aquests elements causin indiferència a gran part de la societat o fins i tot, hagin esdevingut invisibles. En aquests casos creiem que podem parlar de dos factors fortament entrelligats que expliquen la seva permanència; per una banda l'èxit que han tingut aquests elements en complir la finalitat pels quals van ser creats, que passava per fer que la població interioritzés certs conceptes, cosa que podria explicar que sectors importants de la societat no es sentin molestos pel fet de conviure a diari amb aquests símbols, uns elements materials els quals es possible que avui en dia siguin ja només això, restes d'un discurs el qual ha quedat difuminat pel pas del temps sense major valor simbòlic del que els qui intentem observar críticament el passat els hi atorguem.[13] Per altra banda,

13 Per veure una breu síntesi de la idea sobre que els monuments simbòlics franquistes han perdut llur discurs, esdevenint solament elements, pot llegir-se Ricard VINYES: "La buena memoria. El universo simbólico de la reconciliación en la España democrática. Relatos y símbolos en el texto urbano", *Ayer*,

l'altre factor que hi té un important pes és el desconeixement històric sobre els diferents símbols, com pot exemplificar-se amb el cas citat dels blocs Ramiro Ledesma.

Amb tot, atenent a aquesta darrera idea, i observant el paper que ha realitzat l'Església Catòlica en documentar el seu passat, caldria també replantejar i reobrir el debat sobre la conveniència de prioritzar la retirada de la globalitat de símbols del franquisme en lloc d'historiar-los i fer-los presents i útils per recordar i explicar un passat que pot córrer el risc de ser oblidat o, pitjor encara, solament recordat amb un únic discurs memorial interessat, promogut per aquells qui segueixen i seguiran narrant la seva pròpia memòria.

96 (2014), pp. 155-181. En aquest article, a més, parteix d'aquest context citat per desenvolupar una estudi sobre la creació del discurs de la reconciliació.

Imaginación y crítica en la obra de Hayden White (Metahistoria)[1]

Imagination and criticism in Hayden White's work (Metahistory)

Bárbara San Juan Sánchez

Resumen

En el presente ensayo, pretendo reflexionar sobre la forma en que Hayden White relaciona en su obra dos conceptos claves para entender la naturaleza y la función de la historiografía. Para ello, voy a intentar ofrecer las líneas maestras de su teoría de la historia a la luz de su monografía principal, *Metahistoria*.

Palabras clave: Hayden White, Imaginación, Crítica, Historiografía

Abstract

In the present essay, I shall reflect about the way in which Hayden White developes two key concepts in order to understand the nature and the uses of historiography, attending to his writings. For doing this, I am going to show the master lines of White's theory of history provided by him in *Metahistory*.

Keywords: Hayden White, Imagination, Criticism, Historiography.

1 Hayden WHITE: *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México, FCE, 1992.

ISBN: 978-84-17238-02-5

Introducción

Imaginación y crítica son dos conceptos fundamentales para comprender y representar el pasado. Especialmente en la obra de un autor como Hayden White quien, teniendo en cuenta su preocupación por la utilidad de la historia, tiene relación directa con el Nietzsche de la *Segunda consideración intempestiva*,[2] aquel que se preguntaba sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida. En las siguientes páginas, voy a intentar dar cuenta de las relaciones que ambos conceptos mantienen en la propuesta historiográfica de White, habida cuenta de su interés en lo que, en su momento, llamó "The Burden of History"[3] y, en los últimos años, ha denominado "The Practical Past".[4] Es decir, ¿para qué nos sirve la historia? O, mejor dicho, ¿en qué nos pueden ayudar nuestras representaciones historiográficas del pasado (al margen o junto con las que produce la novela, por ejemplo)?

Pues bien, cuando intentamos abordar dos conceptos tan amplios y tan sugerentes como imaginación y crítica, lo primero que debemos tener en cuenta es su carácter polisémico. Si consultamos la primera acepción que nos ofrece la RAE, la imaginación aparece como la "facultad del alma que representa las imágenes de las cosas o ideales" (RAE, 22ª edición, 2012). Es decir, la imaginación es una facultad humana (como esa memoria de la que habla Benjamin),[5] que tiene un papel importantísimo en nuestra tarea de representar(nos) el mundo físico (las cosas) o el mundo "ausente" (el pasado, los ideales, el futuro). Por otro lado, si observamos la tercera acepción de la palabra, la RAE nos informa de que la imaginación es "una imagen formada por la fantasía". La fantasía, para la RAE, es la "facultad que tiene el ánimo de reproducir por medio de imágenes las cosas pasadas o lejanas, de representar las ideales en forma sensible o de idealizar las reales" y puede bascular también entre el "grado superior de la imaginación" y la "ilusión de los sentidos", la fantasmagoría. En la última acepción, la RAE subraya que la imaginación es, también, una facultad, una facilidad, para

2 Friedrich NIETZSCHE: *Sobre la utilidad y perjuicio de la historia para la vida*, Madrid, Biblioteca Nueva, 1999.

3 Hayden, WHITE: "The Burden of History", *History and Theory*, 5, 2 (1966), pp. 111-134.

4 Hayden WHITE: *The Practical Past*, Evanston, Northwestern University Press, 2014.

5 Sobre Walter Benjamin, vid. Manuel REYES MATE: *Medianoche en la historia. Comentarios a las Tesis de Walter Benjamin "Sobre el concepto de Historia"*, Madrid, Trotta, 2009, pp. 107 y ss. y 113 y ss.

"formar nuevas ideas y nuevos proyectos". Aquí parece cerrarse el círculo entre imaginación, representación y fantasía. No obstante, no podemos obviar el aviso implícito en la segunda acepción de este término recopilada por la RAE, que afirma que la imaginación es una "aprensión falsa o juicio de algo que no hay en realidad o no tiene fundamento". Es decir, en el uso de la imaginación, imprescindible para proyectar nuevos mundos, nuevas posibilidades, nuevas narrativas, pero también para representar el pasado, corremos el riesgo de auto engañarnos. Y lo que es peor, de engañar a los demás. Por eso, White subraya la importancia de la imaginación para la construcción de representaciones sobre el pasado (tanto en la fase de investigación como en la fase de escritura) pero también insiste en el papel de la crítica como brida que puede y debe controlar y dirigir los excesos "fantasiosos" de la imaginación. De hecho, la RAE define la palabra "crítica" como el "examen y juicio acerca de alguien o algo [el pasado, por ejemplo] y, en particular, el que se expresa públicamente sobre un espectáculo, un libro, una obra artística, [un acontecimiento o un personaje del pasado], etc.". En todo caso, la primera pregunta crítica que nos podríamos plantear es ¿por qué recurrir a la historia?

Imaginación y crítica en *Metahistoria*

En lo que sigue, voy a intentar dilucidar algunos componentes básicos, tanto de la imaginación como de la crítica para, a continuación, reflexionar sobre estos términos a la luz de la obra más sugerente de más amplia difusión de White. 40 años después de la publicación de *Metahistoria* (y tal y como escribe Aitor Bolaños en un completo análisis sobre la recepción de su obra), el libro es reconocido como "uno de los principales *topoi* de los debates historiográficos actuales, un texto irrenunciable para todo aquel que pretenda conocer y participar en las discusiones sobre la naturaleza y los usos de nuestras representaciones sobre el pasado".[6] Destacamos, por tanto, la original labor whiteana de análisis de la imaginación histórica que se inaugura en *Metahistoria* mediante un análisis crítico de los componentes formales, literarios y retóricos de la obra de algunos de los principales

6 Aitor BOLAÑOS DE MIGUEL: *Metahistoria: 40 años después. Ensayos en homenaje a Hayden White*, Madrid, Sinindice, 2014. p. 213.

historiadores y filósofos de la historia del siglo XIX. Un análisis que, más de cuarenta años después, es puesta en valor por una nueva generación de jóvenes historiadores que vienen a rescatar sus valores epistémicos y sus consecuencias éticas desde ese espacio de *poética de la historia* en el que White insertó a la imaginación.

Si, para Aristóteles, la imaginación es el producto de la acción de las facultades internas del hombre, para Hume es la formación de ideas que dinamizan el pensamiento humano y, para Kant, es un acto intelectivo entre la percepción de los objetos y la conciencia del sujeto. Para las teorías del lenguaje contemporáneas, y sus respectivas teorías del aprendizaje, la imaginación es aquella facultad humana que permita la abstracción del mundo. Vygotsky y Piaget hablan de diferentes formas imaginativas mediante las cuales los humanos reconocemos y creamos el mundo desde la etapa infantil. El propio White ha usado las teorías de Vygotsky y de Piaget para entroncar su obra en torno a una visión crítica del desarrollo de la consciencia humana, la tropología discursiva y lo que White denomina la "imaginación figurativa".[7]

Ya para Borges, la imaginación estaba condicionada por la memoria: si el hombre no tuviera memoria no podría imaginar. Algo parecido dirían los padres fundadores del empirismo moderno, Bacon y Hume. Para Sartre, una teorización de la imaginación debe dar cuenta de la distinción entre imagen y su percepción. De la imagen nos dice que es un acto y no una cosa, señalando que la imagen es conciencia de algo.[8] Si ampliamos la mirada encontramos que el proceso de imaginar permite a los hombres manejar un tipo de información con el fin de crear una representación de lo percibido a través de los sentidos pero, en todo caso, recompuesto por la mente. Intervienen, entonces, procesos de percepción y procesos de creación. La imaginación toma elementos percibidos y experimentados y los transforma en nuevas realidades, mediante el uso de la memoria (lo que ya existe en la mente de las personas) y de la crítica (lo que nos permite tomar distancia respecto de las cosas y/o las ideas). Finalmente, y una vez más, Borges, uno de los principales escritores postmodernos, afirmaba que

7 Vid. Hayden WHITE: *El texto histórico como artefacto literario*, Barcelona, Paidós/ICE/UAB, 2003, pp. 63 y ss.

8 Jean Paul SARTRE: *La imaginación*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1967.

el llamado mundo real también es un mundo ficticio, construido por la imaginación. Y por la memoria. Lo importantes es que esa construcción se haga de una forma crítica.[9]

En el terreno de la historia, White considera que la imaginación es uno de los pilares fundamentales del saber histórico. Frente a quienes subrayan que la historiografía es una ciencia, con poco o nulo espacio para la imaginación, White postula que sin ésta la historia no sería posible. Desde la *Poética* de Aristóteles, la disciplina histórica se ha ido configurando siguiendo una estela que ha separado lo que "verdaderamente" ocurrió de lo que "podría haber sucedido" (que es la materia de la poesía).[10] Por eso, es tradicional concebir a la historia como el discurso verídico acerca del pasado, entendiendo por verídico una representación especular del pasado, para utilizar una metáfora rortyana[11], una representación que se "corresponde" con el pasado, "tal y como realmente sucedió", siguiendo a Ranke. En *Metahistoria*, sin embargo, White introduce el término imaginación.[12] La primera alusión que encontramos a este término es en la propia definición de *Metahistoria,* de la cual nos dice que es un "análisis de la estructura profunda de la imaginación histórica" en el siglo XIX, que es el objeto de estudio de esta monografía. La estructura latente o implícita del discurso histórico se relaciona con los procesos creativos que comportan el lenguaje, por un lado, y la suma acumulada de esos procesos creativos a lo largo de la historia, que se cristalizan en los componentes de la conciencia histórica en un momento y en un lugar determinados. Otra cosa, sin embargo, sería la naturaleza de la estructura explícita del discurso histórico.

En segundo lugar, en *Metahistoria* observamos tres aspectos en relación a la imaginación: en primer lugar, la relación entre imaginación y la configuración del objeto de estudio por parte del historiador. White manifiesta que los historiadores prefiguran la obra histórica que van a estudiar, atendiendo a sus intereses, a su conocimiento previo, a sus prejuicios

9 Sobre Borges, vid. Carlos BUENO OSORIO y Jairo OSORIO GÓMEZ: *Borges. Memoria de un gesto*, Medellín, ITM, 2003, p. 86.

10 ARISTÓTELES: *Poética*, Madrid, Gredos, 2001.

11 Vid. Richard RORTY: *La Filosofía y el espejo de la Naturaleza*, Madrid, Cátedra, 2001.

12 Hayden WHITE: *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XX*, FCE, México, 1992, p. 9.

(en el sentido gadameriano del término)[13], a las fuentes consultadas pero, también, a su imaginación. En segundo lugar, la imaginación estaría relacionada con el propio proceso de investigación histórica: la imaginación nos ayuda a dar sentido a la información suministrada por las fuentes históricas, complementando sus posibles interrelaciones, llenando las lagunas y/o complementando nuestras interpretaciones sobre las mismas. En tercer lugar, la noción de imaginación se relaciona con el proceso de escritura histórica en sí mismo: el discurso historiográfico es una materialización de la investigación y la imaginación históricas en una representación lingüística (o fílmica y/o visual, como defiende Robert Rosenstone). Asimismo, White señala el papel de la imaginación en la lectura de la historia. De hecho, *Metahistoria* se presenta como un estudio de historia intelectual (a la manera de Dominick LaCapra) sobre la imaginación histórica europea en el siglo XIX, sobre los modos de consciencia histórica y sobre los instrumentos lingüísticos, literarios y retóricos en que se manifestaron esos modos. Por eso, *Metahistoria* es una propuesta de lectura crítica (de 4 historiadores y de 4 filósofos de la historia decimonónicos), desde el punto de vista de la retórica y del análisis literario aunque también es la formalización, digamos "abstracta", de un modelo de lectura de las obras históricas, la que se encarna en una tropología acerca de la construcción de representaciones significativas. En este punto, White desarrolla uno de los objetivos contemporáneos de los estudios literarios: la crítica cultural. Es decir, el análisis de los textos y los discursos (a la manera foucaultiana) para señalar el elemento convencional, arraigado y tradicional de los mismos pero, también, para revelar el elemento anquilosado, violento y represor de la sociedad que los produce.

White propone una teoría del conocimiento histórico para comprender todas estas vinculaciones. White relaciona imaginación con historiografía porque piensa que cada una de nuestras representaciones del pasado es una forma del conocimiento pero, también, una propuesta de interpretación. En cualquier caso, cada una de nuestras representaciones del pasado son una forma de conocimiento (y una interpretación) sobre fenómenos ausentes, no presentes, y que hay que conocer mediante indicios (que son las fuentes, los testimonios y los monumentos). De hecho, los historiadores

13 Hans-Georg GADAMER: *Verdad y Método,* Salamanca, Ediciones Sígueme, 2005, pp. 337 y ss.

del siglo XIX han inoculado la idea de que la historia es el pasado tal cual sucedió, como si hubiera sido mecanografiado por ese "Cronista Ideal" del que hablara Arthur C. Danto.[14] La historia puede servir para proporcionar ejemplos de comportamiento ético-moral o para la acción (como lo harían las fábulas) pero es que, además, se ha hecho (y se hace) pasar por un conjunto de representaciones objetivas, completas y neutrales del pasado. Es decir, se ha dicho que la historia es, siguiendo a Richard Rorty, el espejo del pasado, algo así como la física para la naturaleza: describe y explica el mundo del pasado. Un mundo que, sin embargo, el historiador no tiene delante. Por eso ha de estudiarlo a través de los rastros que ha dejado en el presente ("sus" fuentes) con lo que, al final, de lo que se trata es de "estudiarlo" e "imaginarlo" (es decir, de "construirlo") "tal cual sucedió".

La imaginación, por tanto, se vincula a nuestros procesos de conocimiento del pasado. Para White, este proceso de conocimiento es constructivo ya que el historiador utiliza la facultad de la imaginación en el proceso de representar el pasado. Lo que podemos conocer desde el lenguaje es una cierta idea del pasado que conforma una realidad nueva mediante unas estructuras formadas por elementos estructurales (pero también culturales) enraizados en nuestro lenguaje: los tropos. Para White, existen varios tipos de prefiguración, que se identifican (siguiendo a Kenneth Burke) con los cuatro tropos básicos del lenguaje (la metáfora, la metonimia, la sinécdoque y la ironía), cuya larga tradición forma parte de esa estructura prefigurativa que conforma la cultura en la que el historiador se forja y desde la cual se configura el relato histórico (como objeto de conocimiento). Estos cuatro grandes tropos whiteanos son cuatro formas básicas que condicionan la forma en la que un historiador concibe, imagina y representa el pasado.[15] Por otro lado, esta teoría tropológica del lenguaje, tal y como la concibe White, se puede interpretar como una respuesta crítica respecto de la teoría histórica *naïve* del positivismo y realismo historicistas (y del historicismo positivista) del siglo XIX, así como de todos sus continuadores re-

14 Arthur C. DANTO: *Historia y narración*, Barcelona, Paidós/ICE/UAB, 1989, pp. 108 y ss.

15 Hayden WHITE: *Metahistoria* …, Prefacio e Introducción.

presentacionalistas del siglo XX (a los que Munslow y Jenkins denominan historiadores "constructivistas" y "reconstructivistas").[16]

En cuanto al proceso de configuración de la obra histórica, aparecen también elementos imaginativos. El historiador engarza una serie de hechos para convertirlos en acontecimientos y dotarles así de una estructura, de una trama que no existe ni en los documentos analizados ni en los archivos consultados. Tramar es, para White, la forma en la que se realiza esta secuenciación cronológica y significativa del relato histórico. Siguiendo a Northrop Frye, White identifica, al menos, cuatro formas de tramar un relato: el romance, la tragedia, la comedia y la sátira. Así, el historiador está obligado a tramar, de alguna manera, el relato para transformar un conjunto de datos aislados en una historia significativa. Aquí aparecen, una vez más, los elementos imaginativos. Hayden White distingue otro aspecto importante en el proceso de creación de las obras históricas: la explicación por la argumentación, mediante la cual la narración histórica pretende ofrecer una apariencia de explicación, sin llegar a serlo *estricto sensu*. Esta pretensión científica nace de la desublimación de los textos históricos y del proceso de deslegitimación retórica que proviene de la vinculación a un modelo de conocimiento nomológico-deductivo realista y objetivista, que se implanta en el siglo XIX como paradigma del estatus científico al que aspira la disciplina histórica. Siguiendo a Stephen Pepper, White nos muestra que en el siglo XIX existen cuatro modelos básicos de explicación por argumentación: el formista, el organicismo, el mecanicista y contextualista. El último nivel en el que también interviene la imaginación es en lo que White denomina la implicación ideológica, es decir, el conjunto de prescripciones que se adoptan para tomar una posición en el mundo presente y actuar sobre él, habida cuenta de que, como dijeron Collingwood y Croce, toda historia es historia contemporánea.[17] White extrae de Karl Mannheim los diferentes tipos de ideología a disposición de un historiador del siglo XIX: el anarquismo, el conservadurismo, el radicalismo y el liberalismo. La dimensión ideológica de un texto histórico

16 Vid. Keith JENKINS y Alun MUNSLOW (eds.): *The Nature of History Reader*, London y New York, Routledge, 2004, pp. 1 y ss.

17 Hayden WHITE: *The Fiction of Narrative*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 2010, pp. 1 y ss. y 50 y ss.

arrastra elementos éticos y morales sobre el mensaje que el pasado puede proporcionar al presente y, por extensión, al futuro. Por eso, la ideología es el nivel en el cual poder materializar una crítica explícita del pasado (es decir, de nuestras representaciones del mismo). Pero también del presente. Y es que, por eso también, no hay historiografía sin ideología.

Reflexiones finales

Así, desde la imaginación histórica, y mediante una serie de niveles de conceptualización teórica y de crítica filológica, se elabora el relato histórico. Si conocemos el pasado, construyéndolo, la imaginación se vincula a la configuración de la forma (como mínimo) pero también del contenido (en el caso evidente de las lagunas en las fuentes históricas, por ejemplo, pero también respecto de la propia naturaleza del pasado, que está para nuestra observación directa). Como conclusión, las obras históricas son, para White, artefactos literarios (no textos "científicos") que, partiendo de una serie de acontecimientos aislados (cuya existencia Hayden White nunca ha negado), son dotados de significado (y transformados en "hechos") mediante toda una actividad compleja que es tanto científica como poética, tanto epistemológica como imaginativa, tanto conformista como crítica. Stephen Vann ha subrayado una idea sorprendente: podemos encontrar en Hayden White una pulsión entre su atracción por el pasado (como cuando nos ilustra sobre la tradición Greco-Romana o sobre el Humanismo Liberal)[18] y su tarea como crítico cultural, a la manera de un Walter Benjamin o un Bertolt Brecht.[19] Pero creo que esta pulsión está en casi todos nosotros. Al menos, en casi todos los historiadores. Por lo menos en aquellos que son conscientes del componente subjetivo, imaginativo de nuestra tarea. Y también, sobre todo, de aquellos que son conscientes de la importancia de asegurar una actividad historiográfica interpretativa que, además, sea crítica respecto de lo que se ha hecho erróneamente en

18 Vid. Hayden WHITE: *The Greco Roman Tradition*, New York, Harper & Row, 1973; Hayden WHITE y COATES, W. H (eds.): *The Ordeal of Liberal Humanism*, New York, McGraw-Hill, 1970; Hayden WHITE, W.H. COATES, y H. Salwyn SCHAPIRO (coords.): *The Emergence of Liberal Humanism*, New York, McGraw-Hill, 1966.

19 Stephen BANN: "History: Myth and Narrative: A Coda for Roland Barthes and Hayden White", en Frank ANKERSMIT, Ewa DOMANSKA y Hans KELLNER (coords.) *Re-Figuring Hayden White*, Stanford, Stanford University Press, 2009, pp. 144 y ss.

el pasado y también, por extensión, de aquello que está mal o se puede mejorar en el presente. De ahí el título de nuestra comunicación. Y de ahí la importancia de la imaginación y de la crítica para replantearnos nuestra experiencia del "pasado en la encrucijada".

Así, ¿qué sería del hombre sin la imaginación? ¿Qué sería del hombre sin esa facultad que produjo las pinturas rupestres pero también los vuelos interplanetarios, desde los que observar el planeta Tierra? Pero, también, ¿qué sería del hombre sin la capacidad crítica? ¿Qué sería del hombre sin esa facultad de reflexionar y, finalmente, de conocer, los límites y las posibilidades de su potencia cognoscitiva, como diría Kant? Y, desde este punto de vista, ¿qué sería del hombre sin esa capacidad de criticar las acciones de las generaciones anteriores, a luz del conocimiento proporcionado por nuestras representaciones del pasado, como las que produjeron el Holocausto, la Revolución Francesa o la Guerra Civil española, por poner solo tres ejemplos?

No podría existir un hombre sin proyectos de un mundo mejor o más justo, sin nuestras representaciones investigadas, imaginadas y construidas. Esta podría ser, en forma resumida, la propuesta de White. Aunque, como todos conocemos, no faltan quienes aseguran que, para llevar a cabo esta labor utópica, no os hace falta la historia, como diría Keith Jenkins.[20] Para White, sin embargo, sí hace falta la historia, especialmente en las formas imaginativas y críticas que él propone.

20 Keith JENKINS: ¿Por qué la historia?, México, FCE, 2006, p. 339.

EXPERIENCIA E HISTORIA EN LA CONTEMPORANEIDAD

ADRIÀ LLACUNA
HELENA SAAVEDRA-MITJANS
(COORDS.)

A pesar de las múltiples dificultades que afrontamos a nivel gremial y social, siete años de congresos bianuales ininterrumpidos suponen un motivo por el cual felicitarnos, pues constituyen un desafío frente a todos aquellos que pretenden privarnos de nuestro porvenir individual y colectivo. De hecho, tanto los encuentros anteriores como los que están por venir son una muestra de la pujanza cada vez mayor de la historiografía en España y, especialmente, de sus más jóvenes representantes en tanto que relevo generacional natural, portadores de nuevas perspectivas y experiencias investigadoras, única garantía de continuidad para los trabajos e interpretaciones en curso y, también, para el progreso de los debates que marcarán el futuro de nuestra disciplina.

ISBN 978-84-17238-02-2