



Panta Rei

Revista digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia

2015

Panta Rei

Revista Digital de Ciencia
y Didáctica de la Historia



2015

Revista anual

Fecha de inicio: 1995

Revista Panta Rei. pantarei@um.es

Edita:

Centro de Estudios del Próximo Oriente y la
Antigüedad Tardía – CEPOAT

Edificio Universitario Saavedra Fajardo.

Universidad de Murcia

C/ Actor Isidoro Máiquez, 9
30007 – MURCIA – ESPAÑA

Teléfono: (+34) 868883890

cepoat@um.es

Web: www.um.es/cepoat/pantarei

Edición 2015

ISSNe: 2386-8864

ISSN: 1136-2464

Depósito legal: MU-966-1995

cepoAt
UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía

En Portada: Ruinas de Hatra (Irak)
(Fotografía de: Lance Cpl. Albert F. Hunt,
U. S. Marine Corps).

Responsables de los textos:
Sus autores.

Responsable de la presente edición:
Consejo Editorial Panta Rei.



CONSEJO DE REDACCIÓN

Coordinador editorial

Egea Vivancos, Alejandro
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Editores

Botí Hernández, Juan Jesús
[CEPOAT, UMU]

Meseguer Gil, Antonio José
[CEPOAT, UMU]

Sáez Giménez, David Omar
[CEPOAT, UMU]

Sánchez Mondéjar, Celso Miguel
[CEPOAT, UMU]

Secretaria

Arias Ferrer, Laura
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]

Responsable informático

Martínez García, José Javier
[CEPOAT, UMU]

Traducción y corrección lingüística

Martínez Martínez, Cristina
[Sociedad Española de Lenguas Modernas]

CONSEJO ASESOR

Albero Muñoz, M.^a del Mar
[H.^a del Arte, UMU]
Chapman, Arthur
[History Education, UCL, Reino Unido]
Cobacho López, Ángel
[Derecho, UMU]
Egea Bruno, Pedro M.^a
[Historia Contemporánea, UMU]
García Atienzar, Gabriel
[Prehistoria, UA]
González Monfort, Neus
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UAB]
Haber Uriarte, María
[Prehistoria, UMU]
Irigoyen López, Antonio
[Historia Moderna, UMU]
Mahony, Simon
[Digital Humanities, UCL, Reino Unido]
Marsilla de Pascual, Francisco Reyes
[Técnicas historiográficas, UMU]
Miralles Maldonado, José Carlos
[Filología Clásica, UMU]
Molina Gómez, José Antonio
[Historia Antigua, UMU]
Noguera Celdrán, José Miguel
[Arqueología, UMU]
Pérez Molina, Miguel Emilio
[Filología Clásica, UMU]
Prados Martínez, Fernando
[Arqueología, UA]
Sánchez Ibáñez, Raquel
[Didáctica de las Ciencias Sociales, UMU]
Sancho Gómez, Miguel Pablo
[Educación, UCAM]
Vilar García, María José
[Historia Contemporánea, UMU]

Índice

Artículos

- El patrimonio arqueológico iraquí y su destrucción a lo largo del tiempo.**
Fernando Espejel Arroyo.....9
- Tacita Muta y el silencio femenino como arma del patriarcado romano.**
Sara Casamayor Mancisidor.....27
- Espartaco en la arqueología.**
Juan Luis Posadas.....43
- La batalla de Andagoste.**
Luis Amela Valverde.....51
- Las trabas para una formación arqueológica inclusiva.**
Ana Samaniego Espinosa.....63
- Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico.**
César López Rodríguez77
- El profesor como predicador, provocador y ermitaño. Un pre-texto para pensar las tareas de la didáctica de la historia.**
Enrique Ibáñez Rojo.....93

Entrevista

- Evaluando el desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza de la Historia en España. Entrevista a Jesús Domínguez Castillo.**
María José Morales Rodríguez.....111

Reseñas

- II Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antigo de la Universidad de Murcia.**
Pedro David Conesa Navarro y Juana M.^a Martínez Molina.....123
- II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Historia.**
Eusebio Manuel Vidal Abellán.....127
- Dölger, F. J. (2015). La luz de Cristo. Madrid: Ediciones Encuentro. 98 págs.**
Alejandro Ruiz Sánchez.....129
- Cooper, H. (ed.) (2013). Teaching History Creatively. Londres: Routledge. 185 págs.**
Marta Gil de Sola Bellas.....133
- El arte paleolítico en *El Carnicero de Chabrol*.**
Alberto Lombo Montañés.....139

Normas de publicación/Publishing rules

Artículos

El patrimonio arqueológico iraquí y su destrucción a lo largo del tiempo

Iraqi archaeological heritage and its destruction throughout time

Fernando Espejel Arroyo¹
Universidad Autónoma de Madrid

Recibido: 12/03/15

Aceptado: 18/08/15

Para citar este artículo: Espejel Arroyo, F. (2015). El patrimonio arqueológico iraquí y su destrucción a lo largo del tiempo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9-25.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/1>

Resumen

El moderno país de Iraq ocupa una zona en la que se asentaron las principales culturas del Antiguo Oriente. Un rico patrimonio arqueológico que durante años el país se encargó de estudiar. Su glorioso pasado era el orgullo de la nación. Cuando en el año 2003 se producía la invasión de Iraq, los medios de comunicación publicaron noticias sobre el saqueo del Museo Nacional, sin embargo este no era sino un hecho más, probablemente el más doloroso de los que ha sufrido el patrimonio de este país a lo largo del tiempo. En primer lugar el expolio de las potencias colonizadoras europeas, interesadas en aumentar los fondos de sus museos, pasando por la presencia de mafias internacionales sin escrúpulos, varias guerras desastrosas y un embargo internacional que se prolongó durante doce años, agravando la ya de por sí delicada situación del país, y que tuvo consecuencias importantes para el patrimonio arqueológico.

Palabras clave

Iraq, Patrimonio Arqueológico, Saqueo, Patrimonio Cultural, Próximo Oriente

Abstract

The current country of Iraq is located in an area where the main cultures of the Ancient East settled down. A priceless cultural heritage which was studied by the country for years. Its majestic past was the pride of the nation. When Iraq was overrun back in 2003, the press published the looting of the National Museum, though it was not just an isolated event, but the most painful one the country had suffered throughout time. In the first place, the pillage from the European colonizing countries interested in increasing the collections of their own museums. Followed by the presence of international unscrupulous mafias, several disastrous wars and an international embargo which lasted for twelve years. All the mentioned episodes worsened even more the difficult situation of the country, which resulted in serious consequences for the cultural heritage.

Key words

Iraq, Archaeological Heritage, Looting, Cultural heritage, Middle East

¹ Para contactar con el autor: Fernando Espejel Arroyo. Doctorando. Dpto. de Historia Antigua, Medieval y Paleografía y Diplomática. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Filosofía y Letras (módulo II). Campus de Cantoblanco. Crta. Colmenar Viejo, km. 15 - 28049 Madrid. fernando.espejel@estudiante.uam.es

1. De viajeros, aventureros, estudiosos y cónsules

Los trágicos acontecimientos sucedidos entre finales de febrero y comienzos de marzo de 2015, con la destrucción del museo de Mosul, varias estatuas aladas del yacimiento de Nínive y la destrucción de los yacimientos de Nimrud, Hatra y Dur Šarrukin por parte de milicianos yihadistas ha vuelto a poner de actualidad el maltrato al que se ve sometido desde hace mucho tiempo el patrimonio arqueológico de la región, castigado por choques de intereses que han provocado un sinfín de conflictos, destruyendo para siempre muchos de los restos y documentos que nos hubieran ayudado a comprender mejor la historia del Próximo Oriente, una historia que, al fin y al cabo, es la de todos.

Con el triunfo del Islam en las batallas de Yarmuk y al Qādisiyyah sobre bizantinos y sasánidas respectivamente, el conocimiento del mundo Oriental en Occidente se perdió, hubo que redescubrirlo. Quedaba la visión distorsionada y peyorativa que ofrecía la Biblia y las tradiciones antiguas, una visión que costó trabajo superar y en la que sobresalían personajes como Sardanápalo o Semíramis. A partir del siglo XII también contamos con una fantástica literatura de viajes que nos aporta datos que en ocasiones olvidamos en nuestro estudio. Benjamín de Tudela, Ibn Yubayr, Marco Polo, Leonhard Rauwolf, Pietro della Valle o García de Silva y Figueroa entre otros –personaje este último que encabezó la embajada de Felipe III al sha Abbás el Grande de Persia, y que fue el primero en proponer que las ruinas de Chilmnara se trataban de la antigua Persépolis, mandando realizar las primeras representaciones realistas de los relieves e inscripciones de esta antigua capital persa, considerando que los signos tallados en la piedra se trataban de la escritura de los antiguos persas (Córdoba, 2005). Todos ellos, espíritus aventureros que a la vuelta de sus viajes publicaron sus experiencias, creándose toda una literatura de viajes sobre el Próximo Oriente (Invernizzi, 2005). Sin embargo no será hasta finales del XVIII y comienzos del XIX con la lucha entre Francia y Gran Bretaña, y más concretamente con la expedición de Napoleón a Egipto, cuando el interés por Oriente entre de lleno en Europa. A partir de este momento los grandes museos occidentales como el Louvre o el British Museum se lanzaron a por piezas con las que ampliar sus colecciones. En esta lucha entre Francia y Gran Bretaña ambas naciones deciden abrir consulados en el Próximo Oriente, lugar al que irán destinadas personas aficionadas a la arqueología. Ciertamente que a ellos les debemos los comienzos de las investigaciones en Oriente, pero también es verdad que todos tenían como objetivo la obtención de piezas con las que engrosar sus colecciones personales o las de los museos europeos (Gran-Aymerich, 1998). Uno de estos diplomáticos pioneros fue C. J. Rich, representante británico en Bagdad que vivió en Iraq entre 1808 y 1821 (Alexander, 1928). Rich era un apasionado de las antigüedades, realizó planos topográficos, hizo dibujos y esbozos muy interesantes de las ruinas, coleccionó monedas y piezas y efectuó un informe sobre las ruinas de Babilonia. Lo que aquí nos interesa es que recogió toda una serie de piezas que a su muerte, por expreso deseo de su viuda, pasaron a formar parte del British Museum. Pero las grandes colecciones de París y Londres se empezaron a formar gracias a los trabajos de P. E. Botta y A. H. Layard, cónsules de Francia y Gran Bretaña respectivamente durante la década de los 40 del siglo XIX, y cuya labor será continuada por V. Place y H. Rassam². Tanto franceses como británicos llevaron a cabo investigaciones de mayor o menor calidad³, siendo unos auténticos pioneros en el

2 Durante el siglo XIX también encontramos en Oriente a personajes de la talla de J. F. Texier, P. Coste, W. L. Loftus, J. E. Taylor o J. Oppert por citar tan sólo a algunos de ellos, pero aquí nos centraremos en los que consideramos más importantes en lo que a formación de colecciones se refiere. Para una visión general sobre la historia de la investigación en Oriente llevada a cabo durante el siglo XIX y comienzos del XX consultar: Lloyd (1980), Larsen (1996), Córdoba (2001) o Fagan (2007).

3 La publicación de los trabajos franceses fueron de una extraordinaria calidad. Se trata de una obra de cinco volúmenes de una naturaleza sobresaliente. El problema de la obra de Botta (Botta y Flandin, 1849-1850), al igual que la posterior que publicaría V. Place, residía en que se trataban de unos volúmenes monumentales imposibles de manejar, por lo que prácticamente su difusión fue nula. Por el contrario, los trabajos de A. H.

trabajo de campo en Oriente.

2. Las primeras reglamentaciones sobre la actividad arqueológica

Esta situación hizo reaccionar a las autoridades turcas, hasta ese momento bastante permisivas a la hora de conceder permisos de excavación. El imperio Otomano se dio cuenta del valor que poseían las antigüedades y tomó conciencia de la necesidad de confeccionar una legislación que protegiesen su valiosísimo patrimonio. Con la experiencia de las leyes pioneras existentes en Grecia y Egipto que establecían que cualquier hallazgo pertenecía al país en que este se había producido, Turquía se dispuso a elaborar en marzo de 1869 la primera ley que prohibía las exportaciones de antigüedades de su territorio. Se trataba de una ley muy sencilla que prácticamente no tuvo aplicación, pero que dejaba bien clara las intenciones de las autoridades otomanas. La reglamentación de 1869 hacía incompatible la condición de funcionario y arqueólogo, pero pronto sería corregida por el Reglamento de 1874, una ley mucho más completa que la del 69, organizada en treinta y seis artículos englobados en cuatro capítulos. Según la Reglamentación de 1874 toda antigüedad que aún no había sido descubierta pertenecía al gobierno otomano. El padre de esta nueva ley fue Osman Hamdi Bey (Pottier, 1910; Metzger, 1988; Chuvin, 2007), figura fundamental en la lucha contra el expolio y padre de la arqueología turca, prueba de ello es que hasta su entrada en acción todas las excavaciones en la región eran llevadas a cabo por europeos, animando Hamdi Bey el desarrollo de excavaciones nacionales. Hamdi Bey es un precedente en la protección del patrimonio en Oriente. El Reglamento de 1874 fue el primero verdaderamente eficaz. Gracias a él todos los objetos pasaban a ser propiedad del Estado y sólo se autorizaba a exportar moldes y dibujos. Fue una normativa que las autoridades europeas consideraron bastante dura, pero aun así, las Ordenaciones de 1884 dieron una mayor cohesión a este Reglamento de 1874. Fue bajo estas circunstancias cuando los alemanes desembarcan en Oriente, los auténticos renovadores de la ciencia, con una metodología totalmente novedosa. La arqueología en la región a comienzos del siglo XX estará dominada por misiones alemanas que trabajaran en Babilonia, Assur o Samarra, ya que los americanos y británicos abandonarán sus actividades. A los trabajos de R. Koldewey y W. Andrae le debe mucho la ciencia oriental, pero no debemos olvidar que a pesar del excelente trabajo que ambos realizaron en Babilonia o Asur, lo que impulsaba a la Deutsche Orient Gesellschaft (DOG) era la obtención de piezas que se instalarían en el recién creado Museo de Berlín (Del Cerro, 1999; Berndhardsson, 2005; Foster, Foster y Gerstenblith, 2005). Prueba de ello son la Puerta de Ištar o parte de la Vía de las Procesiones que hoy en día podemos admirar en el Pergamonmuseum de Berlín.

3. El papel del patrimonio arqueológico en el Iraq independiente

Así estaban las cosas cuando tuvo lugar la I Guerra Mundial, que deparó la derrota del Imperio Otomano y la creación de un sistema de mandatos internacionales auspiciados por la Sociedad de Naciones, quedando el Próximo Oriente bajo la tutela de Francia y Gran Bretaña. Francia se hizo con el control de Siria y Gran Bretaña con el de Iraq, Arabia y Palestina. Este reparto resultó muy favorable a Gran Bretaña, pues dentro de su zona se encontraban los principales pozos de petróleo. Francia no contenta con esto elevó una protesta y consiguió que se revisase este reparto, pudiendo explotar a partir de entonces los pozos de petróleo de Kirkut.

Los territorios bajo control británico fueron administrados por Gran Bretaña como monarquías árabes, que pronto debían evolucionar hacia una independencia controlada. Iraq no fue una excepción. La persona escogida para llevar a cabo esta transición fue el rey Faysal, monarca

Layard (Layard, 1849; 1849-1853) en Nimrud o Nínive fueron de peor calidad, pero en cambio su obra alcanzó una gran popularidad.

hachemí, hijo de Hussein ibn Ali, que en junio de 1921 se quedó al frente del país aceptando el reparto realizado entre Francia y Gran Bretaña. Antes de coger las riendas del gobierno, Faysal se recorrió el país de arriba abajo, quedando fascinado por su patrimonio decidido a conservarlo y a hacer de él, junto a la educación, la bandera del nuevo país. Entre las personas que compartían este mismo sueño se encontraba Satti al-Husri, un antiguo funcionario de la administración otomana, nacionalista moderado y que había entrado en contacto con el mundo europeo. Satti sería el encargado de reformar la educación siguiendo sus ideas laicas y métodos de enseñanza racionales y modernos (Del Cerro, 2011). Consideraba que había que rescatar el pasado del país y trató de inculcárselo a la población, algo que en buena medida consiguió. Para Satti era indispensable asumir el pasado, para lo que era fundamental recuperar los monumentos en ruinas, acabar con el expolio y formar un gran museo nacional. Su caballo de batalla era acabar con la ignorancia a través de la educación. Gracias a las escuelas se creará un sentimiento nacional basado en un pasado glorioso, sin comparación a ningún otro, declarándose la nación árabe iraquí heredera de los antiguos sumerios, acadios, babilonios, árabes preislámicos e islámicos, omeyas, abasíes, tribus beduinas, campesinos y ciudades que habían sufrido la opresión otomana (Córdoba, 2004).

Pero en paralelo a Satti al Husri debemos hablar de Gertudre Bell, consejera y secretaria de asuntos orientales del alto comisionado para Iraq, Percy Cox. G. Bell también se encontraba interesada en las antigüedades, tanto que llegaría a obtener de manos de Faysal la responsabilidad sobre el patrimonio de la nación. En 1922 se creó el Departamento de Antigüedades con Bell como primera directora y se estableció una sala en el palacio del rey, la *Saray*, para recoger en ella los objetos que se encontrasen. Además, Gertrude Bell planteó una nueva regulación de las antigüedades. Basándose en las regulaciones otomanas de Hamdy Bey, G. Bell propuso una norma que permitiese el reparto de los hallazgos entre Iraq y las misiones europeas que dirigían excavaciones, con lo que en la práctica se seguía permitiendo el expolio de manera legal, volviendo las misiones occidentales a interesarse en reanudar los trabajos arqueológicos (Bernhardsson, 2005; Huot, 2008; Gibson, 2008b). A pesar de este duro revés la sala habilitada en el palacio comenzó a quedarse pequeña, en parte debido a los descubrimientos que la excavación patrocinada por el Museo Británico y el Museo de Arqueología y Antropología de la Universidad de Pennsylvania realizó en el Cementerio Real de Ur y a los de los alemanes en Warka, la antigua Uruk, por lo que unos años más tarde hubo de disponer de un pequeño edificio en la calle Ma`amun para que albergase las antigüedades que ya no cogían en la pequeña *Saray*, a cuyo frente había sido puesto Abdul Qadir al-Pachachi, un iraquí que había trabajado con anterioridad en los Archivos Turcos de Estambul (Al-Gailani, 2008). Pero en el plan de Satti también cobraban importancia las bibliotecas. La primera biblioteca pública de Bagdad fue fundada en 1919 debido al empeño de unos cuantos particulares, haciéndose cargo de ella a partir de 1929 el Ministerio de Educación que le dio el nombre de Biblioteca Pública. A la par, se fueron creando nuevas bibliotecas públicas tanto en la capital como en otras ciudades del país (Saleh, 2003a).

En 1932 Iraq obtiene la plena independencia y se crea el Departamento de Antigüedades y Patrimonio, derogándose todas las regulaciones que hacían posible el reparto de antigüedades, aprobándose leyes que pretendían preservar el patrimonio arqueológico de Iraq y terminar con la salida de piezas hacia Europa (Córdoba, 2004; Fales, 2006), especialmente tras la aprobación de una nueva y muy estricta ley de antigüedades en 1936 que establecía que todas las antigüedades y sitios arqueológicos eran propiedad del estado iraquí. (Gibson 2008b). Con esta nueva legislación, franceses y británicos dejaron de interesarse por las excavaciones en Iraq y, salvo pequeñas excepciones como la de S. Lloyd que excavaba para el Servicio de Antigüedades de Iraq, se marcharon a Siria. Sólo los alemanes con su misión en Warka, y los americanos en el valle del Diyala continuaron trabajando en Iraq, con lo que se produjo un vacío de expertos que para nada desanimó a Satti al Husri, sino todo lo contrario. Empujado por el prometedor futuro del patrimonio del país con su reciente independencia, decidió enviar al Instituto Oriental de Chicago a dos jóvenes estudiantes, el arqueólogo Fuad Safar y el epigrafista Taha Baqir, al tiempo que empezaba a concebir lo que en el futuro sería el *Muthaf al-Watani* (Museo Nacional) (Córdoba, 2003a) –más conocido por los

turistas como *Iraq Museum*. Llamó la atención de Satti al Husri un enorme solar situado en la parte occidental de Bagdad que también era codiciado por otros ministerios, así que ante la falta de dinero para crear un museo y adelantándose al resto de gabinetes que pudieran estar interesados, decidió levantar en este solar una réplica de unas de las puertas de Jorsabad siguiendo los dibujos de V. Place (Del Cerro, 2011)⁴.

En 1936 con F. Safar y T. Baqir ya de vuelta y M. A. Mustafa, tiene lugar el comienzo de la investigación arqueológica iraquí, realizándose, con una calidad extraordinaria, excavaciones en Samarra y Dar al 'Imara y restaurándose monumentos como el Palacio Abasí de Bagdad; la Mustansiriya o el Jan Maryan entre otros (Córdoba, 2003a). Sin olvidar que todos estos trabajos se realizaban con la intención de crear un museo en un futuro próximo.

Las décadas de los 40 y 50 fueron años de luchas políticas que llevaron al exilio a multitud de nacionalistas árabes, entre los que se encontraba Satti al Husri, siendo tiempos de lucha entre una clase política nacionalista ansiosa de independencia y unas potencias europeas que pretendían seguir manteniendo su influencia sobre el petróleo. A mediados de los años 40, empieza a publicarse *Sumer*, la primera revista científica árabe dedicada al estudio de las culturas antiguas. Pero la II Guerra mundial tuvo paralizadas las intervenciones arqueológicas extranjeras hasta la década de los 50. A pesar de las dificultades de estos años, nada impidió que se llevaran a cabo nuevas excavaciones -Tell Uqair (1940-1942), Aqar Quf (1942-1945), Tell Hassuna (1944), Eridu (1946-1949) o Hatra (1951)- y que los discípulos de Satti al Husri siguieran luchando por la creación de un gran museo nacional que recogiese la riqueza cultural de la nación. Además, en la década de los 50 se comenzó a excavar en Nimrud bajo los órdenes de M. Mallowan, unos trabajos que serían continuados después por D. Oates, además, con la revolución de 1958 prácticamente se eliminaron las excavaciones ilegales, una situación de estabilidad en el campo de los trabajos arqueológicos que se mantendría hasta 1990 (Córdoba, 2003b; Gibson, 2008b). El museo comenzó a construirse en 1957, pero no sería inaugurado hasta el 9 de noviembre de 1966 (Al-Gailani, 2008). Inauguración a la que fueron invitados los directores de los museos arqueológicos nacionales de toda Europa. Desgraciadamente, el director del Museo Arqueológico Nacional en ese momento, Luis Vázquez de Parga, declinó la invitación. Aun así el director de Antigüedades de Iraq, Faisal al Wailly, envió al Museo Arqueológico Nacional una carta en la que lamentaba la ausencia de representación española, junto a una medalla conmemorativa de dicha inauguración en la que en el anverso aparece representada la fachada del Museo Nacional de Iraq, unas manos que sujetan un vaso del que mana agua y que es el símbolo de la Dirección General de Antigüedades y el año de la inauguración, mientras que en el reverso una puerta, una lámpara y la leyenda: "El conocimiento y la justicia nacieron en Iraq" (Del Cerro, 2011). El tiempo que va desde la inauguración del museo hasta 1980, año en que comienzan las hostilidades contra Irán, pueden ser considerados los años de oro de la arqueología iraquí y el Museo Nacional (Córdoba, 2004).

El 17 de julio de 1968 el Partido Árabe Socialista Ba'az llega al poder, poniendo en marcha un programa de nacionalización del petróleo, lo que hizo de Iraq un país rico, impulsando la educación -mediante la creación de programas que intentaban solucionar el analfabetismo, algo que consiguieron a finales de la década de los 70- y aumentando el nivel de vida de la población. Se creó una infraestructura sólida incomparable a la de cualquier otro país del entorno (Saleh Alkhalifa, 2003b). De esta bonanza económica también se vio beneficiada la Dirección General de Antigüedades y los museos. La semilla que Satti al Husri había plantado en los años anteriores recogía sus frutos con una población absolutamente concienciada de su glorioso pasado y con la defensa de su patrimonio. Este era el verdadero valedor del patrimonio iraquí, el amor que los ciudadanos de Iraq sentían por sus antigüedades. Durante estos años se consiguió acabar con el saqueo. En el año 1970 se publicaba en Bagdad el *Atlas de los lugares arqueológicos de Iraq*, una

4 La misma puerta que con el bombardeo americano de 2003 sufrió el impacto de un misil que provocó un enorme boquete en el centro de la misma (George y Gibson, 2008).

verdadera carta arqueológica que señalaba 12000 yacimientos catalogados de todas las épocas⁵, muchos de los cuales comenzaron a ser investigados por la Dirección General de Antigüedades. El gobierno se volcó con el patrimonio, poniendo a disposición de la Dirección General de Antigüedades unos medios económicos y humanos que ningún otro país podía imaginar. Los máximos exponentes de esta “edad de oro” de la arqueología iraquí que representaron los años 70 fueron Sabah A. Jassim y S. Salman al Rumaydh. Con la ayuda de misiones extranjeras, fundamentalmente los tradicionales alemanes, ingleses, estadounidenses y franceses, a los que se unieron japoneses, belgas, italianos y austriacos, a principios de los 80 la Dirección General de Antigüedades de Iraq tenía abiertos doscientos yacimientos arqueológicos de manera simultánea, siendo la revista *Sumer* el principal medio donde eran publicados los resultados de la investigación. Es ahora cuando se descubren lugares como Tell es Sawwan, un lugar clave para el estudio de usos agrícolas, técnicas arquitectónicas, creencias y manufacturas artesanales en el IV milenio a.C., o en el valle del Hamrim varias misiones realizan importantes avances en nuestros conocimientos sobre la expansión de la cultura Obeid y la aparición de las primeras sociedades complejas (Jasim, 1985; Córdoba, 2003a). Pero no sólo se abrieron excavaciones arqueológicas. Otro de los ámbitos en los que se actuó fue en la restauración de lugares como Babilonia, Assur, Samarra, Nínive, Hatra, Dur Kurigalzu, o en edificios históricos de Arbil, Kirkut o Mosul. Además se abrieron museos y bibliotecas en cada capital de provincia, creándose un proyecto pionero hasta entonces como fue la creación del llamado “Museo de los Niños”, adscrito al museo de Bagdad y pensado para niños menores de 10 años (Córdoba, 2003b). En 1975 el Museo Nacional de Bagdad cifraba su colección en más de 100000 piezas, la más importante de arqueología mesopotámica del mundo.

4. La Guerra del Golfo y el embargo internacional

Pero esta riqueza económica proporcionada por el petróleo, también iba a ser utilizada por el gobierno para llevar a cabo su proyecto de convertirse en una potencia dominante en la zona, lo que llevó a la invasión del vecino Irán a partir del 4 de septiembre de 1980. Se trató de una guerra muy costosa que movilizó a muchos científicos, gran parte de los recursos económicos que hasta entonces se dedicaban a la modernización del país fueron destinados a la compra de armas, convirtiéndose Iraq en el principal comprador dentro de este mercado. Paradójicamente, el 80% de las armas adquiridas entre 1980 y 1988, el tiempo que duró la guerra contra Irán, procedía de cuatro de los cinco miembros permanentes del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas: EEUU, URSS, Francia y China, contando además el régimen de Sadam con una amplia ayuda del mundo occidental, especialmente de EEUU, país que no se cuestionaba lo más mínimo las políticas de Sadam Hussein (Saleh, 2003b). Esta guerra contra Irán terminaría ocho años más tarde, dejando dos países devastados y con cerca de un millón de muertos entre los dos bandos. Durante el tiempo que duró la confrontación el Museo Nacional permaneció cerrado y la actividad científica disminuyó considerablemente. Ante el beneplácito de las potencias occidentales en la invasión de Irán, Sadam se sintió fuerte y en agosto 1990 decidió invadir el vecino Kuwait. Esta vez Sadam se encontraría con la oposición internacional.

No es espacio éste para relatar los entresijos de aquel enfrentamiento, pero trataremos de esbozar unas mínimas pinceladas que permitan entender la situación de bloqueo impuesta por Naciones Unidas posteriormente. Las ansias expansionistas de Sadam Hussein con la intervención en Irán habían dejado a su país debilitado económicamente, por lo que las autoridades iraquíes decidieron invadir Kuwait, un país sobre el que reclamaban su soberanía por razones históricas, y

5 Paradójicamente, resulta desolador ver como de estos 12000 yacimientos que ya se catalogaban hace cuarenta años, solamente tres de ellos son considerados por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad: Assur, Hatra y Samarra, lo que da muestra de la dejadez mostrada por esta institución durante todo este tiempo, especialmente durante los años que duró el bloqueo internacional tras la I Guerra del Golfo, de hecho, la UNESCO fue la única institución de la ONU que no pisó Iraq durante los años del embargo.

además de esta manera intentar controlar el precio del petróleo y así poder permitirse la reconstrucción de Iraq (García y Sorroza, 2003). Ante esta situación, el 2 de agosto de 1990 las fuerzas armadas iraquíes comienzan la invasión de su vecino. Ese mismo día el Consejo de Seguridad de Naciones Unidas emitió la primera de las catorce resoluciones (Resolución 660) durante el tiempo que duró el conflicto (Maestro y Varea, 1997). En ella condenaba la invasión de Kuwait por parte de Iraq, apremiaba a los dos países a iniciar conversaciones y exigía Iraq su retirada inmediata⁶. Ante la negativa de Iraq a abandonar territorio kuwaití, el 6 de agosto se emitió una nueva Resolución (661), mediante la que se hacía efectivo el bloqueo internacional a Iraq. Posteriores resoluciones autorizaban el uso de la fuerza contra Iraq, provocando la por todos conocida como Guerra del Golfo. Esta guerra trajo consecuencias nefastas sobre el rico patrimonio iraquí. La propia UNESCO reconoció en su día que como consecuencia directa de las bombas de la coalición, respaldada por Naciones Unidas, resultaron dañadas las mezquitas Al Kawaz y Al Maaqal en la ciudad de Basora, la Mustansiriya de Bagdad o los yacimientos de Ur y Tell El Lahm, además de otros monumentos y edificios históricos. Una vez finalizada la guerra, la Dirección General de Antigüedades de Iraq remitió a la UNESCO una lista con los lugares que se habían visto afectados, parcial o totalmente, durante el conflicto y en las semanas inmediatas a la finalización del mismo. En esta misma carta se requería la ayuda internacional para la restauración del patrimonio afectado y la recuperación de los objetos robados, en total 13 museos regionales fueron saqueados y más de 5000 objetos sustraídos. Cabe señalar que todos los organismos internacionales a los que se solicitó ayuda se abstuvieron de enviar cualquier tipo de comisión que evaluase los daños. Gracias a esta carta sabemos que además de yacimientos arqueológicos o monumentos de interés, también resultaron afectados trece museos y seis bibliotecas fueron destruidas. Entre los museos dañados se encontraba el Museo Nacional de Bagdad, aunque la peor parte se la llevaron el Museo de Basora, el Museo de Maysan, el Museo de Kirkut, el Museo Etnográfico de Kirkut y el Museo de Kufa, que vieron como todos sus fondos fueron saqueados. En esta misma carta también se pedía ayuda internacional para restaurar los edificios afectados y recuperar los objetos sustraídos (Córdoba, 2000; Gibson 2008b). En los años posteriores al fin de la guerra, las excavaciones ilegales se dispararon, muchas de las piezas que conformaban los museos saqueados comenzaron a aparecer en el mercado ilegal de antigüedades. La magnitud de la catástrofe fue tal que las autoridades iraquíes pidieron la ayuda de la UNESCO y la INTERPOL para recuperar los objetos robados. Ante la falta de implicación de estas dos instituciones fue convocada en Bagdad en el mes de diciembre de 1994 una reunión a la que asistieron especialistas de diferentes países, que se encargaron de verificar y analizar la magnitud del saqueo. A esta reunión no asistió ningún miembro de la UNESCO o INTERPOL.

Los acuerdos alcanzados y la voluntad de los científicos asistentes de acabar con esta situación hizo reaccionar a la UNESCO, quien por medio de una carta de su Director General, el español Federico Mayor Zaragoza, realizaba una llamada a los distintos países para que se cumpliera lo firmado en la Convención sobre tráfico ilícito de bienes culturales de 1970 (Córdoba, 1997). Eso sí, Mayor Zaragoza, también señalaba que el mayor responsable en tomar medidas para evitar el saqueo de su patrimonio, es el propio país de origen de esas antigüedades. Vista semejante reacción del Director General de la UNESCO, no debe extrañarnos la actitud totalmente pasiva de esta institución ante los daños sufridos por el patrimonio iraquí durante y después de la guerra. Porque sí el resultado de la guerra fue catastrófico para el patrimonio, no lo iban a ser menos los posteriores doce años de embargo internacional al que una institución como la ONU -que en el capítulo 1 de su Carta dice tener como fines mantener la paz y la seguridad internacionales, fomentar las relaciones de amistad entre las naciones, o realizar la cooperación internacional en la solución de problemas internacionales de carácter económico, social, cultural o humanitario, entre otras cosas⁷- sometió al pueblo iraquí, hundiéndole en la pobreza. También hay que recordar que

6 Todas las resoluciones del Consejo de Seguridad se pueden consultar en la página de Naciones Unidas: Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/sc/> (Consulta: 9-03-2015).

7 Artículo 1 de la Carta de las Naciones Unidas firmada el 26 de junio de 1945 y que entró en vigor el 24 de

tras la Guerra del Golfo, Iraq quedó dividido en tres bloques, siendo sólo soberano el gobierno iraquí en la parte central, con lo que el norte y el sur quedaron expuestos a la entrada de mafias que saquearon yacimientos, sobre todo en el sur. Así las cosas, a partir de 1994 se disparó el expolio de sitios arqueológicos, un ejemplo de ello es la cueva de Shanidar, excavada de manera ilegal por un equipo estadounidense que entró en Iraq por Turquía. Varios yacimientos del sur quedaron a merced de los saqueadores (Figura 1). Mafias internacionales sin ningún tipo de escrúpulos que en el año 1994 no tuvieron el más mínimo inconveniente en asesinar a Mr. Haddad, guarda de Larsa, para saquear este antiguo asentamiento (Córdoba, 2000). En el sitio de Nínive es donde mejor tenemos documentado el saqueo producido tras la guerra. En los años 70 y 80 Nínive había sido reconstruida y el yacimiento se hizo visitable. A comienzos de los 90 J. M. Russell visitó Nínive y realizó su tesis doctoral sobre los relieves de este lugar. En 1997 volvió a Nínive, fotografió los relieves y publicó una obra en la que podemos constatar que el deterioro de estos durante los años transcurridos entre sus dos visitas es evidente (Russell, 1998). Este comercio ilegal de antigüedades, se realizaba con países europeos o Estados Unidos entre otros, y ello a pesar que el embargo impedía la compra de cualquier objeto a Iraq. Las antigüedades eran sacadas del país a través del Kurdistán, Siria o Turquía, o directamente a través de Jordania, Arabia Saudí o Kuwait. Desde 1990 los Emiratos Árabes llegaron a ser el principal mercado de antigüedades iraquíes robadas, lo que dio lugar a la formación de grandes colecciones privadas. Sólo en contadas ocasiones la policía fronteriza llegaba a interceptar los objetos, ya que en la mayoría de los casos conseguían salir del país (Gibson, 2008a).



a



b

Figura 1: Yacimientos con cráteres provocados por excavaciones ilegales.
a) Umma, b) Zabalam (Russell, 2008: figs. 1 y 4)

El embargo estuvo vigente desde 1991 a 2003, año de la invasión anglo-estadounidense. Durante este tiempo se produjo el desmantelamiento de la estructura científica de Iraq y la situación solo fue a peor. A la salida cada vez mayor de especialistas del país y el saqueo de los yacimientos, hay que añadir la inexistencia de fondos para poder renovar bibliotecas, o la prohibición de importar

octubre del mismo año.

productos químicos necesarios para la conservación de los objetos almacenados en los museos. Poco a poco se comenzó a trabajar por la recuperación de las piezas, y aparecieron publicaciones y bases de datos en donde se recopilaban los objetos desaparecidos (Reichel, 2008), de las que merecen especial atención los tres volúmenes de *Lost Heritage. Antiquities Stolen from Iraq's Regional Museums* (Gibson y McMahon, 1992; Baker, Matthews y Postgate, 1993; Fuji y Oguchi, 1996).

En 1996 también se ponía en marcha gracias al Centro di Scavi de Torino, el B.R.I.L.A. (Bureau for the Recovering and Investigating of the Iraqi Looted Antiquities), con una lista de objetos sustraídos que podían consultarse a través de su web⁸.

El Instituto Oriental de Chicago también creó una base de datos con una lista bastante completa de los objetos sustraídos⁹.

También en 1996 se celebraba en Madrid el *International Court on Crimes against Humanity Committed by the UN Security Council in Iraq*, donde se reunieron diversos expertos entre los que se encontraba J. M. Córdoba, encargado de recoger los daños producidos en el patrimonio cultural y arqueológico¹⁰.

A pesar de todo la situación no mejoraba, los mercados de los países desarrollados como Inglaterra, Suiza, Japón, Estados Unidos o Israel estaban llenos de tablillas, fragmentos de relieves y todo tipo de antigüedades orientales (Gibson, 1997; Brodie 2008), algo que también se debía a la falta de interés de estos países por oponerse al mercado ilegal de antigüedades, un comercio sobre el que a menudo se suele ser más permisivo que con el comercio de drogas, pero que genera un nivel de ingresos ilícitos similar. El saqueo de yacimientos parecía imparable, algo que fue frenado, en parte, gracias a la introducción del programa "Petróleo por alimentos" puesto en marcha por parte de la ONU. La introducción de este programa ayudó a atenuar un poco las duras condiciones de vida de la población y se retomaron las excavaciones arqueológicas por parte de misiones europeas e iraquíes. En estos difíciles momentos para el patrimonio iraquí cobrará especial importancia la figura de D. George, descubridor de la ciudad de Umma, luchador incansable contra las mafias internacionales y gracias al cual a finales de los 90 pudieron reanudarse las excavaciones en yacimientos como Assur, bajo la dirección de P. Miglus, en Borsippa por el Institut für Sprachen und Kulturen des Alten Orients de la Universidad de Innsbruck, o en Uruk por el Instituto Arqueológico Alemán y el Instituto Francés de Arqueología del Próximo Oriente. En esta época se produjeron importantes descubrimientos en Umma, Umm al-Aqarib, Zabalabam o Tell Schmid (Russell, 2008). Junto a Donny George hay que destacar la figura de Nawala al-Mutawali directora general de los museos de Iraq en el momento del saqueo. Los dos juntos formaron el alma de la lucha contra el saqueo del patrimonio arqueológico iraquí, aunque D. George tuvo que abandonar el país debido a los intentos de asesinato de los que fue víctima. Entre las excavaciones puestas en marcha a finales de los 90 me gustaría destacar de una manera especial el proyecto español Tell Mahuz, que si bien es cierto que se trata de un proyecto que comenzó en 1989-1990 no sería hasta 1997 cuando este se puso verdaderamente en funcionamiento de manera ininterrumpida hasta 2003. La excavación de Tell Mahuz fue llevada a cabo por una misión de la Universidad Autónoma de Madrid bajo la dirección de J. M. Córdoba, tratándose de la primera misión arqueológica española llevada a cabo en Mesopotamia.

Para terminar con este apartado del embargo internacional, no podemos dejar de indicar

8 Recuperado de <http://www.centroscavitorino.it/progetti/iraq/brila.html> (Consulta: 9-3-2015).

9 Recuperado de <http://oi-archive.uchicago.edu/OI/IRAQ/dbfiles/Iraqdatabasehome.htm> (Consulta: 9-3-2015).

10 En esta reunión, cuyo acta de acusación fue presentada por el ex-fiscal general de Estados Unidos, el señor Ramsey Clark participaron entre otros Peter Lewis Pellet exponiendo la situación nutricional en Iraq, Khaldun Darwix al-Bakri tratando la situación sanitaria en Iraq tras el embargo, Siegwart-Horst Günther analizando las consecuencias del uranio empobrecido sobre la población, Sarah Zaidi mostrando la situación de miseria en la que se vio envuelta la sociedad por culpa de las sanciones. Las conclusiones de esta reunión fueron recogidas en el libro editado por Maestro y Varela (1997).

que todo el afecto que los iraquíes sentían por su pasado se perderá durante la década de los 90 (Gibson, 2008a; Rusell, 2008). Conscientes y orgullosos de su pasado, los iraquíes, ante las malas condiciones de vida comenzaron a vender todo tipo de objetos para así poder sobrevivir y superar una situación crítica, en buena parte provocada por el bloqueo impuesto por Naciones Unidas, perdiéndose de esta manera la principal protección de la que gozaba el patrimonio iraquí.

5. La invasión de 2003 y sus efectos en el patrimonio

Cuando en 2003 se produjo la invasión de Iraq con el posterior saqueo del Museo Nacional (George y Gibson, 2008) y diversos museos provinciales, sólo fue una etapa más en la sangría que llevaba sufriendo el patrimonio de Iraq desde hace muchos años, aunque eso sí, ha sido la que más eco alcanzó en los medios de comunicación. La intervención militar fue una cuestión bien planeada y debatida, por lo que hubo tiempo para poner varios objetos a salvo. Se excavaron trincheras delante del museo. Las piezas más importantes fueron trasladadas a las cámaras acorazadas del Banco de Iraq, mientras que las que permanecieron en el Museo de Iraq al ser imposible su transporte se intentaron proteger con sacos de arena (Del Cerro, 2011). El problema es que a pesar de los esfuerzos por conseguir que las piezas no sufrieran daños, el museo se encuentra en un lugar central de Bagdad y en donde se produjeron los enfrentamientos.

El saqueo tuvo lugar entre los días 8 y 16 de abril, días que aprovecharon bandas organizadas para desvalijar el museo, robando piezas y destruyendo los archivos para que así fuese más complicado su posterior rastreo (Figura 2). El asalto al Museo Nacional lo tenemos bien documentado gracias a trabajos como los de Low (2003), Fales (2006), George (2008a; 2008b) Gibson (2008a) o George y Gibson (2008).



Figura 2. Sala del archivo del Museo Nacional de Bagdad tras el saqueo (George y Gibson, 2008: Fig. 3)

Ante esta situación la UNESCO convocó una reunión el 17 de abril pero no contó con información oficial ni con ninguno de los conservadores del museo, acudiendo a ella especialista iraquíes en el exilio que no tenían conocimiento de lo que había sucedido. Pero esta reunión sí tuvo el valor de espolear las investigaciones americanas que comenzarían el 22 de abril (Del Cerro, 2011).

Se formó una comisión compuesta por catorce agentes militares y agentes civiles enviados por el Pentágono a cuya cabeza se encontraba el coronel Matthew Bogdanos con la misión de analizar lo sucedido. El informe concluía que en el Banco Central se encontraban las piezas más importantes como el tesoro de las tumbas reales de las reinas asirias de Nimrud. Tres de los cinco almacenes del museo fueron saqueados y varios miles de objetos robados o rotos¹¹. El informe también recoge que en los primeros días de la ocupación, merced a la amnistía decretada para las personas que devolviesen piezas robadas, se recuperaron 915 objetos. Por lo que se refiere a los museos, todos los museos provinciales y sus respectivas bibliotecas fueron saqueados, mientras que en el de Bagdad se produjo la destrucción, de manera intencionada, del área administrativa, donde se rompieron 28 de las 451 vitrinas de la exposición, se robaron 42 grandes obras que por su tamaño no habían podido ser transportadas a otro lugar y se sustrajeron varios objetos de los almacenes del museo. Varias bibliotecas sufrieron robos o fueron devastadas por el fuego. La Biblioteca Nacional fue pasto de las llamas la noche del 11 al 12 de abril ante la indiferencia del ejército norteamericano, perdiéndose miles de libros antiguos y modernos. El Centro de Documentación y Manuscritos, que albergaba las primeras muestras de caligrafía árabe fue saqueado, y así, varias bibliotecas más.

Tras estas investigaciones tal y como muestra el trabajo de Low (2003) parece claro que el museo sufrió la acción de tres tipos de asaltantes. En primer lugar asaltantes que podríamos calificar como no profesionales que se llevaron todo lo que encontraron en su camino, provocando, además, graves daños y desperfectos en el museo. En segundo lugar, asaltantes pertenecientes a mafias organizadas perfectamente preparados y documentados para sustraer algunos de los objetos más importantes, encargándose de destruir las fichas y documentos para que no quedase rastro de ellos. Por último, el informe Bogdanos concluía que los objetos solo pudieron ser robados por los propios trabajadores que se quedaron dentro del museo, ya que eran los únicos que conocían donde se encontraban las llaves, obviando que las puertas de los almacenes habían sido forzadas y no abiertas con llaves. Aunque no queda recogido en el informe, por último debemos citar el testimonio de varios vecinos de los alrededores del museo y de varios trabajadores que aseguran que los marines también contribuyeron al saqueo, ya que fueron vistos saliendo con varias cajas del mismo (Del Cerro, 2011). Rápidamente varias de las piezas sustraídas del Museo Nacional y de otros lugares pasaron al mercado de arte de ciudades occidentales como Nueva York o Roma (Bailey, 2003).

No sólo los museos sufrieron daños, algunos yacimientos fueron víctima de los bombardeos. En los yacimientos del sur prosiguió el saqueo (el sitio de Isin ha sido calificado por la UNESCO como un yacimiento que ya no tiene nada que ofrecer, está completamente saqueado), y otros se vieron afectados por la actividad que en ellos desarrollaron las tropas invasoras, cuyos ejemplos más claros los encontramos en Babilonia (Moussa, 2008) o en Ur con la implantación de una base aérea en las proximidades del yacimiento durante el gobierno de S. Hussein que se mantuvo en uso con las fuerzas de la Coalición e incluso se construyeron nuevas instalaciones (Hamdani, 2008).

6. El patrimonio iraquí a partir de la caída de Saddam Hussein

Tras la invasión militar el saqueo del patrimonio arqueológico continuó (Rothfield, 2008), a partir de 2003 comenzó a llevarse a cabo un programa por parte de varios arqueólogos que pretendía aleccionar a las tropas militares desplegadas en Iraq sobre la historia y la cultura del país

11 El informe realizado por el coronel Bogdanos puede consultarse en: <http://www.defense.gov/news/Sep2003/d20030922fr.pdf>

con la intención de concienciarles acerca de su valiosísimo patrimonio (Emberling, 2008). Varios centros de investigación arqueológica como el Centro di Scavi de Turín o varios Institutos franceses de arqueología promovieron la creación de bases de datos de los objetos sustraídos, la restauración de los que fueron dañados y el proyecto de reapertura del Museo Nacional de Bagdad (Parapetti, 2008; Lafont, 2008). En 2004 eran varios los miembros de museos, arqueólogos y conservadores iraquíes que viajaban al extranjero para seguir formándose, pero el saqueo de yacimientos prosiguió. Nada más fueron abandonados los trabajos en los yacimientos por la Dirección General de Antigüedades los saqueadores volvieron, el propio Consejero Cultural de la Coalición, el sr. Piero Cordone, pudo comprobar de primera mano a mediados de mayo de 2003 a bordo de un helicóptero de reconocimiento como decenas y centenas de saqueadores actuaban en Dhi Qar y Qadisiya ante la falta de medios de los guardas de la Dirección General de Antigüedades. Y es que durante el período de ocupación de la Coalición los principales esfuerzos en la lucha contra el saqueo de sitios arqueológicos corrieron a cargo de los *carabinieri* italianos (Zottin, 2008; Russell, 2008). Los años 2005 y 2006 no fueron mucho mejores para el patrimonio. Los problemas de seguridad y el asesinato de intelectuales que trajo como consecuencia la suspensión de los programas de posgrado agravó más si cabe la situación, además, la Dirección General de Antigüedades se encontraba en manos de seguidores del clérigo radical Muktadar al Sadar cuyo único interés estaba en proteger monumentos chiítas (Del Cerro, 2011).

Ante la imposibilidad de visitar el Museo de Iraq, en 2009 la Dirección General de Antigüedades de Iraq y el Ministerio de Asuntos Exteriores italiano creó el proyecto The Virtual Museum Iraq¹², donde puede realizarse una visita virtual por las piezas más importantes de algunas salas.

En el 7 ICAANE, celebrado en 2010 se informó de los intentos de algunos equipos iraquíes por reemprender los trabajos en yacimientos del sur y de la reanudación de los trabajos en Babilonia, a lo que hay que añadir que el Kurdistán aceptó la llegada de varias misiones arqueológicas extranjeras.

7. La destrucción del patrimonio arqueológico en la actualidad

A comienzos de esta última década parecía que el saqueo había sido parado. Además, a partir de la intervención militar de 2003, la UNESCO sí se involucró en la defensa del patrimonio y la situación política del país parecía ir normalizándose muy lentamente. Sin embargo, el desarrollo de la guerra en Siria con su expansión a Iraq ha provocado nuevos efectos sobre el ya maltrecho patrimonio iraquí. Con la intención de documentar los daños en el patrimonio sirio, protegerlo y documentarlo, en 2014 veía la luz por iniciativa del ASOR (American School of Oriental Research) y el Departamento de Estado de los Estados Unidos la ASOR Syrian Heritage Initiative¹³. En ella un equipo de expertos de diversas instituciones académicas realizan un notable esfuerzo no solo en documentar los desperfectos, sino en darlo a conocer pretendiendo concienciar a la población e intentando planificar una respuesta. Para ello, entre otras cosas, en su página web se encargan de recoger información, artículos y noticias de los medios de comunicación y revistas, publicando informes periódicos en los que actualizan la situación del patrimonio. Sin embargo la labor de la ASOR Syrian Heritage Initiative no se ha limitado a documentar la brutal destrucción a la que está siendo sometido el patrimonio sirio desde entonces, sino que también ha centrado su mirada en Iraq, sobre todo a partir de los graves acontecimientos en importantes museos y sitios arqueológicos iraquíes

A la paralización de todos los trabajos arqueológicos y los desperfectos causados por las contiendas hay que añadir una nueva catástrofe, la destrucción sistemática y deliberada del patrimonio histórico y religioso desde el primer momento en que DAESH, o Estado Islámico como es conocido popularmente en España, se hizo con el control de varias provincias iraquíes (Danti, Ali, Paulette, Franklin, Cuneo, Barnes Gordon y Elitzer, 2015). A pesar de que la ASOR Syrian Heritage

12 Recuperado de www.virtualmuseumiraq.cnr.it/ (Consulta: 9-3-2015).

13 Recuperado de <http://www.asor-syrianheritage.org/> (Consulta: 28-5-2015).

Initiative informaba de la posibilidad de que se estuviese llevando a cabo una destrucción deliberada del patrimonio en la provincia de Mosul (Danti, Ali y Moaz 2015), de varios santuarios en el centro y noreste de Iraq (Danti, Casana, Paulette, Franklin y Ali, 2015), de la Biblioteca Central de Mosul y en algunas estructuras históricas de la provincia de Nínive (Danti, Ali, Moaz, Paulette y Franklin, 2015), pero no será hasta finales de febrero de 2015 cuando en todos los medios de comunicación, nacionales e internacionales, se recogía la noticia de los destrozos causados el 26 de febrero por los milicianos del Estado Islámico en el museo de Mosul y en el yacimiento de Nínive, causando unos daños irreparables sobre el valiosísimo patrimonio que albergaban. En un video difundido por el propio Estado Islámico se puede ver como en el museo son destruidas esculturas de la ciudad de Hatra, así como varias esculturas originales y réplicas neosirias de sitios arqueológicos del área de Mosul. En general, las piezas que se encontraban en el museo fueron sacadas para su venta en el mercado de antigüedades, mientras que las más grandes, difíciles de transportar, fueron directamente destruidas, entre estas últimas la mayoría de las esculturas asirias destrozadas eran réplicas, mientras que casi todas las procedentes de Hatra se trataban de originales. En el video también aparecen imágenes de varios individuos destruyendo los *lamassu* de la Puerta de Nergal en Nínive. Junto a los desperfectos mostrados en el video, por diversos medios también sabemos que en estas fechas se produjeron quemaduras de libros en bibliotecas de Mosul, se causaron daños en varios yacimientos, donde los mejores documentados son los producidos en la región de Tel Afar y se destruyó la mezquita al-Khidr (Danti, Zettler, Ali, Paulette, Moaz, Cuneo, Elitzer y Bregei, 2015). Como respuesta a estos salvajes actos el gobierno iraquí anunciaba la apertura del Museo Nacional de Iraq, cerrado desde la guerra del 2003, y que fue oficialmente reabierto por el primer ministro iraquí Haider al-Abadi el 28 de febrero de 2015.

Tras los ataques a Nínive y el museo de Mosul el estado islámico intensificó sus actuaciones contra el patrimonio y unos días más tarde les llegó el turno a las mezquitas de Hamou Qado y Sheikh Mohammad al-Abariqi, ambas en la ciudad de Mosul, a la vez que aumentaban las sospechas de que se estaban produciendo destrucciones en Nimrud, Hatra, Jorsabad y Assur (Danti, Zettler, Ali, Moaz, Paulette, Franklin, Cuneo y Elitzer, 2015). Pero, tal y como recogían los medios de comunicación de todo el mundo, serían los primeros días de marzo los peores para los grandes yacimientos iraquíes. El 5 de marzo arrasaban con los restos de la antigua Nimrud, situada a unos 30 km al sureste de Mosul en una nueva muestra de su fanatismo. No contentos con esto, dos días más tarde, el 7 de marzo, trasladaron su afán destructor a otros dos yacimientos situados en las cercanías de Mosul como son Hatra, la antigua capital de los partos, declarada por la UNESCO Patrimonio de la Humanidad, y a Jorsabad, en concreto a la antigua Dur Šarrukin, la capital asiria construida bajo el reinado de Sargón II. A parte de los videos publicados por Estado islámico poco es lo que sabemos sobre la situación en estos grandes yacimientos. El caso mejor conocido es el de Nimrud. El área que rodea este yacimiento se encontraba bajo control de ISIS desde junio de 2014 y a principios de enero salían a la luz unas fotos en las que parecía que el Palacio Noroeste había sido dañado, pero será el 5 de marzo cuando el ministro iraquí de turismo y antigüedades, además de numerosas fuentes afirmaban que el sitio había sido arrasado empleando vehículos pesados, y que el sitio fue saqueado antes de ser destruido. Un estudio más exhaustivo realizado con imágenes de satélites de alta definición el 7 de marzo mostraba una pequeña perturbación en la entrada al Salón del Trono del Palacio Noroeste. Una imagen del 1 de abril parece mostrar que desde entonces no se habían producido nuevos daños, aunque es cierto que en el caso de que se hubiesen causado destrucciones con equipos de mano como mazas o martillos mecánicos no se apreciarían a través de las imágenes por satélite. Sin embargo, el 11 de abril el Estado Islámico publicaba un video en el que varios de sus milicianos provocaban desperfectos en el yacimiento seguido por una gran detonación. Estos daños han podido ser confirmados con otra imagen, en este caso fechada el 17 de abril, que muestra ya el Palacio Noroeste completamente en ruinas (Figura 3). Según varios informes que no han podido ser confirmados por la ASOR Syrian Heritage Initiative el 2 de abril podría haber tenido lugar una detonación en el Palacio Noroeste (Danti, Branting, Paulette y Cuneo 2015).



Figura 3. Palacio Noroeste de Nimrud. a) Imagen del 26 de febrero en la que no se aprecia ningún daño, b) Imagen del 7 de marzo con pequeños desperfectos en la entrada al Salón del Trono, c) Imagen del 17 de abril en la que el Palacio Noroeste aparece destruido (Danti, Branting, Paulette, y Cuneo, 2015)

Sin duda la provincia de Mosul ha sido la más castigada por el ISIS, y los días siguientes tras su entrada Hatra y las grandes capitales asirias, fueron destruidos edificios religiosos de esta provincia y otras cercanas como como los monasterios de St. George, Mar Behnam y Mart Sarah, las mezquitas de al-Sitt Nafisa, al-Sabunji y al-Imam Ibrahim, el minarete de Qutb al-Din Muhammad o el cementerio cristiano de Tel Kaif (Danti, Ali, Paulette, Franklin, Cuneo y Elitzer, 2015; Danti, Trevithick, Ali, Paulette, Cuneo, Franklin y Elitzer, 2015).

8. Conclusión

La destrucción que el patrimonio sufre en varias regiones del planeta, especialmente en Iraq y Siria, llevó a la Universidad de las Naciones Unidas y la UNESCO a celebrar una reunión el 6 de mayo en París con el título: *Mobilization for Heritage: Iraq, Syria and other Conflict-Stricken Countries*. Afortunadamente, el nivel de daños en el norte de Iraq parece haber disminuido en el mes de mayo, sobre todo si los comparamos con los niveles que alcanzó en los meses precedentes. A su vez, los medios de comunicación han puesto su mirada en los saqueos y en el tráfico y venta de antigüedades sirias e iraquíes como medio de financiación del Estado Islámico y otros grupos extremistas (Danti, Ali, Paulette, Franklin, Cuneo, Barnes Gordon y Elitzer, D. 2015).

Así pues estos nuevos sucesos no hacen más que recordarnos el maltrato al que ha sido sometido a lo largo del tiempo el patrimonio arqueológico iraquí, testigo de una civilización verdaderamente fascinante que en tiempos pasados habitó esas mismas tierras y cuyos testimonios no podemos permitir que se pierdan. La destrucción de su patrimonio, junto con el sirio, es un drama que nuevamente está de actualidad y que hay que añadir a los muchos calvarios por los que ha tenido que pasar el pueblo iraquí en las últimas décadas.

Bibliografía

- Al-Gailani Werr, L. (2008). The Story of the Iraq Museum. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjal, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 26-30). Woodbridge: Boydell.
- Alexander, C. (1928). *Baghdad in Bygone Days: from the journals and correspondence of Claudius Rich, traveller, artist, linguist, antiquary, and British resident at Bagdad, 1808-1821*. Londres: J. Murray.
- Bailey, M. (2003). Seized: over 600 objects looted from Iraq. *The Art Newspaper*, September, 1-3.
- Baker, H. D., Matthews, R. J. y Postgate, J. N. (1993). *Lost Heritage. Antiquities Stolen from Iraq's Regional Museums. Fascicle 2*. Londres: British School of Archaeology in Iraq.
- Bernhardsson, M. G. (2005). *Reclaiming a plundered past. Archaeology and nation building in modern Iraq*. Austin: University of Texas Press.
- Botta, P. E. y Flandin, E. (1849-1850). *Monument de Ninive*. París: Gide et J. Baudry.
- Brodie, N. (2008). The Market Background to the April 2003 plunder of the Iraq National Museum. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjal, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 41-54). Woodbridge: Boydell.
- Chuvín, P. (2007). Les Reinach et l'Empire ottoman. *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 151/2, 1091-1103.
- Córdoba, J. M. (1997). Consecuencias de las sanciones sobre el patrimonio histórico-cultural de la Humanidad en Iraq. En Maestro, A. y Varea, C. (eds.), *Guerra y sanciones a Irak: Naciones Unidas y el "nuevo orden mundial"* (pp. 141-148). Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Córdoba, J. M. (2000). On the Iraq Museum and Other Assaults. *Isimu*, 3, 15-46.
- Córdoba, J. M. (2001). Los pioneros de la arqueología en Oriente. Problemas y método en el redescubrimiento de asirios, babilonios y sumerios. En Córdoba, J. M., Jiménez, R. y Sevilla, C. (eds.), *El redescubrimiento de Oriente Próximo y Egipto. Viajes, hallazgos e investigaciones* (pp. 59-80). *Supplementa ad Isimu*. II Series: Acta et Symposia, vol 1, Madrid: UAM publicaciones.
- Córdoba, J. M. (2003a). La guerra y sus efectos sobre el patrimonio iraquí. *Historia* 16, 328, 1-27.
- Córdoba, J. M. (2003b). Iraq, del esplendor arqueológico al expolio. *La aventura de la historia*, 57, 34-39.
- Córdoba, J. M. (2004). Iraq: memoria y expolio. Robo y comercio ilegal de antigüedades 1991-2003. *Nación Árabe*, 51, 11-21.
- Córdoba, J. M. (2005). Un caballero español en Isfahán. La embajada de don García de Silva y Figueroa al sha Abbás el Grande (1614-1624). *Arbor*, 180 (711-712), 645-669.
- Danti, M. D., Ali, C. y Moaz, A. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 24. Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Ali, C., Moaz, A., Paulette, T. y Franklin, K. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 26-27. Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Ali, C., Paulette, T., Franklin, K., Cuneo, A., Barnes Gordon, L. A., y Elitzer, D. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 39. Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Ali, C., Paulette, T., Franklin, K., Cuneo, A., y Elitzer, D. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 32. Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Branting, S., Paulette, T. y Cuneo, A. (2015). Report on the Destruction of the Northwest Palace at Nimrud. *Nimrud Report*. Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/report-on-the-destruction-of-the-northwest-palace-at-nimrud/
- Danti, M. D., Casana, J., Paulette, T., Franklin, K. y Ali, C. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 25.

- Recuperado de Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Trevithick, M., Ali, C., Paulette, T., Cuneo, A., Franklin, K. y Elitzer, D. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 33. Recuperado de Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Zettler, R., Ali, C., Moaz, A., Paulette, T., Franklin, K., Cuneo, A. y Elitzer, D. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 31. Recuperado de Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Danti, M. D., Zettler, R., Ali, C., Paulette, T., Moaz, A., Cuneo, A., Elitzer, D. y Breegi, D. (2015). ASOR Cultural Heritage Initiatives (CHI): Planning for Safeguarding Heritage Sites in Syria and Iraq. *Weekly Report*, 30. Recuperado de www.asor-syrianheritage.org/weekly-reports/
- Del Cerro Linares, C. (1999). La figura y obra de Robert Koldewey. *Cuadernos del seminario Walter Andrae*, 1, 3-14.
- Del Cerro Linares, C. (2011). El patrimonio arqueológico iraquí y su destrucción desde la Guerra del Golfo hasta nuestros días. *Isimu*, 14-15, 81-101.
- Emberling, G. (2008). Archaeologists and the Military in Iraq, 2003-2008: Compromise or Contribution? *Archaeologies: Journal of the World Archaeological Congress*, 4/3, 445-459.
- Fagan, B. M. (2007). *Return to Babylon. Travelers, Archaeologists, and Monuments in Mesopotamia*. Boulder: The University Press of Colorado.
- Fales, F. M. (2006). *Saccheggio in Mesopotamia. Il museo di Bagdad dalla nascita dell'Iraq ad oggi*. Udine: Forum Editrice Universitaria, Udinese.
- Foster, B. R., Foster, K. P. y Gerstenblith, P. (2005). *Iraq Beyond the Headlines. History, Archaeology and War*. Singapur: World Scientific.
- Fuji, H. y Oguchi, K. (1996). *Lost Heritage. Antiquities Stolen from Iraq's Regional Museums. Fascicle 3*. Tokyo: Institute for Cultural Studies of Ancient Iraq, Kokushikan University.
- García Encina, C. y Sorroza Blanco, A. (2003). Naciones Unidas: las obligaciones de Iraq. En Bardají, R. L. (ed.), *Irak: Reflexiones sobre una guerra* (pp. 97-113). Madrid: Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos.
- George, D. (2008a). The Looting of the Iraq National Museum. *CAA News*, 33/3, 8-13.
- George, D. (2008b). The Looting of the Iraq National Museum. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjalý, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 97-108). Woodbridge: Boydell.
- George, D. y Gibson, McG. (2008) The looting of the Iraq Museum complex. En Emberling, G. y Hanson, K. (eds.), *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (19-27). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Gibson, McG. (1997). The loss of archaeological context and the illegal trade in Mesopotamian antiquities. *Culture Without context*, 1, 6-8.
- Gibson, McG. (2008a). The looting of the Iraq Museum in context. En Emberling, G: y Hanson, K. (eds.), *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (pp. 13-18). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Gibson, McG. (2008b). The Acquisition of Antiquities in Iraq, 19th century to 2003, Legal and Illegal. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjalý, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 31-40). Woodbridge: Boydell.
- Gibson, McG. y McMahon, A. (1992). *Lost Heritage. Antiquities Stolen from Iraq's Regional Museums. Fascicle 1*. Chicago: American Association for Research in Baghdad.
- Gran-Aymerich, E. (1998). *Naissance de l'archéologie moderne, 1798-1945*. París: CNRS Éditions.
- Hamdani, A. (2008). The Damage Sustained to the Ancient City of Ur. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjalý, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 151-155). Woodbridge: Boydell.
- Huot, J. L. (2008). The Importance of Iraq's Cultural Heritage. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjalý, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 19-24). Woodbridge: Boydell.

- Invernizzi, A. (2005). *Il genio vagante. Babilonia, Ctesifonte, Persepoli in racconti di viaggio e testimonianze dei secoli XII-XVIII*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.
- Jasim, S. A. (1985). *The Ubaid Period in Iraq. Recent excavations in the Hamrim region*. Oxford: BAR International Series.
- Lafont, B. (2008). The ongoing work of the French Archaeological Institutes in the Middle East for Iraq. En Emberling, G. y Hanson, K. (eds.), *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (pp. 221-228). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Larsen, M. T. (1996). *The Conquest of Assyria. Excavations in an Antique Land*. Londres: Routledge.
- Layard, A. H. (1849). *Nineveh and its Remains*. Londres: John Murray.
- Layard, A. H. (1849-1953). *The Monuments of Nineveh, 2 vols*. Londres: John Murray.
- Lloyd, S. (1980). *Foundations in the Dust. The Story of Mesopotamian Exploration*. Londres: Thames and Hudson.
- Low, Ü. (2003). Die Plunderung der kulturellen Einrichtungen in Irak unter besonder Berücksichtigung des Nationalmuseums in Bagdad. *MDOG*, 153, 13-56.
- Maestro, A. y Varea, C. (eds.) (1997). *Guerra y sanciones a Irak: Naciones Unidas y el "nuevo orden mundial"*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Metzger, H. (1988). La correspondance passive d'Osman Hamdi Bey. *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 132/4, 672-684.
- Moussa, M. (2008). The damages sustained to the ancient city of Babel as a consequence of the military presence of Coalition forces in 2003. En Stone, P. G. y Farchakh Bajjal, J. (eds.), *The Destruction of Cultural Heritage in Iraq* (pp. 143-150). Woodbridge: Boydell.
- Parapetti, R. (2008). The contribution of the Centro Scavi di Torino to the reconstruction to the Iraqi Antiquities. En Emberling, G. y Hanson, K. (eds.), *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (pp. 229-234). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Pottier, E. (1910). Éloge funèbre de S. E. Hamdy Bey, directeur des Musées impériaux de Constantinople et correspondant étranger de l'Académie. *Comptes-rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*, 52/2, 71-75.
- Reichel, C. (2008). Cataloging the Losses. En Emberling, G. y Hanson, K. *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (pp. 51-63). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Rothfield, L. (2008). *Antiquities under Siege: Cultural Heritage Protection after the Iraq War*. Lanham: Altamira.
- Russell, J. M. (1998). *The Final sack of Nineveh*. New-Haven-Londres: Yale University Press.
- Russell, J. M. (2008), Efforts to Protect Archaeological Sites and Monuments in Iraq, 2003-2004. En Emberling, G. y Hanson, K. (eds.), *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (pp. 29-43). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.
- Saleh Alkhalifa, W. (2003a). Irak y el arte de escribir. La memoria destruida. *Historia* 16, 328, 28-41.
- Saleh Alkhalifa, W. (2003b) ¿Choque de civilizaciones o choque de intereses? En Hijazi, A. (ed.), *Irak: un mar de mentiras* (pp. 163-180). Madrid: Olivium.
- Zottin, U. (2008). Italian Carabinieri and the protection of Iraqi cultural heritage. En Emberling, G. y Hanson, K. (eds.), *Catastrophe! The looting and destruction of Iraq's past* (pp. 235-240). Chicago: The Oriental Institute of the University of Chicago.

Tacita Muta y el silencio femenino como arma del patriarcado romano

Tacita Muta and the feminine silence as a weapon of the roman patriarchy

Sara Casamayor Mancisidor¹
Universidad de Salamanca

Recibido: 27/01/15
Aceptado: 10/08/15

Para citar este artículo: Casamayor Mancisidor, S. (2015). Tacita Muta y el silencio femenino como arma del patriarcado romano. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 27-41.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/2>

Resumen

Tacita Muta fue una náyade a la que Júpiter arrancó la lengua por hablar más de la cuenta. Convertida en divinidad, simbolizaba para los romanos la prerrogativa del silencio femenino. El objetivo del presente artículo es el de, tomando como punto de partida el mito de Tacita, ilustrar cómo el patriarcado romano impuso a las mujeres la obligatoriedad del silencio. Además, se presentan diversos ejemplos de divinidades, personajes mitológicos y mujeres reales que también ejemplificaron esta característica femenina, junto con otros que transgredieron la norma establecida. Todo ello con el objetivo de profundizar en las relaciones de género de época romana.

Palabras clave

Mujer, Roma antigua, Relaciones de género, Mitología

Abstract

Tacita Muta was a naiad punished by Jupiter who ripped her tongue out for talking excessively. She became a divinity that symbolized the prerogative of the feminine silence. The aim of the present article is to illustrate how the roman patriarchy imposed the duty of silence on women, taking the myth of Tacita as the starting point. We present several examples of deities, mythological characters and real women who also exemplified this female duty, along with others that transgressed the norm. All of this with the aim of getting deeper on gender relations in Roman times.

Keywords

Woman, Ancient Rome, Gender relations, Mythology

¹ Para contactar con la autora: saric@usal.es

1. Introducción

En el libro segundo de los *Fastos*, Ovidio nos habla de la náyade Lara, también conocida como Lala o Tacita Muta, quien fue cruelmente castigada por hablar más de la cuenta. Su historia traspasó las fronteras de la mitología y sirvió para dar ejemplo a las mujeres romanas: aquella que hablase cuando no debía podía sufrir un castigo terrible. No obstante, la interpretación del mito ovidiano va más allá si se estudia en profundidad; además, la historia de Tacita Muta no fue la única forma en la que la sociedad patriarcal romana impuso a las mujeres una personalidad forzosamente silenciosa, castigando a quienes rompieran con la regla establecida.

En este sentido, la lectura de éste y otros mitos nos permite analizar la labor de estas historias como “transmisoras del orden simbólico patriarcal” y como forma de delimitar “las funciones de cada sexo en la sociedad clásica” (Guerra, 2006, p. 176). No en vano, los mitos contribuían “al reparto desequilibrado de los roles sexuales, al dominio en definitiva de los varones sobre las mujeres” (Pérez, 2011, p. II), y se constituyen como una de las estrategias de imposición de una cultura normativa que legitima estas relaciones de dominio (Beteta, 2009). Por lo tanto, el estudio de las relaciones de género en Roma no concierne sólo a las mujeres antiguas, sino también a los hombres, ya que la interacción entre ambos, o la imposición de ciertos valores por parte de los segundos a las primeras, es la que construye las estructuras de género².

Así, los mitos se erigen como una construcción social que sirve al patriarcado romano para imponer modelos o representaciones ideales de comportamiento a la sociedad en general y, en lo que respecta a este artículo, a las mujeres (López-Saco, 2009). El mito forma parte de un proceso de construcción de identidades que articula, vertebra, y codifica la conducta en sociedad a partir de narraciones, imágenes y todo tipo de representaciones culturales que perfilan las conductas, experiencias y percepciones de aquellos que lo transmiten y lo reciben (Beteta, 2009). Un discurso que ha sido creado por los hombres y que, en cuanto hegemónico, define “el papel social de las mujeres, siempre en desventaja en privilegios, derechos y deberes” (Cid, 2015, p. 41). Por ello, cuando en estas líneas nos referimos al silencio femenino, no sólo aludimos a las romanas, en cuanto sufridoras de este precepto, sino también a los romanos, en calidad de creadores del mismo. Preceptos, normas y valores que acabaron siendo interiorizados por las propias mujeres y de ese modo se transmitieron de generación en generación mediante un fenómeno que se ha dado en llamar de socialización (Pilcher y Wherehan, 2011), convirtiendo a las romanas en garantes de la supervivencia de la mentalidad patriarcal.

El objetivo del presente artículo es el de realizar un análisis del mito de Tacita Muta desde una perspectiva de género, ilustrando cómo el patriarcado romano se sirvió de esta divinidad para inculcar a las romanas la prerrogativa del silencio femenino. Para ello, se ha estructurado en tres partes fundamentales. En la primera se analiza el mito de Tacita Muta tomando como hilo conductor el texto ovidiano y poniendo especial énfasis en la significación del silencio femenino. En la segunda parte del texto se presentan una serie de personajes femeninos, míticos, legendarios o religiosos, que también sirvieron a los romanos para transmitir a sus mujeres la obligatoriedad del silencio. Finalmente, se analizan casos de mujeres que rompieron con la regla establecida y las reacciones que la sociedad patriarcal tuvo al respecto de estas transgresiones.

2. Tacita Muta. El mito y su trascendencia

La referencia más conocida a Tacita Muta la encontramos en la obra *Fastos* de Ovidio. El autor comienza describiéndonos el ritual religioso consagrado a Tacita, en el que participan tanto una anciana como mujeres jóvenes, para después relatar el mito que le dio origen:

² Un reciente repaso por la historiografía dedicada a los estudios de género y de la mujer en la Antigüedad lo encontramos en Cid (2015).

Ahora querrás saber por mí quién es la diosa Muta. Aprende lo que me es conocido por los viejos de antaño. Júpiter, vencido por el amor desmesurado de Yuturna, aguantó mucho, lo suficiente para un dios de su categoría. Ella, ora se ocultaba entre los avellanares de la selva, ora saltaba a las aguas, con ella emparentadas. Júpiter reunió a las ninfas, cualesquiera que habitaban en el Lacio, y les espetó las siguientes palabras en medio del corro: «Vuestra hermana tiene celos de sí misma y evita acostarse con el dios supremo, cosa que le sería provechosa. Ocuparos de los dos, pues si mi placer ha de ser grande, grande será el beneficio de vuestra hermana. Cuando eche a huir, poneos delante de ella al borde de la orilla para que no zambulla el cuerpo en el agua del río». Esto dijo. Todas las ninfas del Tíber asintieron y también las que agasajan tu tálamo, divina Ilia. Casualmente había una náyade, de nombre Lara, aunque su nombre antiguo tenía la primera sílaba duplicada por error. Almón le había dicho muchas veces: «Hija, contén la lengua», pero ella no la contenía. Así que dio con el lago de su hermana Yuturna, le dijo: «Aléjate de las orillas», y le refirió las palabras de Júpiter. También visitó a Juno y le dijo, compadeciéndose de las casadas: «Tu marido está enamorado de la náyade Yuturna». Júpiter se encolerizó y arrancó a la náyade la lengua de que se había servido imprudentemente, y llama a Mercurio: «Llévatela donde los Manes; ése es el lugar apropiado para los silenciosos. Será ninfa, pero ninfa de la laguna soterrada». Se cumplen las órdenes de Júpiter. El bosque acogió a los que llegaban; se cuenta que ella entonces resultó del agrado del dios que la conducía. Éste se aprestaba a la violencia, ella suplicaba con el rostro sustituyendo las palabras, esforzándose en vano por hablar con su boca muda. Quedó embarazada y parió dos gemelos: los Lares, que guardan y vigilan siempre las encrucijadas de nuestra ciudad³.

(Ou., Fast. II, 585-615)

El trasfondo del mito nos es del todo familiar: Júpiter se ha enamorado de una criatura, ya sea humana o no, como en este caso, y como padre supremo de los dioses está decidido a conseguir sus atenciones a pesar de que ella rechace su compañía. Sólo este hecho ya dice mucho de la forma en la que los romanos afrontaban las relaciones de género a través de sus mitos; no importa lo que al respecto opine Yuturna, ella no es dueña de su sexualidad, sino sufridora del “amor desmesurado de Júpiter”. Como señala Guerra, “la superestructura ideológica de la época permitía que se manifestase el deseo del hombre mientras que el de la mujer debía ser silenciado” (2006, p. 178). De la misma forma, Tacita es violada por Mercurio en una escena atroz, mientras se resiste con una súplica que resulta muda a consecuencia de la mutilación sufrida como castigo a su charlatanería. Como ocurre con otras historias míticas como la del rapto de las sabinas o la de la concepción de Rómulo y Remo, la libre disposición del cuerpo femenino por parte del varón es un hecho que parece irremediable. Una situación que podía empeorar si la mujer era especialmente

³ *Protinus a nobis quae sit dea Muta requires: disce per antiquos quae mihi nota senes. Iuppiter, inmodico luturnae victus amore, multa tulit tanto non patiunda deo: illa modo in silvis inter coryleta latebat, nunc in cognatas desiliebat aquas. Convocat hic nymphas, Latium quaecumque tenebant, et iacit in medio talia verba choro: 'invidet ipsa sibi vitatque quod expedit illi vestra soror, summo iungere membra deo. Consulite mbobus: nam quae mea magna voluptas, utilitas vestrae magna sororis erit. Vos illi in prima fugienti obsistite ripa, ne sua fluminea corpora mergat aqua.' Dixerat; adnuerant nymphae Tiberinides omnes quaeque colunt thalamos, Ilia diva, tuos. Forte fuit Nais, Lara nomine; prima sed illi dicta bis antiquum syllaba nomen erat, ex vitio positum. Saepe illi dixerat Almo 'nata, tene linguam': nec tamen illa tenet. Quae simul ac tetigit luturnae stagna sororis, 'effuge' ait 'ripas', dicta refertque lovis. Illa etiam lunonem adiit, miserataque nuptas 'Naida luturnam vir tuus' inquit 'amat.' Iuppiter intumuit, quaque est non usa modeste eripit huic linguam, Mercuriumque ocat: 'duc hanc ad manes: locus ille silentibus aptus. Nympha, sed infernae nympha paludis erit.' Iussa lovis fiunt. Accepit lucus euntes: dicitur illa duci tum placuisse deo. Vim parat hic, voltu pro verbis illa precatur, et frustra muto nititur ore loqui, fitque gravis geminosque parit, qui compita servant et vigilant nostra semper in urbe Lares.*

bella; es por ello que en las *Metamorfosis*, otra obra de Ovidio, tanto Coronis de Larisa como Cenis se lamentan de su apariencia (Ou., *Met.* II, 569-576 y XII, 189-197). Así se expresa la primera de ellas:

*Mi hermosura me dañó: pues, cuando por los litorales con lentos pasos, como suelo, paseaba por encima de la arena, me vio y se encendió del piélago el dios, y como suplicando con blandas palabras tiempos inanes consumió, la fuerza dispone y me persigue; huyo y denso dejo el litoral, y en la mullida arena me fatigo en vano*⁴.

(Ou., *Met.* II, 569-576)

Fruto de la violación sufrida, Lara queda embarazada y pare a los gemelos Lares, encargados de vigilar los confines de la ciudad. Con todo, la cuestión central de este mito no es la de la violencia sexual, ni la de la obediencia debida a los dioses, sino la del silencio femenino. El silencio, empleado como castigo, imposición, o virtud sumisa, sólo puede darse, tal y como indica Segarra (2007), en una sociedad que se halle repleta de sonidos. Y la romana lo era. Los sonidos, convertidos en palabras, eran el modo de vida de los rétores, el arma de los oradores y los políticos, el honor final rendido a los fallecidos en forma de elogio funerario, la plasmación de la piedad para con la familia y los seres queridos en las inscripciones funerarias, y el entretenimiento en las conversaciones de los banquetes. No obstante, y si nos detenemos en este punto, observaremos que todos esos usos de la palabra se le atribuyen al hombre adulto y ciudadano romano, distinguiéndolo de esta forma del animal por su capacidad de pensar, razonar y expresar sus ideas mediante el habla, proporcionándole “properties like glory-seeking and autonomy that are associated with masculinity” y creando una identidad “as free, male, and Roman” (Connolly, 2007, pp. 4-5)⁵. Y es ese mismo ciudadano quien impone a otros el silencio, quien les retira o restringe el uso de la palabra cuando percibe la existencia de una amenaza. En este sentido, el peligro de la expresión femenina radicaba en que, si las mujeres usaban la palabra con demasiada frecuencia, podían convertirla en un mero mecanismo de transmitir banalidades y chismes. No sólo eso, sino que, desde el punto de vista romano, el discurso femenino estaba vacío de contenido, y era un discurso descentrado y basado en la emoción (Kruschwitz, 2012). Así, la historia de Tacita es:

la historia de una mujer ligera, incauta, irreflexiva, que había hecho mal uso de una cualidad de la que, usada del modo correcto, los romanos se sentían muy orgullosos: la palabra. (...) Además esto no había ocurrido casualmente. (...) Lara usó la palabra a destiempo, de modo inoportuno, «porque era una mujer», es decir, inevitablemente, respondiendo a un defecto típicamente femenino.

(Cantarella, 1997, pp. 20-21)

La festividad en honor a Tacita Muta se celebraba el 21 de febrero. La diosa era considerada una divinidad de los muertos, no sólo por su lugar de destino sino porque el silencio es también característico de la muerte. Castigada por desobedecer a Júpiter, quien por otro lado encarna la figura del todopoderoso *paterfamilias*, es sin embargo premiada al convertirse en una divinidad a partir del momento en el que es privada del uso de la palabra y por lo tanto puede personificar el ideal femenino. Según nos cuenta Plutarco (Plu., *Num.* VIII), el culto a Tacita Muta fue instaurado por Numa, quien devolvió a Roma numerosas divinidades antiguas. En lo que respecta al cumplimiento de los rituales religiosos en honor a Tacita Muta, los pasos a realizar son según Ovidio los siguientes:

4 *Forma mihi nocuit. nam cum per litora lentis passibus, ut soleo, summa spatiarer harena, vidit et incaluit pelagi deus, utque precando tempora cum blandis absumpsit inania verbis, vim parat et sequitur. fugio densumque relinquo litus et in molli nequiquam lassor harena.*

5 Añade aquí Connolly (2007, p. 4) que “women stand outside the circle, in the company of the poor, immigrants, and other classes legally or culturally determined to lack the authority necessary to act in the political arena”.

He aquí que una vieja cargada de años se sienta entre las muchachas y cumple con el rito de Tacita aunque ella misma no se está callada (taceo), y coloca en la parte de atrás del umbral tres granos de incienso con tres dedos, en el punto donde un minúsculo ratón se ha abierto un camino oculto. A continuación ata un trompo encantado a un trozo de plomo oscuro, y remueve en la boca siete habas negras, y quema al fuego la cabeza de un pececillo que ha untado de alquitrán y cosido atravesándolo con una aguja de cobre. También vierte vino; el vino que queda se lo bebe o ella misma o las acompañantes, aunque ella más. «Hemos amordazado las lenguas de los enemigos y las bocas hostiles», dice la vieja conforme se va, saliendo borracha⁶.

(Ou., *Fast.* II, 570-580)

Además de la mención a la relación entre la divinidad y el silencio, existen otros aspectos a destacar del ritual ovidiano. Por un lado, en él se menciona la participación tanto de una mujer anciana como de mujeres jóvenes. Por lo que parece, se trata de un culto destinado únicamente a las mujeres, lógico si consideramos que Tacita era la personificación del silencio femenino. Nos encontramos por lo tanto ante un culto clasificatorio, por cuanto exclusivamente femenino. La edad no es una característica restrictiva, ya que toman parte en él tanto una anciana como muchachas. Sin embargo, no podemos descartar que, como muchos otros cultos en la Antigua Roma, se exigieran otros requisitos para poder cumplir con el ritual, tales como determinada posición social o estado civil⁷. Por otro lado, y en cuanto a la celebración del culto en sí, Marco (2010) lo describe como un ritual simpático; es decir, uno cuyo fin era el de provocar en el destinatario un efecto concreto. Se basa para ello no sólo en la descripción de Ovidio, sino también en dos inscripciones halladas en *Cambodunum (Raetia)* y *Siscia (Pannonia Superior)*⁸. El propósito del ritual que nos describe Ovidio sería el de enmudecer la lengua de la persona objeto de la magia, “acallar las maledicciones” en palabras de Cantarella (1997, p. 20), acción que se ve reforzada al coser al pez, animal mudo por excelencia. A este respecto, Marco señala que el deseo de impedir que se hable en contra de uno es “uno de los objetivos más reiterados en las inscripciones mágicas” (2010, p. 109)⁹.

Si existía una divinidad que personificaba el silencio femenino, también nos encontramos con otra que simboliza la capacidad de hablar del varón romano. Se trata de Aius Locutius, quien, desde su mismo nombre, nos indica cuál es su principal característica. La importancia de esta divinidad radica en que fue quien avisó a los romanos de que se acercaba una invasión gala en el año 391 a.C. El episodio, según lo narra Plutarco, es el siguiente:

La primera señal que hubo de que amenazaba algún gran mal fue la muerte del censor Julio, porque los Romanos respetan mucho esta autoridad, y la miran como sagrada. Fue la segunda, que antes del destierro de Camilo un hombre, no de los ilustres ni de los senadores, pero sí tenido por de probidad y rectitud, llamado Marco Cedicio, dio cuenta a los magistrados de una cosa muy digna de atención. Dijo que en la noche precedente iba por la calle que decían Nueva, y sintiendo que le llamaban con una gran voz, se volvió a ver lo que era, y aunque no vio a nadie, oyó una voz más que

6 *Ecce anus in mediis residens annosa puellis sacra facit Tacitae (vix tamen ipsa tacet), et digitis tria tura tribus sub limine ponit, qua brevis occultum mus sibi fecit iter: tum cantata ligat cum fusco licia plumbo, et septem nigras versat in ore fabas, quodque pice adstrinxit, quod acu traiecit aena, obsutum maenae torret in igne caput; vina quoque instillat: vini quodcumque relictum est, aut ipsa aut comites, plus tamen ipsa, bibit. 'Hostiles linguas inimicaque vinimus ora' dicit discedens ebriaque exit anus.*

7 Referencias a cultos femeninos clasificatorios y su simbolismo las encontramos en Cid (2007a).

8 Las inscripciones, según las cita el autor, se encuentran en *AE* 1958, 150 y *AIJ* 255-257.

9 Para profundizar más en las atribuciones mágicas del culto a Tacita Muta, ver Bettini (2006).

humana, que le dijo: “Oye, Marco Cedicio, ve de mañana y anuncia a los magistrados que se dispongan a recibir dentro de poco a los Galos¹⁰.”

(Plu., Cam. 14)

Según Tito Livio (Liv., L, 5) la voz que avisó a Marco Cedicio fue la de Aius Locutius. Sin embargo, el senado hizo caso omiso de Cedicio, con funestas consecuencias (Saggiaro, 2007). Puede que por ello, y a pesar de que se le construyese un altar en su honor, Aius no volviera a pronunciarse jamás (Cic., *Diu.* II, 69). No obstante, lo que deja claro este episodio en comparación con la historia de Tacita y en relación al simbolismo mitológico romano es lo siguiente: los hombres hablan, la mujer perfecta no debe excederse en el uso de la palabra. Tal y como escribe Lagarde, en el orden patriarcal, “el sujeto dominante se constituye en voz, razón, imagen y representación” (Lagarde, 2014, p. 17), por lo que es el único con capacidad de hablar y de expresarse. Por otro lado, y siendo la posesión del cuerpo femenino una de las armas empleadas por el patriarcado para afirmar su poder sobre la mujer (López-Medina, 2009), la apropiación de su voz, el negarle el uso de la palabra a excepción de cuando se considera adecuado, se convierte en una herramienta más de dominación. “Per la donna romana il silenzio era non tanto una virtù quanto un dovere: un silenzio che, tranne i rari casi rappresentati da donne che né la *conditio naturae* né la *verecundia stolae* riuscirono a zittire *in foro et in iudiciis*” (Buonopane, 2009, p. 231).

Un deber que, mediante ejemplos como el de Tacita, los cuales conocería toda la sociedad romana y formarían parte de su identidad común (Dixon, 2001), pretendían enseñar a las mujeres cómo debían comportarse (Langlands, 2000). El destino de Tacita sería narrado a las jóvenes romanas para mostrarles el castigo que podían sufrir si no se comportaban de acuerdo a lo que se esperaba de ellas (López-Medina, 2009), y las representaciones visuales del mito servirían de recordatorio para todo aquel que ya conociera la historia. Así las romanas, aunque excluidas de la construcción de los mitos, sirvieron como instrumento de naturalización de la ideología dominante, transmitiendo las madres a las hijas los valores patriarcales, al tiempo que, formando parte de los relatos míticos, se convertían en idealizaciones sobre las que reposaban los estereotipos femeninos (Beteta, 2009). Con ello, este episodio mitológico sirvió como elemento legitimador de la imposición de la mudez femenina (López-Saco, 2009). El silencio se convirtió, junto a otras características como la pasividad o el recato, en uno de los principales atributos de una buena matrona, en la externalización de su recto comportamiento y su *puđicitia* (Sissa, 2008). Con ello, una historia sobre los dioses, que como todo episodio mitológico supone un reflejo de la sociedad que lo crea, se convierte, a través de su difusión e interiorización, en un relato con función ejemplarizante, un *exemplum*, el cual servía para recordar cuál era su lugar a esas mujeres romanas que, como señala Richlin, (1992) parecen situarse de continuo en la frontera entre el modelo ideal y la transgresión.

3. Otros mitos, divinidades y personajes ilustradores del silencio femenino

La historia de Tacita Muta no fue la única forma mediante la cual los romanos impusieron a las mujeres el silencio como prerrogativa. Las fuentes nos proporcionan otros muchos ejemplos de figuras femeninas caracterizadas por la ausencia de palabra, ya formen parte de los mitos o de la realidad histórica.

El primero de esos ejemplos lo encontramos de nuevo en la obra de Ovidio. Se trata del mito de Pigmalión (Ou., *Met.* X, 245-295), rey de Chipre que, no pudiendo encontrar la mujer deseada,

10 πρῶτον μὲν οὖν ἔδοξε σημεῖον γεγονέναι κακοῦ μεγάλου προσιόντος ἢ Ἰουλίῳ τοῦ τιμητοῦ τελευτῆ: μάλιστα γὰρ δὴ Ἱρῳμαῖοι σέβονται καὶ νομίζουσιν ἱερὰν τὴν τῶν τιμητῶν ἀρχήν, δεύτερον δὲ πρὸ τῆς Καμίλλου φυγῆς ἀνὴρ οὐκ ἐπιφανῆς μὲν οὐδὲ ἐκ τῆς βουλῆς, ἐπιεικῆς δὲ καὶ χρηστὸς εἶναι δοκῶν, Μάρκος Καιδίκιος, ἀνήνεγκε πρὸς τοὺς χιλιάρχους πρᾶγμα φροντίδος ἄξιον. ἔφη γὰρ ἐν τῇ παρωχημένη νυκτὶ καθ’ ὁδὸν βαδίζων, ἦν Καινὴν ὀνομάζουσι, κληθεὶς ὑπὸ τινος φθεγξαμένου μεταστραφῆναι, καὶ θεάσασθαι μὲν οὐδένα, φωνῆς δὲ μείζονος ἢ κατ’ ἀνθρωπίνην ἀκοῦσαι τάδε λεγούσης: ἄγε, Μάρκε Καιδίκιε, λέγε πρὸς τοὺς ἄρχοντας ἔωθεν ἔλθῶν ὀλίγου χρόνου Γαλάτας προσδέχεσθαι.’

esculpió él mismo una a partir de una pieza de marfil. Entusiasmado del resultado, pidió a Venus que diese vida a la estatua, y terminó casándose con la mujer a la que él mismo había moldeado.

Cuando volvió, los remedos busca él de su niña y echándose en su diván le besó los labios: que estaba templada le pareció; le allega la boca de nuevo, con sus manos también los pechos le toca. Tocado se ablanda el marfil y depuesto su rigor en él se asientan sus dedos y cede, como la del Himeto al sol, se reblandece la cera y manejada con el pulgar se torna en muchas figuras y por su propio uso se hace usable. Mientras está suspendido y en duda se alegra y engañarse teme, de nuevo su amante y de nuevo con la mano, sus votos vuelve a tocar; un cuerpo era: laten tentadas con el pulgar las venas. Entonces en verdad el Pafio, plénisimas, concibió el héroe palabras con las que a Venus diera las gracias, y sobre esa boca finalmente no falsa su boca puso y, por él dados, esos besos la virgen sintió y enrojeció y su tímida luz hacia las luces levantando, a la vez, con el cielo, vio a su amante¹¹.

(Ou., Met. X, 280-295)

Lo que esta historia pretende transmitir es lo siguiente: la única mujer perfecta es aquella creada según los deseos del hombre y a conveniencia de éste. No sólo eso, sino que la actitud de ésta debe ser totalmente complaciente y pasiva; cuando Pigmalión da vida a la estatua, la forma que tiene de descubrir que ella ya no es un trozo inerte de marfil es tocarle los pechos y ver cómo éstos ceden ante la presión. La única reacción de ella es la de sonrojarse. Una reacción que, como vemos, es muda, tal y como debe ser la mujer y esposa perfecta. En palabras de Rodríguez, el mito de Pigmalión y otros de igual corte otorgan:

superioridad al hombre, haciéndole creador y modelador de la mujer mientras que a ella le corresponde el papel de ser la receptora de la sabiduría que él le va dictando, convirtiéndola en un personaje pasivo, sumiso y sin voz propia, pues recibe, interioriza y tiene que asumir como propio el conocimiento que le es transmitido.

(Rodríguez, 2010, p. 33)

Al igual que la estatua de Pigmalión, silenciosa era también la divinidad romana Angerona, cuya festividad, la *Angeronalia*, se celebraba el 21 de diciembre. Según Plinio (Plin., *HN* III, 65), era una diosa del silencio que se representa amordazada. Para Macrobio (Macr., *Sat.* III, 9), no se trataba de una mordaza, sino que la diosa se tapaba la boca con el dedo, otro símbolo del silencio¹². Añade Macrobio que este gesto hizo creer a algunos que Angerona podía ser la custodia del verdadero nombre de Roma, el cual no debía conocerse, y por ello la divinidad pedía silencio.

No obstante, los ejemplos del silencio femenino trascienden el espacio mítico y religioso. Así, en época tardorrepública nos encontramos con una matrona cuya actitud la convirtió en imagen de la *pudicitia* femenina, entendida como virtud y moderación. Se trata de Sempronia, hija de Cornelia y hermana de los Graco. Según Valerio Máximo (Val. Max., III, 8), en el año 102 a.C. el censor Metelo Numídico había incluido en el censo como ciudadano a un hombre llamado Lucio Equicio. De él se sospechaba que se había hecho pasar por hijo de Tiberio Graco, y Sempronia fue

11 *Ut rediit, simulacra suae petit ille puellae incumbensque toro dedit oscula: visa tepere est; admovet os iterum, manibus quoque pectora temptat: temptatum mollescit ebur positoque rigore subsidit digitis ceditque, ut Hymettia sole cera remollescit tractataque pollice multas flectitur in facies ipsoque fit utilis usu. Dum stupet et dubie gaudet fallique veretur, rursus amans rursusque manu sua vota retractat. Corpus erat! Saliunt temptatae pollice venae. Tum vero Paphius plenissima concipit heros verba, quibus Veneri grates agat, oraque tandem ore suo non falsa premit, dataque oscula virgo sensit et erubuit timidumque ad lumina lumen attollens pariter cum caelo vidit amantem.*

12 Para profundizar en el debate de cómo se encontraba cerrada la boca de Angerona y si su silencio era impuesto o voluntario, ver Dubordieu (2003).

llamada a testificar para confirmar o desmentir que Equicio era su sobrino. ¿Cómo debía hacerlo? Dando un beso al sospechoso en caso de que éste fuera quien decía ser, ya que éste era un gesto que una mujer sólo podía tener para con un familiar. Sempronia se negó a besar a Equicio, expresando así que éste había cometido un fraude. Valerio Máximo alaba la actitud de Sempronia, cuyos ilustres parentescos masculinos cita, al tiempo que ataca a Equicio:

Así pues, te citaré a ti, Sempronia, hermana de Tiberio y Cayo Graco, y esposa de Escipión Emiliano (...) Porque, presentada por un tribuno de la plebe ante la asamblea del pueblo, supiste mantener la nobleza de tus antepasados, en medio de la más terrible confusión. (...) La más alta autoridad de la república te hostigaba con torva faz y profiriendo amenazas que nada bueno presagiaban; en tus oídos zumbaba el griterío de una enloquecida multitud y todo el pueblo, congregado en el foro, se empeñaba con el más encendido afán de que dieras, como a hijo de tu hermano Tiberio, un beso a aquel Equicio para quien se reclamaban los derechos de pertenecer al tronco familiar de los Sempronios. Tú, sin embargo, rechazaste a aquel monstruo, surgido de no sé qué mundo de tinieblas, que pretendía con la más execrable de las audacias usurpar un parentesco que no le correspondía¹³.

(Val. Max., III, 8.6)

Lo más relevante de este episodio en lo que concierne al presente artículo es el hecho de que la hermana de los Graco no se expresó de viva voz, sino mediante un gesto, convirtiéndose así en ejemplo de la modestia y el silencio femeninos. Con ello, entroncaba con su madre, Cornelia, quien personificó durante la época tardorrepública el modelo ideal de feminidad (Casamayor, 2015; Dixon, 2007). Por otra parte, Bauman apuesta por que la actitud de Sempronia se debe, no a su *pudicitia*, sino más bien a su posicionamiento político (Bauman, 1992).

4. Mujeres que hablan, mujeres que transgreden la norma

Como hemos visto a lo largo de las páginas anteriores, a las mujeres romanas les estaba prohibido el uso de la palabra en público o en exceso. El discurso femenino “is associated with lack of decorum, a lack of the proper *verecundia* or sense of modesty” (Langlands, 2000, p. 176). En el mito de Tacita, la transgresión conllevaba un castigo terrible: la privación de la palabra, la violación y la reclusión en el inframundo. Si bien en la antigua Roma las mujeres no debieron sufrir igual destino que la náyade, aquellas que hicieron impropio uso de la palabra fueron diana de la opinión pública y padecieron los ataques de distintos personajes, los cuales han llegado hasta nosotros. Lamentablemente, no podemos saber qué opinaban las romanas al respecto, ya que todos los autores que nos permiten estudiar estas transgresiones son hombres.

Las romanas recibían una educación similar a la de sus familiares masculinos en los primeros años de su vida y una vez casadas era deber del esposo seguir instruyéndolas, por lo cual toda matrona debía tener unos conocimientos mínimos de filosofía y retórica, entre otros aspectos. Los logros intelectuales se consideraban aspectos que engrandecían a la matrona, y se veían como una consecuencia de la especial cultura de sus progenitores y esposos, como veremos más adelante cuando nos refiramos a Hortensia. Así, estas romanas debían de ser capaces de llevar una

¹³ *Itaque te, Sempronia, Ti. et C. Gracchorum soror, uxor Scipionis Aemiliani, non ut absurde te grauissimis uirorum operibus inserentem, maligna relatione comprehendam, sed quia ab tribuno plebei producta ad populum in maxima confusione nihil a tuorum amplitudine degenerasti, honorata memoria prosequar. Coacta es eo loci consistere, ubi principum ciuitatis perturbari frons solebat, instabat tibi toruo uultu minas profundens amplissima potestas, clamore imperitae multitudinis obstrepens totum forum acer rimo studio nitebatur ut Equitio, cui Semproniae gentis falsum ius quaerebatur, tamquam filio Tiberii fratris tui osculum dares. tu tamen illum, nescio quibus tenebris protractum portentum, execrabili audacia ad usurpandam alienam propinquitatem tendentem reppulisti.*

conversación culta en cualquier reunión social. No obstante, y la obligatoriedad del silencio de por medio, la matrona no debía intentar alardear de sus conocimientos con pedantería si no deseaba generar un rechazo como el expresado por Juvenal en el siguiente pasaje, donde además de elogiar la capacidad de contención de la mujer ideal, el autor muestra el miedo a que los conocimientos de la esposa puedan sobrepasar los del marido:

Pero ella se hace más pesada, porque apenas se recuesta en la mesa, empieza a cantar las glorias de Virgilio, perdona a Elisa a punto de matarse, presenta a un mismo tiempo a los poetas, y compara, de una parte pone a Virgilio y en el otro platillo de la balanza coloca a Homero. Se retiran los gramáticos, se declaran vencidos los rétores. Todos callan, no hablará ni el abogado, ni el pregonero, ni siquiera otra mujer. Habla con tal torrente de palabras, que dirías que resuenan toda clase de vajillas y de campanas. (...) La que es prudente pone el fin debido incluso a las cosas honestas, pues la que se empeña en parecer demasiado docta y elocuente, debe arregazar sus túnicas hasta la mitad del muslo, sacrificar a un puerco a Silvano y lavarse por un cuadrante. (...) Siento odio contra aquélla que consulta y aprende el arte de Palemón, observando siempre las leyes y las normas del habla y que repite versos antiguos que yo no conozco, y reprende a la amiga no letrera palabras de las que se preocupan los hombres. ¡Permítase al marido decir algún solecismo que otro!¹⁴.

(Iuu., VI)

Como se infiere de las palabras de Juvenal, el pecado de la mujer a la que ataca no es el uso de la palabra, sino hablar demasiado, sin mostrar la moderación propia de la matrona, la sobriedad que debía caracterizar a la mujer casada de la élite. “Si ellas se callan es porque la mujer que se calla vale más que la que habla”¹⁵, escribe Plauto (*Rud.*, 114). Por otro lado, el satírico parece especialmente enfadado porque la habladora resta protagonismo a los hombres que se encuentran a la mesa, no sólo a su marido sino también a aquellos a quienes deja mudos con su palabrería e incluso al propio Juvenal, ya que recita versos que él desconoce. En este punto, vemos cómo al silencio femenino como medida de salvaguardar los asuntos privados de los hombres se le añade otra razón: la idea, incluso el miedo, de que las mujeres pudieran superar a los varones en el uso de la palabra. Un temor masculino a perder su posición preeminente que podemos observar en otros autores; así, por ejemplo, ante el descontento femenino por la *lex Oppia* en el año 195 a.C., Tito Livio pone en boca de Catón lo siguiente:

Si cada uno de nosotros, Quirites, hubiese aprendido a mantener sus derechos y su dignidad de marido frente a la propia esposa, tendríamos menos problemas con las mujeres en su conjunto; ahora, nuestra libertad, vencida en casa por la insubordinación de la mujer, es machacada y pisoteada incluso aquí en el foro, y como no fuimos capaces de controlarlas individualmente, nos aterrorizan todas a la vez. (...) Desde el momento

14 *Illa tamen grauior, quae cum discumbere coepit laudat Vergilium, periturae ignoscit Elissae, committit uates et comparat, inde Maronem atque alia parte in trutina suspendit Homerum. Cedunt grammatici, uincuntur rhetores, omnis turba tacet, nec causidicus nec praeco loquetur, altera nec mulier. uerborum tanta cadit uis, tot pariter pelues ac tintinnabula dicas pulsari. Iam nemo tubas, nemo aera fatiget: una laboranti poterit succurrere Lunae. Inponit finem sapiens et rebus honestis; nam quae docta nimis cupit et facunda uideri crure tenus medio tunicas succingere debet, caedere Siluano porcum, quadrante lauari. Non habeat matrona, tibi quae iuncta recumbit, dicendi genus, aut curuum sermone rotato torqueat enthymema, nec historias sciat omnes, sed quaedam ex libris et non intellegat. Odi hanc ego quae repetit uoluitque Palaemonis artem seruata semper lege et ratione loquendi ignotosque mihi tenet antiquaria uersus nec curanda uiris. Opicae castiget amicae uerba: soloecismum liceat fecisse marito.*

15 *Eo tacent, quia tacitast melior mulier semper quam loquens.*

*mismo en que comiencen a ser iguales, serán superiores*¹⁶.

(Liv., XXXIV)

A las mujeres les estaba prohibido actuar en la vida pública, donde el arma principal era el uso de la palabra. En consecuencia, los deberes ciudadanos eran calificados como “viriles”¹⁷. Por ello, la actitud de las dos mujeres que se presentan a continuación es sin duda transgresora, ya que ambas actuaron como abogadas, oficio reservado a los romanos que dominaban la palabra de forma excepcional. Si bien las romanas podían defenderse a sí mismas, no podían ejercer como abogadas de terceros¹⁸. Las razones las expone Ulpiano:

*En segundo término, se propone un edicto (del pretor) en relación con aquellos que no pueden abogar por otros (ante él). En este edicto el pretor estableció exclusiones por razón del sexo y de algunos defectos, y designó también a las personas señaladas por la nota de infamia. En cuanto al sexo, prohíbe que las mujeres aboguen por otro, y la razón de la prohibición es evitar que las mujeres se mezclen en causas ajenas, en contra del pudor propio de su sexo, y desempeñen oficios viriles*¹⁹.

(Dig., 3.1.1.5)

No obstante, y aunque a las romanas no les estuviera prohibido defenderse a sí mismas, eso no significa que no se tratase de una transgresión a la obligación del silencio femenino y que por ello aquellas que lo hiciesen fueran atacadas por los autores de la época. Ulpiano (Dig., 3.1.1.5.) menciona a continuación el nombre de Carfania, cuya actitud provocó la publicación del edicto que describe. Sobre esta mujer, llamándola en este caso Caya Afrania, nos habla también Valerio Máximo:

*Caya Afrania (...) siempre dispuesta a meterse en pleitos, defendió en todo momento sus causas ante el pretor, no porque careciese de abogados, sino porque le sobraba desenvoltura. Así pues, haciendo temblar las salas de los tribunales con sus gritos, cosa desacostumbrada en el foro, llegó a ser un ejemplar único de la intriga femenina, hasta el punto de que a las mujeres de malas costumbres se les suele apodarar con el calumnioso apelativo de “Caya Afrania”. Ésta prolongó su existencia hasta el año en que Julio César fue nombrado cónsul por segunda vez, con Publio Servilio. Decimos esto, porque de un monstruo semejante es preciso hacer saber a los venideros más el año de su desaparición que el de su nacimiento*²⁰.

(Val. Max., VIII, 3.2)

16 *Si in sua quisque nostrum matre familiae, Quirites, ius et maiestatem uiri retinere instituisset, minus cum uniuersis feminis negotii haberemus: nunc domi uicta libertas nostra impotentia muliebri hic quoque in foro obteritur et calcatur, et quia singulas sustinere non potuimus uniuersas horremus.*

17 Un análisis en profundidad en clave de género sobre el tema de los oficios viriles lo encontramos en Höbenreich (2005).

18 Para la intervención femenina en los juicios en época Julio-Claudia, ver Deline (2009).

19 *Secundo loco edictum proponitur in eos, qui pro aliis ne postulent: in quo edicto exceptit praetor sexum et casum, item notavit personas in turpitudine notabiles. Sexum: dum feminas prohibet pro aliis postulare et ratio quidem prohibendi, ne contra pudicitiam sexui congruentem alienis causis se immisceant, ne virilibus officiis fungantur mulieres.*

20 *C. Afrania uero Licinii Bucconis senatoris uxor prompta ad lites contrahendas pro se semper apud praetorem uerba fecit, non quod aduocatis deficiebatur, sed quod inpuentia abundabat. Itaque inusitatis foro latratibus adsidue tribunalia exercendo muliebris calumniae notissimum exemplum euasit, adeo ut pro crimine inprobis feminarum moribus C. Afraniae nomen obiciatur. Prorogauit autem spiritum suum ad C. Caesarem iterum P. Seruilium consules: tale enim monstrum magis quo tempore extinctum quam quo sit ortum memoriae tradendum est.*

Afrania era la esposa del senador Lucio Bucco. La fecha de su muerte, inferida de la información proporcionada por Valerio Máximo, es la del año 49 a.C. La actitud de Afrania es tan reprochable que el historiador prefiere datar su muerte antes que su nacimiento. A pesar de que tenía derecho a defenderse a sí misma, es calificada de monstruo por ello. Las razones son varias. Por un lado, pudiendo contratar a un abogado, y por lo tanto, pudiendo preservar su pudor, Afrania decide presentarse ella misma ante los tribunales, y no sólo una vez, sino varias. Por otro lado, para Valerio su único propósito es el de causar revuelo, demostrar su falta de vergüenza y, en su condición de mujer, llenar el foro de gritos. Gritos, que no palabras, asemejándola más al animal irracional que en la mentalidad patriarcal era la mujer que a un ser humano con capacidad de raciocinio. Otro rasgo atribuido a las mujeres en la cultura romana y que posee Afrania es el de la intriga. Las mujeres, que no pueden perseguir sus propios intereses dentro de la vida ciudadana -ya que carecen de la capacidad de ocupar cargos públicos y de hacer uso de la palabra; capacidad que, por otra parte, son los hombres quienes se la han negado-, lo hacen de forma oculta, subrepticia, mediante el chismorreo, las intrigas y el uso de venenos. Además, su mal comportamiento sirve para crear, al igual que ocurría con Tacita Muta, un ejemplo a evitar, convirtiéndose su nombre en un insulto que cualquier matrona virtuosa desearía eludir.

No obstante, y a pesar de que Valerio Máximo señale que el objetivo de Afrania al presentar tantas demandas era el de la simple diversión, en ningún momento menciona que perdiera alguno de los casos, dato que habría reforzado su mala imagen.

En el breve apartado dedicado por este autor a las mujeres que actuaron como abogadas, a quienes califica como inmodestas e impúdicas (Val. Max., VIII, 3), se menciona también a Mesia.

Habiendo sido acusada Mesia Santinas, defendió su causa ante los jueces, presididos por el pretor Lucio Ticio, y en medio de un gran concurso del pueblo. Desarrolló regularmente todas las partes de la defensa con talento e incluso energía, por lo que fue absuelta en el primer juicio casi por unanimidad. A esta mujer, porque bajo su aspecto femenino escondía un alma varonil, le pusieron el sobrenombre de Andrógina²¹.

(Val. Max., VIII, 3.1)

Comparando este texto con el referido a Afrania, Mesia sale mejor parada. No sólo es absuelta en un proceso que Höbenreich (2005) identifica como una *quaestio*, sino que incluso se intuye cierta admiración por parte de Valerio Máximo. No la ataca, como hiciera con Afrania, por representarse a ella misma, y no iguala sus palabras a gritos, sino que destaca su talento oratorio. No obstante, se trata de un talento que no es propio de una mujer; de ahí que la llame andrógina y le adjudique un alma de varón. Un gran halago, si tenemos en cuenta la estructura social en la que ambos personajes se mueven; al compararla con un hombre, eleva a Mesia del estatus inferior de mujer.

El comparar a féminas talentosas con hombres no es algo raro en el ámbito romano. El mismo Valerio Máximo (VIII, 3) nos presenta otro ejemplo cuando describe el discurso, recogido también por Apiano (BC, 32-33) que Hortensia realizó en el año 42 a.C. delante de los triunviros Octaviano, Marco Antonio y Lépido con el objeto de que las familiares de los proscritos no se vieran despojadas de sus bienes²². Valerio destaca la habilidad oratoria de Hortensia y no señala nada reprochable en su comportamiento, a pesar de que el atreverse a pronunciar un discurso en pleno foro constituye sin duda una transgresión de la norma del silencio femenino. Como motivos de su juicio, que nada tiene que ver con el que tiene sobre Afrania, pueden señalarse dos. Por un lado, y si leemos el

21 *Amesia Sentinas rea causam suam L. Titio praetore iudicium cogente maximo populi concursu egit modosque omnes ac numeros defensionis non solum diligenter, sed etiam fortiter executata, et prima actione et paene cunctis sententiis liberata est. Quam, quia sub specie feminae uirilem animum gerebat, Androgynen appellabant.*

22 Un análisis de la actuación de Hortensia lo encontramos en Guerra (2005).

discurso que Apiano pone en boca de Hortensia, desde el primer momento ésta reconoce que el foro no es un lugar para las mujeres. De hecho, su argumentación en contra de la confiscación de bienes se basa en que la condición femenina no permite tal hecho:

*¿Por qué hemos de pagar tributos nosotras que no tenemos participación en magistraturas, honores, generalatos, ni, en absoluto, en el gobierno de la cosa pública, por las cuáles razones os enzarzáis en luchas personales que avocan en calamidades tan grandes?*²³

(App. BC, IV 32)

Por otro lado, según Valerio Máximo no es Hortensia quien habla, sino su padre, el afamado retórico Quinto Hortensio. Los logros de ella son en realidad los de él, ya que Hortensia no es más que la simple transmisora de los conocimientos de su padre. Pero los elogios a Hortensia acaban ahí, ya que a continuación Valerio hace alarde del carácter misógino de la cultura romana cuando señala que “si sus descendientes masculinos hubieran querido imitar su eficacia, la gran herencia de la elocuencia de Hortensio no habría terminado en un único discurso de una mujer²⁴” (Val. Max., VIII, 3.3). Gran discurso, pero inútil al salir de la boca de una mujer, al tiempo que un reproche a los descendientes varones del orador.

Si las palabras de Hortensia perdían valor al ser pronunciadas por una mujer, algo parecido les ocurría a aquellas mujeres encargadas de transmitir prodigios²⁵. Si bien la frágil naturaleza atribuida por los romanos a las mujeres hacía que éstas tuvieran mayores facultades que el hombre para la adivinación y la transmisión de la voluntad divina manifestada a través de los prodigios, al mismo tiempo resultaban incapaces de interpretarlos (Montero, 1994). Su caracterización como caprichosas, mentirosas y capaces de dejarse llevar por sus intereses personales las descartaba para éste y otros cometidos que implicasen a la sociedad romana en su conjunto (Connolly, 2007). Se acallaba así de nuevo la voz femenina, convirtiendo al varón en el único capaz de interpretar correctamente las señales de los dioses, y se evitaba la peligrosa asociación de la mujer con la magia²⁶. Por otro lado, se debe considerar que “mientras los sacerdotes oficiales podían -y solían- manipular la interpretación del prodigio (...), el éxtasis profético de las matronas era incontrolable y, por tanto, políticamente peligroso” (Montero, 1994, p. 72).

5. Reflexiones finales

A lo largo de las anteriores páginas hemos visto cómo la sociedad patriarcal romana impuso a las mujeres la prerrogativa del silencio e incluso puso a varias divinidades como personificación del mismo. La historia de Tacita Muta, de su indiscreción y castigo y posterior conversión en diosa del silencio, sirvió como ejemplo de comportamiento a las mujeres romanas. Algunas, como Sempronia, llegaron a hacer gala de este mutismo, siendo además halagada por ello por Valerio Máximo. La figura de Sempronia encuentra su opuesta en la de la charlatana descrita por Juvenal, quien habla, y además lo hace sin conocimiento, en un intento por mostrar su superioridad con respecto no sólo a las otras mujeres que conforman su auditorio, sino también a los hombres. La virtuosa y muda Sempronia diverge también de la monstruosa Afrania, quien grita como lo haría un animal y cuyo nombre se convierte en un insulto. La imagen de la mujer gritona, que produce sonidos que se esperan de un ser irracional, sirve a los romanos para excluir al género femenino de la esfera

23 *εἰ δὲ οὐδένα ὑμῶν αἱ γυναῖκες οὔτε πολέμιον ἐψηφισάμεθα οὔτε καθείλομεν οἰκίαν ἢ στρατὸν διεφθείραμεν ἢ ἐπηγάγομεν ἕτερον ἢ ἀρχῆς ἢ τιμῆς τυχεῖν ἐκωλύσαμεν, τί κοινωνοῦμεν τῶν κολάσεων αἱ τῶν ἀδικημάτων οὐ μετασχοῦσαι.*

24 *Reuixit tum muliebri stirpe Q. Hortensius uerbisque filiae aspirauit, cuius si uirilis sexus posteris uim sequi uoluissent, Hortensianae eloquentiae tanta hereditas una feminae actione abscissa non esset.*

25 Para los prodigios, ver Cid (2007b) y Rosa (2000).

26 Para la magia, ver Paulin (2011) y Stratton (2007).

pública, copada por el ciudadano que domina el uso de la palabra y que convierte el ejercicio de la oratoria en todo un arte.

Escribe Buonopane que el mundo romano es “un mondo in cui le donne non hanno voce, non possono comunicare ed esprimere i loro sentimenti, (...) con le parole, perché non è loro concesso” (2009, p. 232). Así, privando a las mujeres del habla en el ámbito público, los varones romanos reforzaban su participación en el mismo y evitaban el peligro de que las romanas desearan actuar en esta esfera de poder y se convirtieran así no ya en iguales a los hombres, sino incluso en superiores, tal y como se desprende del discurso de Catón. No obstante, ello no impidió que algunas mujeres se atrevieran a transgredir la norma impuesta, ya fuera en los tribunales, como es el caso de Afrania y Mesia, o en el foro, como hiciera Hortensia. Las reacciones de los varones ante un comportamiento tan opuesto al de la esposa perfecta creada por Pigmalión son diversas, incluso cuando provienen de un mismo autor, en este caso Valerio Máximo. Hortensia y Mesia son elogiadas, y por ello masculinizadas, mientras que Afrania es convertida en un monstruo. Opiniones masculinas sobre estas mujeres que indican que:

being a female is a question of repression because (...) the essence and trappings of being female –nature and dress- fail to do their jobs, are not strong enough to inhibit (cohibere) these women, the women do not fulfil their accustomed role of silence.

(Langlands, 2000, p. 177)

Con todo ello, y teniendo como referencia el mito de Tacita Muta, a lo largo de las anteriores páginas hemos intentado realizar un acercamiento a la forma en la que los romanos transmitían a sus pares femeninos los ideales patriarcales y las funciones que éstos asignaban a las mujeres. Centrándonos en la prerrogativa del silencio femenino, el presente artículo ha pretendido desentrañar un aspecto más de las relaciones de género en la Roma Antigua y devolver así su papel a las mujeres romanas, dándoles a través de nuestras palabras un espacio donde poner en valor su Historia.

Abreviaturas

- AE. *L'Année épigraphique: Revue des publications épigraphiques relatives a l'antiquité romaine*. París. 1888–
- AIJ. Hoffiller, V. y Balduin, S. *Antike Inschriften aus Jugoslavien 1: Noricum und Pannonia Superior*. Zagreb. 1938.

Bibliografía

- Bauman, R. (1992). *Women and politics in ancient Rome*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Beteta, Y. (2009). Las heroínas regresan a Ítaca. La construcción de las identidades femeninas a través de la subversión de los mitos. *Investigaciones feministas*, 0, 163-182.
- Bettini, M. (2006). Homéophonies magiques. Le rituel en l'honneur de Tacita dans Ovide, *Fastes*, 2, 569 sq. *Revue de l'histoire des religions*, 2, 149-172.
- Buonopane, A. (2009). Una voce di chi non aveva voce: i graffiti delle donne. En Angeli, M^a. G. y Donati, A. (eds.), *Opinione pubblica e forme di comunicazione a Roma: il linguaggio dell'epigrafia. Atti del Colloquio AIEGL-Borghesi 2007* (pp. 231-245). Faenza: Fratelli Lega.
- Cantarella, E. (1997). *Pasado próximo. Mujeres romanas de Tácita a Sulpicia*. Madrid: Cátedra.
- Casamayor, S. (2015). Casta, pia, lanifica, domiseda: modelo ideal de feminidad en la Roma tardorrepublicana (ss. II-I a.C.). *Ab Initio*, 11, 3-23.
- Cid, R. M. (2007a). Imágenes y prácticas religiosas de la sumisión femenina en la antigua Roma. El culto a Juno Lucina y la fiesta de «Matronalia». *Studia Historica. Historia Antiqua*, 25, 357-372.
- Cid, R. M. (2007b). Las matronas y los prodigios. Prácticas religiosas femeninas en los márgenes”

- de la religión romana. *Norba*, 20, 11-29.
- Cid, R. M. (2015). El género y los estudios históricos sobre las mujeres de la Antigüedad. Reflexiones sobre los usos y evolución de un concepto. *Revista de Historiografía*, 22, 25-49.
- Connolly, J. (2007). *The state of speech: rhetoric and political thought in Ancient Rome*. Princeton: Princeton University Press.
- Deline, T. L. (2009). *Women in Criminal Trials in the Julio-Claudian Era*. Tesis doctoral inédita.
- Dixon, S. (2001). *Reading Roman Women*. Londres: Duckworth.
- Dixon, S. (2007). *Cornelia. Mother of the Gracchi*. Londres-Nueva York: Routledge.
- Dubordieu, A. (2003). Divinités de la parole, divinités du silence dans la Rome antique. *Revue de l'histoire des religions*, 220, 259-282.
- Guerra, S. (2005). Autoridad y poder en los discursos de Fulvia y Hortensia. En Alfaro, C. (ed.). *Protai Gynaikes: mujeres próximas al poder en la antigüedad* (pp. 71-80). Valencia: Universitat de València.
- Guerra, S. (2006). Mito y violencia sexuada en las Metamorfosis de Ovidio. En Molas, M^a. D. et al., *La violencia de género en la antigüedad* (pp. 175-182). Madrid: Instituto de la Mujer.
- Höbenreich, E. (2005). Andróginas y monstruos. Mujeres que hablan en la antigua Roma. *Veleia*, 22, 173-182.
- Kruschwitz, P. (2012). Language, Sex and (Lack of) Power. Reassessing the Linguistic Discourse about Female Speech in Latin Sources. *Athenaeum*, 100, 197-229.
- Lagarde, M. (2014). *El Feminismo en mi vida. Hitos, claves y tópicos*. México D. F.: Horas y Horas.
- Langlands, R. (2000). *Gender and Exemplarity in Valerius Maximus*. Tesis doctoral inédita.
- López-Medina, M. J. (2009). Diana y otras criaturas de la noche en las *Metamorfosis* de Ovidio. *Arys*, 8, 101-128.
- López-Saco, J. (2009). Las cosmovisiones matriarcales y patriarcales clásicas: el valor del mito como una fuente histórica. *Praesentia*, 10, 1-5.
- Marco, F. (2010). *Muta Tacita* en dos textos mágicos (*AE* 1958, 150; *AIJ* 255-257). En *Atti della giornata di studio La fattura scritta* (pp. 101-115). Roma: Morcelliana.
- Montero, S. (1994). *Diosas y adivinas. Mujer y adivinación en la Roma antigua*. Madrid: Trotta.
- Paulin, S. (2011). La bruja y la vieja: un cruce entre dos estereotipos. El caso horaciano. En *V Jornadas de Estudios Clásicos y Medievales 2011: Juventud y vejez en la Antigüedad y el Medioevo. La Plata, Argentina, del 5 al 7 de octubre de 2011*. Recuperado de <http://jornadasecym.fahce.unlp.edu.ar/>
- Pérez, I. (2011). *El Fin de la Edad de los Héroes. Relaciones de género en la mitología griega*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- Pilcher, J. y Whelehan, I. (2011). *Fifty key concepts in gender studies*. Londres: SAGE.
- Richlin, A. (1992). *The Garden of Priapus: Sexuality and Aggression in Roman Humor*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodríguez, M. C. (2010). El mito de Pigmalión en textos literarios y filmicos. *Arbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 741, 33-42.
- Rosa, C. de la (2000). Los prodigios en Roma: superstición o manipulación. En Marcos, M. A. (coord.). *Creencias y supersticiones en el mundo clásico y medieval: XIV Jornadas de Estudios Clásicos de Castilla y León* (pp. 263-276). León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Saggiaro, A. (2007). Espíritus cesados. El extraño caso de "Aius Locutius". *Ilu. Revista de ciencias de las religiones*, 19, 155-164.
- Segarra, D. (2007). El silencio de los faunos. *Ilu. Revista de ciencias de las religiones*, 19, 143-153.
- Sissa, G. (2008). *Sex and sexuality in the Ancient World*. Londres: Yale University Press.
- Stratton, K. B. (2007). *Naming the witch: Magic, Ideology & Stereotype in the Ancient World*. Nueva York: Columbia University Press.

Fuentes

- Apiano. *Historia Romana*. Madrid: Gredos. 1980. [Introducción, traducción y notas de Antonio Sancho Royo].
- Cicerón. *De la adivinación*. México D. F.: Universidad Autónoma de México. 1988. [Introducción, traducción y notas de Julio Pimentel].
- Juvenal. *Sátiras*. Madrid: Gredos. 1991. [Introducción de Manuel Balasch y Miquel Dolç].
- Macrobio. *Saturnales*. Madrid: Gredos. 2010 [Introducción, traducción y notas de Fernando Navarro].
- Ovidio. *Metamorfosis*. Madrid: Akal. 1995. [Edición de Consuelo Álvarez y Rosa M^a Iglesias].
- Ovidio. *Fastos*. Madrid: Gredos. 1988. [Introducción, traducción y notas por Bartolomé Segura].
- Plauto. *Rudens o La cuerda*. Castellón: Universitat Jaume I. 1993. [Introducción, traducción y notas a cargo de J. Bermúdez y E. Lázaro].
- Plinio. *Historia natural*. Madrid: Gredos. 1995. [Edición de Enrique del Barrio].
- Plutarco. *Vidas paralelas*. Madrid: Club Internacional del Libro. 1992. [Edición de Joaquín del Moral Ruiz].
- Tito Livio. *Historia de Roma desde su fundación*. Madrid: Gredos. 1990. [Introducción general de Ángel Sierra. Traducción y notas de José Antonio Villar Vidal].
- Ulpiano. *Digesto*. Pamplona: Aranzadi. 1975. [Edición de Álvaro D'Ors].
- Valerio Máximo. *Los nueve libros de hechos y dichos memorables*. Madrid: Akal. 1988. [Edición de Fernando Martín Acera].

Espartaco en la arqueología

Spartacus in Archaeology

Juan Luis Posadas¹
Universidad Nebrija

Recibido: 29/04/15

Aceptado: 15/07/15

Para citar este artículo: Posadas, J. L. (2015). Espartaco en la arqueología. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 43-49.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/3>

Resumen

Desde 2011 estamos desarrollando una línea de investigación sobre las fuentes escritas para la rebelión de Espartaco. En este artículo vamos a repasar las pocas evidencias arqueológicas de dicha rebelión, sobre todo la pintura aparecida hace tiempo en Pompeya donde se representa a un jinete con una inscripción en osco referida a un *Spartaks*. La hipótesis es que dicha representación alude a un episodio concreto de dicha rebelión fechable en el año 73 a. C. (la derrota y muerte del pretor Cosinio a manos de Espartaco).

Palabras clave

Historia Antigua, Arqueología, Historia de Roma, Epigrafía

Abstract

Since 2011 we are developing a research about the written sources on the rebellion of Spartacus. In this paper we are to review some archaeological evidences on that rebellion. The most important of these is the wall graffito discovered some decades ago in Pompey representing a horseman with an inscription in Oscan language referring to a *Spartaks*. Our hypothesis is that this painting represents a specific episode of this rebellion dated in 73 b. C. (the defeat and murder of Praetor Cosinius by Spartacus).

Key Words

Ancient History, Archaeology, Roman History, Epigraphy

1 Para contactar con el autor: Juan Luis Posadas. Profesor. Dpto. de Lenguas Aplicadas y Educación. Universidad Antonio de Nebrija. Campus Dehesa de la Villa. C/ Pirineos 55, 28040 Madrid.
jposadas@nebrija.es

1. Introducción

A diferencia de las fuentes escritas, hay poquísimas huellas materiales que se puedan asignar a la rebelión de Espartaco. Es muy sorprendente este hecho, habida cuenta la amplitud de la rebelión, el itinerario seguido por los rebeldes, y las supuestas obras de ingeniería acometidas por los romanos para contenerla (como el muro en la “punta” de la bota italiana). Es de resaltar que, a pesar de que se haya investigado *in situ* en la zona de las crestas de Melia, no se ha encontrado ninguna evidencia por ahora de dicho muro. Gabba (1958) cree que el muro se situó entre Pizzo y Soverato. Strauss (2001) lo sitúa en las crestas del Melia, entre Maratea y Roseto Capo Spulico. Nosotros creemos que dicho muro debió de tratarse de una simple zanja con defensas en madera, que difícilmente puedan haber dejado más que débiles rastros en el terreno (Posadas, 2012). Sin una prospección sistemática de la zona será difícil probar una u otra localización.

En el caso de las guerras serviles de Sicilia, acaecidas unos treinta años antes de la rebelión de Espartaco, hay más fuentes arqueológicas, como las monedas emitidas por los autoproclamados reyes rebeldes o algunas balas de proyectil romano con inscripciones alusivas a dichas guerras serviles o a los generales que comandaron los ejércitos implicados en su aplastamiento².

Es importante analizar algunas supuestas evidencias arqueológicas sobre la rebelión para ver si aportan datos al estudio de la misma o si nos pueden servir como guía para fijar el itinerario de los ejércitos rebeldes y/o romanos.

2. Algunos hallazgos arqueológicos

Como ya hemos señalado, no hay fuentes arqueológicas claras sobre la rebelión de Espartaco. Las más importantes serían los campamentos de los diferentes ejércitos, la localización de alguna de las batallas que se libraron en aquella rebelión, o el estudio *in situ* del muro construido para contener a Espartaco en el sur de la bota italiana. También sería muy importante localizar balas de proyectil o inscripciones alusivas a esta rebelión. Por ejemplo, los edictos de los pretores convocando las reclutas *ad tumultum* (Posadas, 2015), o algún texto relativo a la devolución de los esclavos prisioneros a sus legítimos dueños, inscripciones que tienen precedentes en Sicilia tras las guerras serviles.

En el caso de la rebelión de Espartaco, solo podemos citar, y de manera hipotética, dos datos arqueológicos. El primero sería la destrucción del templo de Apolo Aleo de la localidad calabresa de Crimissa (cerca de Cirò Marina), asignada por Orsi (1932) en una primera fase a la guerra púnica en relación con el ejército de Aníbal, y en una segunda fase y definitiva, a la guerra de Espartaco.

La segunda fuente arqueológica es muy interesante porque nos da cuenta del itinerario seguido por los rebeldes en el año 72 a. C. Se trata de un tesorillo enterrado en la localidad de Policoro, en la Basilicata. Policoro está situada a unos pocos kilómetros de la ciudad griega de Heraclea. Según su excavador (Siciliano, 1974-75), este tesorillo estaba compuesto de más de quinientas monedas y él lo dató en el año 72 a. C. (año de la última emisión de las mismas).

Al parecer, siempre según el arqueólogo mencionado, el tesorillo fue enterrado con evidente urgencia por algún rico propietario. Es posible proponer que ello fue debido a la inminente llegada de bandidos o quizá de los propios rebeldes de Espartaco. Ello porque sabemos que en ese año llegaron a la región (Posadas, 2012). Es de señalar que cerca de Policoro se encontraba la localidad de Thurii (Turios), que en nuestra opinión llegó a ser una especie de capital de Espartaco (Posadas, 2012).

² Shaw (2001) menciona la bala de proyectil con la inscripción “Lucio Pisón, hijo de Lucio, cónsul” (CIL I, 847), la moneda que alude a la victoria de Manio Aquilio en la segunda guerra servil, y otras muchas balas de proyectil con textos referentes a las divinidades de los esclavos en dicha guerra.



Figura 1: Templo de Apolo. Posible localización del templo de Apolo en Crimissa. Alrededor del templo se situarían los restos, aún sin excavar, de la localidad, que posiblemente también fuera afectada por el saqueo de los rebeldes de Espartaco.

3. La pintura de Pompeya

Desde nuestro punto de vista, la fuente iconográfica más importante sobre la rebelión de Espartaco que nos ha legado la arqueología es la pintura parietal encontrada en la pared de una casa de Pompeya. En concreto es la hallada en la casa atribuida a M. Fabio Amando (Maiuri, 1939), catalogada como “casa del *sacerdos* Amandus” (I, 7, 7). Esta pintura se encontraba en muy mal estado. Además, se hallaba bajo varias capas de pintura añadidas posteriormente. Para colmo de males, fue descubierta en los años treinta del siglo pasado, por lo que las técnicas deficientes utilizadas tanto para retirar las capas de pintura posteriores como para documentar el descubrimiento y preservarlo, han terminado por destruir casi irremediablemente el grafito.



Figura 2: Grafito encontrado en la entrada de la casa del *sacerdos* Amandus (I, 7, 7) (Maiuri, 1939, p. 5).

En la pintura parietal se veía a dos hombres a caballo con escudo redondo grande y pesado, persiguiendo uno -blandiendo una lanza- a otro. Frente al “perseguido”, y de cara a él, aparecía un personaje con una tuba o trompa y con una indumentaria de piel de animal. Este personaje se ha interpretado como un músico romano que daría la alerta ante la llegada de perseguidor y perseguido al campamento. También aparecen, algo distanciados, dos hombres luchando que podrían ser gladiadores o soldados, e incluso podrían pertenecer a una pintura distinta.

La pintura presenta, además, dos textos en lengua osca, la hablada en la zona de Pompeya al menos durante la época republicana. La figura ecuestre central presenta encima de ella el texto (escrito de derecha a izquierda) SPARTAKS (“Espartaco” en osco). La segunda figura presenta un texto encima con las letras PHILI(CS) ... NS (“afortunado ...ns”).

Las circunstancias de dicho hallazgo son:

- Un grafito aparecido en Pompeya (año 79 d. C.), pero tras varias capas de pintura que podrían hacer retroceder su datación a unos 150 años antes (hacia el año 70 a. C.).
- Representación de un jinete que persigue a otro que se dirige hacia un músico que parece romano.
- Una inscripción en lengua osca datable en la primera mitad del siglo I a. C.
- Dicha inscripción puede traducirse como “Espartaco afortunado [...].ns”.

A simple vista de tales datos y circunstancias, la interpretación lógica de dicho grafito es que representa al líder de la rebelión de los gladiadores de Capua: misma fecha, temática militar, lengua de la región desaparecida a mediados del siglo en que ocurrió la rebelión, y, sobre todo, nombre de Espartaco.

A estos hechos, habría que añadir, además, que el escenario de los primeros actos de la rebelión de Espartaco (el *Ludus* de Capua, la huida al Vesubio, las derrotas romanas de los ejércitos pretorianos, etc.) es muy próximo en el espacio al lugar donde apareció este grafito, Pompeya. La procedencia social del pintor, baja por ser el grafito un arte eminentemente popular, y además en lengua osca, la lengua probablemente hablada por la capa más humilde de la ciudad, hace que podamos inferir una cierta simpatía del pintor por Espartaco, el líder de los oprimidos de la región. Esta identificación del jinete del grafito con el Espartaco de la rebelión ha sido apoyada por algunos autores, entre ellos Shaw (2001) y Fields (2009).

Pero Beard no cree en dicha identificación y piensa que se trata de una representación de “algún tipo de combate de gladiadores” (Beard, 2009, p. 67). Dada la eminencia de la autora, conviene comentar algo al respecto: por supuesto, la lucha de gladiadores a caballo existía en esta época. Había al menos dos tipos de gladiadores a caballo: los *andabatae* y los *equites* (Grant, 1995). Según esto, es posible que el Espartaco del grafito realmente fuera un gladiador *andabata* a caballo. También hay paralelos en Pompeya de combates gladiatorios donde aparecen músicos (CIL IV, 1071). Sin embargo, los músicos de dichos *graffiti* parecen flautistas, no trompetistas. Y, desde luego, no visten con pieles de animales. Desde mi punto de vista, el argumento de Beard es valioso pero no concluyente.

Otro experto conocedor de la arqueología pompeyana, Pesando, concluye que la pintura se refiere a un combate gladiatorio ritual que, debido a la presencia de ciertos elementos arquitectónicos, como un altar, habría tenido lugar en el foro de Pompeya (Pesando y Guidobaldi, 2006). Si bien el autor puede tener razón en ver un ambiente ritual en la representación, no explica la mención del nombre de Espartaco, por lo que no tendría sentido que dicha escena hubiera ocurrido en el foro pompeyano; a no ser que Pesando piense que Espartaco participó en unos juegos gladiatorios en dicha ciudad. Lo que parece claro y contundente es que la representación alude no tanto a un combate gladiatorio sino a un combate a caballo en el que uno persigue y otro huye.

El experto que ha estudiado este grafito con mayor profundidad, en la medida de nuestros conocimientos, Kolendo, ha convenido en su estudio lo siguiente: el tal Spartaks (nombre tracio) era tracio, sí, y gladiador, también, pero desconocido. Según Kolendo, no puede ser el gladiador tracio Espartaco líder de la rebelión (Kolendo, 1980).

Siguiendo el argumento de la navaja de Ockham, que la explicación más sencilla es la más

probable, aunque no necesariamente la verdadera, parece lógico suponer que una pintura de la primera mitad del siglo I a. C. sobre un gladiador tracio de nombre Espartaco, localizada en la región donde se desarrolló una rebelión, se refiere al Espartaco líder de los rebeldes (Posadas, 2012).

Desde nuestro punto de vista, la interpretación correcta del texto y de la pintura podría ser la siguiente:

Sobre el texto, este dice: Spartaks phili [...]ns. ¿Podría reconstruirse el texto como Spartaks phili[cs Cosi]ns? (“Espartaco - afortunado Cosinio”).

Otra cuestión es quién en el grafito es Espartaco y quién sería [Cosi]ns. Nuestra interpretación es que, al ser el osco un idioma que se lee al revés que el alfabeto latino, de derecha a izquierda, pero al ser el “sentido de la marcha” de los jinetes de izquierda a derecha, los rótulos con los nombres Spartaks y [Cosi]ns no deben aplicarse a los personajes que están inmediatamente debajo, sino al revés: Spartaks sería el jinete “perseguidor” y [Cosi]ns el perseguido.

Según nuestra hipótesis, y según la lectura que proponemos, la pintura pompeyana de la casa de Fabio Amandio, podría representar un episodio de la guerra de Espartaco que viene bien explicado en el relato de Plutarco, probablemente tomado de un texto desaparecido de las Historias de Salustio³:

Después, cuando Cosinio fue enviado con un gran ejército como consejero y colega de Publio, Espartaco estuvo espíandolo y, mientras Cosinio se estaba bañando cerca de Salinas, estuvo a punto de capturarlo. Cosinio logró escapar a duras penas y con dificultad; pero Espartaco se apoderó inmediatamente de su bagaje, lo siguió de cerca y lo persiguió; se adueñó de su campamento y mató a muchos de sus hombres. Cosinio también cayó.

(Plu., Crass. 9, 5-6)

Según este texto, Espartaco persiguió personalmente a Cosinio, quien llegó hasta su campamento, tomándolo el primero y matando al dicho Cosinio. La escena, según nuestra interpretación, representaría la persecución de Espartaco con lanza a Cosinio, quien ha perdido la suya, y que se dirige hacia un músico “romano” (el tocador de tuba con pieles de animales) con que podría representar el campamento en el que Cosinio se refugió.

Este sería el episodio más famoso de la rebelión, pues en tiempos antiguos se consideraba algo heroico el duelo individual entre los generales de dos ejércitos, y más si uno arrebatava las armas al otro o, como se sabe, lo mataba en combate singular⁴. Este acontecimiento, que podría haber ocurrido, sería digno de ser inmortalizado en paredes de ciudades cercanas a los acontecimientos, como Pompeya.

Hay que subrayar que esta “fuente arqueológica” de Pompeya sostiene la versión de Plutarco en el sentido de que Cosinio escapó a la persecución de Espartaco –de ahí el calificativo de afortunado que el grafito le da- pero no menciona para nada la muerte del pretor en el campamento, algo que un osco o samnita de la zona sí hubiera señalado.

Téngase en cuenta, a este respecto, que Salinas, el lugar donde ocurrió la persecución y muerte de Cosinio y su ejército a manos de Espartaco, se encuentra entre Pompeya y Herculano⁵. En Pompeya hay una “Puerta Salina” (*Veru Sarinu* en osco) porque da al camino que va desde dicha ciudad a Salinas (Etienne, 1996). Que un habitante osco-parlante de Pompeya, ciudad cercana a los acontecimientos, dibujara este episodio y calificara a Cosinio como afortunado por escapar de un aguerrido Espartaco, señala lo importante y lo atractivo de la rebelión para los habitantes menos

3 Ya que Salustio se refiere claramente a dicho episodio en un texto desaparecido, del que, sin embargo, queda una referencia en *Hist.* 3, 94: “Cosinio se lavaba en la fuente de una villa cercana”.

4 Espartaco fue alabado por capturar el caballo de otro general romano anterior, Varinio Glabro (App., *BC* 1.116).

5 En concreto, Plutarco habla de que se estaba dando un baño cerca de Salinas.

favorecidos de la zona.

Es preciso señalar, en este sentido, que Pompeya se sumó a la rebelión de samnitas y oscos contra Roma en el año 90 a. C. –la guerra de los aliados- y que fue sometida a asedio y tomada por Cornelio Sila un año después (Beard, 2009). Pompeya sufrió destrucciones y mortandad en dicho episodio. La población de lengua osca fue desplazada del poder económico, político y social en Pompeya, y en ella se estableció una colonia de romanos (Fields, 2009). Es evidente que, a los oscos supervivientes, un rebelde como Espartaco que había puesto en fuga a un romano como Cosinio a pocos kilómetros de la ciudad, y solo dieciséis años después de su derrota frente a Roma, dicho episodio les parecería digno de ser recordado con una pintura parietal.

4. Conclusión

Hay pocas, poquísimas evidencias arqueológicas de la rebelión de Espartaco. Y una de las que podrían considerarse como tal ha sido puesta en duda por algunos estudiosos. Nos referimos a la pintura parietal o grafito de la casa de M. Fabio Amando en Pompeya. En nuestra opinión, tras proponer una interpretación gráfica de lo representado basada en los dos jinetes y el músico, y una lectura y traducción del texto que pensamos podría ser “Espartaco afortunado Cosinio”, consideramos que dicho grafito se relaciona con el episodio de la rebelión datado en 73 a. C., en el que –según Plutarco (*Crass.* 9.5-6)- Espartaco sorprendió al pretor Cosinio dándose un baño, y le persiguió a punto de capturarlo hasta su campamento, que tomó y donde el propio Cosinio murió.

En nuestra opinión, pues, la pintura parietal de Pompeya no solo representa a Espartaco, el gladiador tracio líder de la rebelión de los años 73-71 a. C., sino a Cosinio, el “afortunado” pretor que escapó de Espartaco, aunque después muriera en su campamento. Dicho grafito apoya la versión de Salustio de la que toma su relato Plutarco, da una idea de las armas de Espartaco (escudo circular y lanza), y es un testimonio de que los samnitas y oscos –pues en dicho lenguaje está escrita la inscripción- estaban en minoría en la ciudad y apoyaban a Espartaco en su lucha contra Roma.

Abreviaturas

CIL I. *Corpus Inscriptionum Latinarum, I. Inscriptiones Latinae antiquissimae ad C. Caesaris mortem.* Berlín: Berlín-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities. 1863.

CIL IV. Zangemesiter, C. y Schoene, R. *Corpus Inscriptionum Latinarum, IV. Inscriptiones parietariae Pompeianae Herculanses Stabianae.* Berlín: Berlín-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities. 1871.

Bibliografía

Beard, M. (2009). *Pompeya. Historia y leyenda de una ciudad romana.* Barcelona: Crítica.

Etienne, R. (1996). *La vida cotidiana en Pompeya.* Madrid: Temas de Hoy.

Fields, N. (2009). *Spartacus and the slave war 73-71 B. C.* Nueva York: Osprey.

Gabba, E. (1958). *Appiani Bellorum Civilium liber primus.* Florencia: La Nuova Italia.

Grant, M. (1995). *Gladiators.* Nueva York: Barnes & Noble.

Kolendo, J. (1980). Uno Spartaco sconosciuto nella Pompei osca. Le pitture della casa di Amando. *Index: quaderni camerti di studi romanistici*, 9, 33-40.

Maiuri, A. (1939). *Le pitture della casa di M. Fabius Amandio, del Sacerdos Amandus, e di P. Cornelius Tege (Reg. I, Ins. 7). Vol. 3.* Roma: Monumenti della Pittura Antica scoperti in Italia.

Orsi, P. (1932). *Templum Apollinis Alaei ad Crimisa-Promontorium. Atti del Sodalizio Glottologico Milanese*, 7-182.

Pesando, F. y Guidobaldi, M. P. (2006). *Pompei, Oplontis, Ercolano, Stabiae.* Roma-Bari: Laterza.

Posadas, J. L. (2006). *Gayo Salustio Crispo: Fragmentos de las Historias.* Madrid: Ediciones

Clásicas.

- Posadas, J. L. (2012). *La rebelión de Espartaco*. Madrid: Sílex.
- Posadas, J. L. (2015). La recluta *ad tumultum* como respuesta equivocada ante la rebelión de Espartaco en el año 73 a. C. En Bravo, G. y González Salinero, R. (eds.). *Poder central y poder local. Dos realidades paralelas en la órbita política romana* (pp. 123-134). Madrid: Signifer.
- Shaw, B. D. (2001). *Spartacus and the slave wars. A brief history with documents*. Boston-Nueva York: Bedford St. Martin's.
- Siciliano, A. (1974-1975). Ripostiglio di monete repubblicane da Policoro. *Annali dell'Istituto Italiano di Numismatica*, 21-22, 103-154.
- Strauss, B. (2010). *La guerra de Espartaco*. Barcelona: Edhasa.

Fuentes

- Apiano. *Guerras Civiles. Libros I-II*. Madrid: Gredos. 1985. [Traducción de A. Sánchez Royo].
- Plutarco. *Vida de Craso*. Madrid: Gredos. 2007. [Edición de A. Ledesma].
- Salustio. *Historias*. Madrid: Ed. Clásicas. 2006. [Edición y traducción de J. L. Posadas]

La batalla de Andagoste

The Battle of Andagoste

Luis Amela Valverde¹
Grupo CEIPAC. Universidad de Barcelona

Recibido: 06/03/15
Aceptado: 18/08/15

Para citar este artículo: Amela Valverde, L. (2015). La batalla de Andagoste. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 51-61.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/4>

Resumen

Si bien las Guerras Cántabras (29-19 a.C.) se inician tras consolidar Octaviano/Augusto su poder personal en Roma, la celebración de una serie de triunfos *ex Hispania* por parte de los últimos gobernadores republicanos peninsulares parece indicar que las operaciones militares contra los últimos grupos étnicos peninsulares independientes se iniciaron mucho antes. El hallazgo de un posible campamento y/o campo de batalla en Andagoste es la verificación arqueológica de este aserto.

Palabras clave

Historia Antigua, Arqueología, Hispania, Sitio arqueológico.

Abstract

While the Cantabrian Wars (29-19 BC) were initiated after the consolidation of the personal power of Octavian/Augustus in Rome, the celebration of a series of triumphs *ex Hispania* by the last peninsular Republican governors, suggests that military operations against the last independent peninsular ethnic groups began much earlier. The finding of a possible camp and/or battlefield in Andagoste is the archaeological verification of this assertion.

Keywords

Ancient History, Archaeology, Hispania, Archaeological site.

¹ Para contactar con el autor: Luis Amela Valverde. Investigador Colaborador. Centro para el estudio de la interdependencia provincial en la Antigüedad Clásica. Departament de Prehistòria, Història Antiga y Arqueologia. Facultat de Geografia i Història, Universitat de Barcelona. C/ Montalegre 6, 08001 Barcelona, España. amelavalverde@gmail.com

1. Introducción

El lugar de Andagoste (Cuartango, Álava), ubicado en la parte occidental de la Comunidad Autónoma del País Vasco, es una suave elevación de terreno (624 m) situado en el centro del valle del Cuartango, sobre la confluencia del río Bayas con su pequeño afluente el Vadillo, que corre desde el oeste. Andagoste es uno de los escalones más bajos de la Sierra de Guillarte, divisoria de aguas de la cuenca del Nervión y la cuenca del Bayas, afluente del río Ebro. El emplazamiento se encuentra rodeado por las altas alineaciones montañosas que configuran Cuartango, cerrando el valle por el sur y el oeste (Sierra de Arcamo, 1184 m), por el este (Sierra de Bedaya, 1042 m) y la citada Sierra de Guillarte por el norte (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

Los accesos a Andagoste son extremadamente accidentados: por su lado meridional, el valle de Cuartango sólo está abierto a través de la garganta de Techa o Subijana, sellada profundamente en las peñas calizas por el río Bayas, mientras que las salidas oriental y septentrional deben salvar los altos de Izarra y Altube, en la divisoria de aguas entre las vertientes atlántica y mediterránea. De esta forma, Cuartango es un punto estratégico para el control de paso norte-sur entre la franja costera cantábrica vizcaína y la cuenca del Ebro (Morillo, 2003; Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

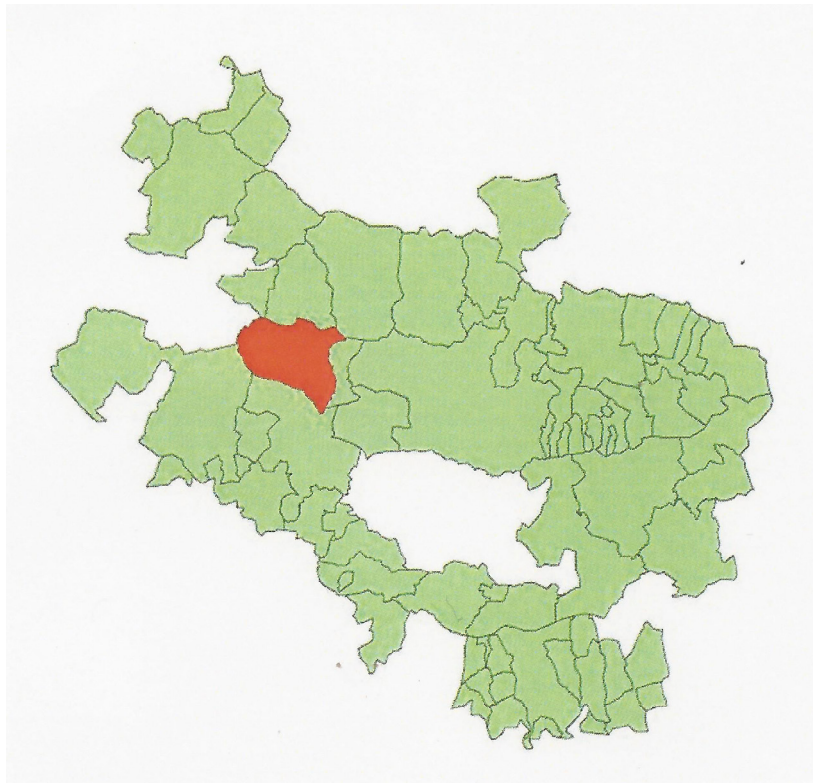


Figura 1: Ubicación del municipio de Cuartango en la provincia de Álava.
Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Cuartango>

2. Descubrimiento

En la colina de Andagoste, durante las obras de colocación de una nueva red de abastecimiento de agua potable para el municipio de Cuartango, se recogió en superficie diversos materiales de filiación militar, cuya excavación ha permitido localizar un posible campamento y/o campo de batalla de cronología tardorrepublicana (Gil, 2002; Ocharán y Unzueta, 2002), en el que se han hallado monedas, elementos de sujeción para correaes, objetos de ornato o vestimenta, proyectiles (lo que implica la presencia de una catapulta para lanzarlos), armamento ligero de todo tipo (Gil, 2002; Morillo, 2003; Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006), que contrasta con la total ausencia de materiales cerámicos y restos estructurales de fábrica en piedra o adobe, lo que lleva a suponer la inexistencia de un yacimiento estable de larga duración (Amela, 2006, 2009; Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

Por tanto, no existe evidencia alguna para justificar la presencia en Andagoste de un asentamiento indígena que pudiera haber sido atacado por fuerzas militares romanas, que originaría la presencia de los diferentes tipos de proyectiles hallados en el yacimiento. Asimismo, tampoco puede defenderse la existencia en este lugar de un asentamiento romano imperial que, en algún momento de su desarrollo, hubiera albergado un contingente militar que justificara los materiales recuperados citados anteriormente. La carencia de evidencias confirma pues la ocupación temporal del lugar, en un momento cronológico concreto y de manera puntual (Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

3. Un campo de batalla

Como podremos observar a continuación, parece ser que en Andagoste se ha localizado un campo de batalla fortificado a toda prisa por parte de una unidad militar romana (Morillo, 2003) o una posición defensiva romana (Unzueta y Ocharán, 1999), que sería atacado por parte de fuerzas indígenas². Por la distribución de pueblos admitida generalmente, se tratarían de integrantes de la etnia de los autrigones, aunque no se puede descartar que participaran miembros de otros grupos vecinos, como los caristios y los várdulos.

Se ha considerado que el contingente militar romano estaría formado por una legión "miliaria" (sic) o de tres a cuatro cohortes (Fernández, 2002), aunque no se especifica el porqué de este número de unidades. El cálculo ha de basarse en la extensión del campamento, por lo que podría haber albergado a dos o tres cohortes (1200 a 1800 hombres de manera teórica), más auxiliares (Ocharán, 2006), aunque es difícil conocerlo de manera exacta debido a que no se ha excavado el yacimiento en su totalidad.

Asimismo, algunos consideran que este campo de batalla presenta grandes semejanzas de tipo formal con el descubierto en fecha reciente en la actual ciudad de Valencia, en la cual se abrieron varios fosos para la defensa de la población. *Valentia* fue tomada de manera violenta en el año 75 a.C. por las tropas de Cn. Pompeyo Magno (cos. I 70 a.C.), en el marco de la Guerra Sertoriana (83-72 a.C.) (Morillo, 2003).

2 Sobre la batalla de Andagoste existe un centro de interpretación ubicado en la Casa Troncal de Urbina de Basabe, en el municipio de Cuartango, junto a una exposición etnográfica sobre las costumbres y usos tradicionales de este valle. Este centro fue inaugurado el día 28 de marzo del año 2009.

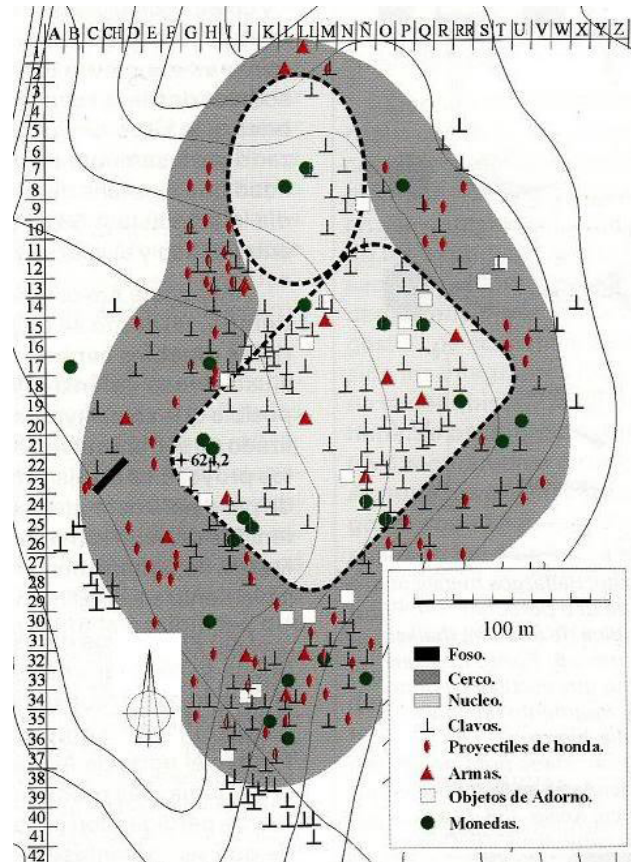


Figura 2: Plano de la excavación del yacimiento de Andagoste (según Unzueta; Amela, 2014, p. 27).

4. Campañas de Excavación

Se ha procedido a efectuar en este lugar un total de cinco campañas (1998-2002) de prospección geofísica (magnética y electromagnética), acompañadas de catas (Ocharán y Unzueta, 2005, 2006; Unzueta, 2007). En función de la dispersión de los materiales detectados, se pudo establecer un área fértil de 6,6 ha (es decir, 66.000 m²) sobre la colina de Andagoste, con especial incidencia sobre su parte alta y las laderas norte, este y sur, las cuales a su vez se subdividieron en otras dos áreas menores, “núcleo” y “cerco” respectivamente, en función de la diversidad de los materiales recuperados en ellas (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006) (*vid. infra*).

Los indicios estructurales localizados hasta el momento son escasos, y no permiten discernir si nos encontramos ante un campamento ya sea de marcha o temporal (*castra stativa*) o de un simple sistema de trincheras y fosos propios de un campo de batalla (Ocharán y Unzueta, 2002). El rasgo más notable es un simple foso de fondo plano tallado en la roca caliza que conforma la base de la colina, de un ancho de 2.40 m (aproximadamente 8 pies) y 0.60 m de profundidad (2 pies), de fondo plano, con los lados en ángulo de 45°, con más de 20 m de largo (Ocharán y Unzueta, 2002). La amplitud del foso y la inclinación de las paredes cumplen con el módulo habitual en este tipo de defensa pero no ha sido rematado en el característico perfil en V, por lo cual pudiera pensarse que este último sería más bien un modelo, menos frecuente o, quizás, se esté frente a una obra

inconclusa (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

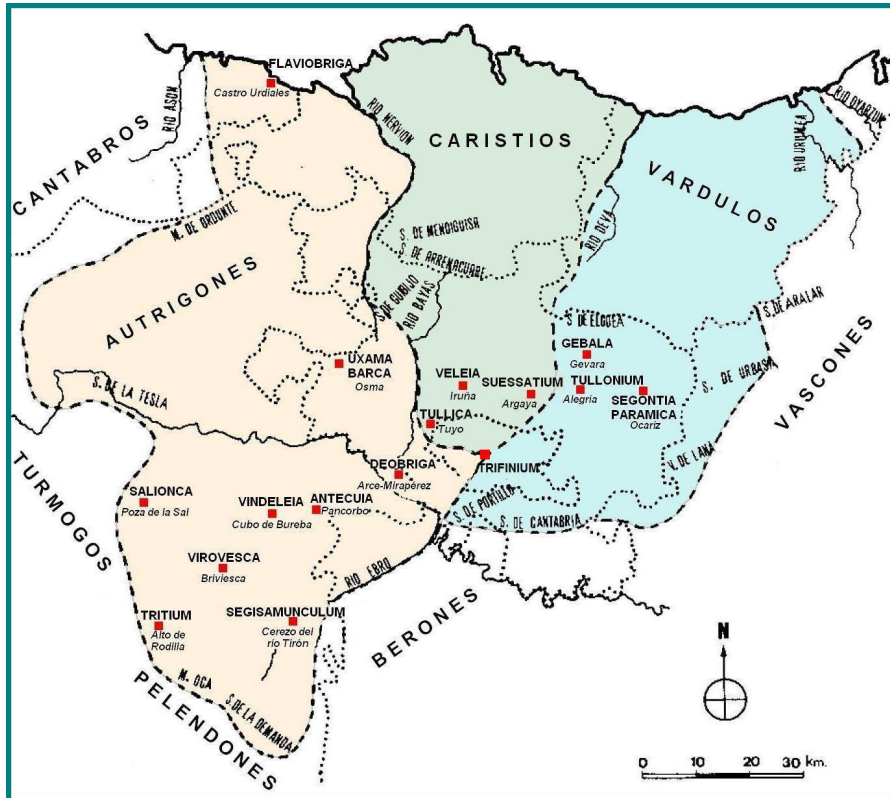


Figura 3: Límites geográficos entre Várdulos, Caristios y Autrigones según Santos, Emborujó y Ortiz de Urbina (1992, p. 456). Fuente: <https://es.wikipedia.org/wiki/Autrigones>

La colina contiene una escasa capa de tierra, cuya potencia oscila entre 20 y 30 cm, roturada en esta zona. Esto ha causado la colmatación del foso y el arrasamiento de cualquier tipo de terraplén que pudiera ser considerado como un posible *agger* (Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999). Asimismo, se han localizado dos largos y paralelos terraplenes de tierra en las laderas norte y este, realizados por su parte delantera mediante una ancha excavación que han dejado en este punto la roca base a la vista; estas estructuras rodean en paralelos el contorno de la colina por las laderas norte y este, limitando por estos puntos la del área fértil y quizás aquí pudiera estar uno de los indicios más útiles, situándose entre ambas el sector que por estos lados más proyectiles de honda ha ofrecido (Amela, 2006; Morillo, 2003, 2009; Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

5. Objetos arqueológicos descubiertos

No sólo hay que dar importancia a la estructura defensiva descubierta sino también a los restos arqueológicos encontrados. Llama poderosamente la atención la presencia de un alto número de elementos de sujeción para correajes, de clara raigambre militar, algunos tipos varias veces repetidos, en forma de hebillas, tensores, pasadores, fíbulas, etc. A destacar una fíbula tipo Alesia, que corresponde al tipo 19.1.a de la tipología establecida por R. Erice, fechada entre mediados del s. I a.C. y los inicios del periodo augusteo (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

También se ha de destacar entre el conjunto de evidencias, debido a su alta frecuencia (681 piezas, el 68% del total de elementos arqueológicos localizados en el yacimiento de Andagoste) y su amplia dispersión, un tipo de remache de hierro, conocido como “tachuela de cabeza hemisférica”,

rebajado y con un pequeño vástago de sección cuadrada, cuyo extremo, en caso de conservarse, se encuentra doblado formando un ángulo recto (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006). Este tipo de tachuela presenta en su cara inferior, con ligeras variaciones, un motivo trabajado en relieve el cual, partiendo del vástago central traza, mediante cuatro radios, cuatro cuartos de círculo. Dentro de cada una de estas cartelas, y en el centro, ha sido dispuesta una pequeña semiesfera en relieve. Tanto por la forma de la cabeza como por la característica doblez del vástago parecen indicar que se tratan de remaches para guarniciones de cuero, fuese de sandalia, de escudos o de correajes (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

La presencia de un número tan elevado de estos refuerzos, posiblemente de calzado (*caligae*), únicamente queda justificada por una utilización generalizada por los ocupantes de este asentamiento. Ante todo, el principal dato que ha suministrado las tachuelas es el de su amplia dispersión. Precisamente, en función de esta distribución, los arqueólogos responsables de la excavación han podido establecer la localización del yacimiento sobre la zona alta de la colina de Andagoste, y en sus laderas norte, este y sur, ocupando una superficie total de 6,6 ha, como ya se ha indicado.

Igualmente, junto al material citado, se recuperó un lote de armas ofensivas, sobre todo proyectiles. De esta forma, ha de señalarse la presencia de varias armaduras de dardo para balistas en hierro, entre las que se encuentran cinco de forma piramidal y sección cuadrada, rematadas en su base por una pequeña espiga cuya finalidad pudiera ser su encastramiento en el mástil del proyectil. También se localizó otro modelo de dardo de empuje tubular, cuyo volumen y peso, al igual que los anteriores, era necesario la utilización de una máquina de artillería (de torsión) para su lanzamiento. Ello apunta a la presencia de una unidad legionaria en el lugar. Por último, también resulta significativa la presencia de una punta de *pilum* al igual que la de una flecha, lo que redundaría en el carácter militar del conjunto (Gil, 2002; Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

Pero, sin embargo, el lote más llamativo y útil, debido tanto a su abundancia como por la información que puede extrapolarse de su dispersión, lo forma el conjunto de proyectiles de honda fundidos en plomo de las que se han encontrado un total de 111 piezas, el 11% del total. Son piezas, siempre anepigráficas, de forma homogénea que, con ligeras variantes, se aproximan a los perfiles bicónicos y losángicos (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

La distribución de las *glandes* permite reconstruir la historia del yacimiento, al menos, en sus momentos finales. Parece ser significativo la distribución de estos proyectiles sobre la zona periférica del área fértil del yacimiento, previamente definida por la dispersión de los remaches de cabeza esférica; a excluir el espacio central, en donde no se recuperó ninguna bala de honda (Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

De esta forma, el espacio en el que se concentran los proyectiles queda conformado como una franja de aproximadamente 60 metros de ancho que rodea la colina de Andagoste en su totalidad. Esta área, que los excavadores del yacimiento han denominado como "cerco", es en donde ha de situarse el campo de batalla o frente de combate (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006). Por el contrario, debido precisamente a la total ausencia de *glandes*, puede definirse otra zona, envuelta por la anterior área, que consta de una superficie interna de aproximadamente 2,3 ha, a la que se le ha denominado "núcleo"; ésta puede descomponerse en dos figuras geométricas: una extensa, de forma rectangular, de 17.600 metros² (160x110), y otra menor, oval, de 5.122 metros² (110x70), que parece corresponder a la ubicación de la posición militar romana (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

6. Diferenciación de ámbitos con objeto de estructurar el combate

La articulación en dos posibles ámbitos que origina la peculiar morfología de la zona denominada como “núcleo” ha de explicarse por la distribución en la que se dispusieron las tropas para la defensa, en el caso de ser sólo una posición de batalla. Sea como fuere, para los arqueólogos responsables de la excavación, sería más factible ver el área como un solar ocupado por un asentamiento campamental compuesto por dos recintos contiguos; esta división quizás fuera debida a la necesidad de acuartelar a dos unidades de diferentes armas o procedencias, como pudiera ser la combinación de un cuerpo legionario (que ocuparía la zona rectangular) y una unidad de caballería o de auxiliares (que ocuparía el área oval) (Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

La anterior hipótesis se basa en la distribución del material recuperado, en especial y, sobre todo, en la clara dispersión periférica de los proyectiles de honda. Ha de suponerse que estas balas de plomo, munición de uso militar, fueron arrojadas por los defensores del “núcleo”, cayendo sobre la zona externa de las defensas que forman el “cerco”, sobre los lugares donde se ubican el foso y los terraplenes ya documentados (Ocharán y Unzueta, 2002; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006).

En relación a lo acontecido en este lugar, hay que señalar la no coincidencia de la estructura excavada en forma de foso con el perímetro de la zona del núcleo, quedando los fosos englobados en el cerco por su lado sur-oeste, es decir, en el lugar donde no se llegó a concluir el recinto fortificado. De esto parece deducirse que el primer intento de fortificación fue superado por el atacante, obligando a la fuerza militar romana a defenderse sobre la ladera oriental de la colina de Andagoste, perdiendo así el beneficio que le proporcionaba su posición en la zona alta de la misma (Unzueta y Ocharán, 2006).

Los responsables de la excavación señalan las reducidas dimensiones del núcleo, que en su sector más amplio sólo presenta 154 metros de ancho por 202 metros de largo, que estaría, de forma evidente, en función de los defensores. Por ello, debido a las dimensiones propuestas y teniendo en cuenta el alcance y la efectividad de las hondas, podría haberse dado el caso de que en el fase final de la batalla los ocupantes de la colina de Andagoste hubieran luchado “espalda contra espalda” para poder defender la posición (Unzueta y Ocharán, 2006).

Finalmente, se ha de señalar las evidencias de dos posibles salidas de la posición, que quedan documentadas gracias a la presencia de sendos rastros de materiales localizados, sobre todo de tachuelas de calzado, las cuales, partiendo del núcleo, y cruzando la zona del cerco, se alejan hacia al este (en dirección al vado que cruza el río Bayas) y al oeste. Si se valoran estas evidencias como un abandono de la posición defensiva habría de considerarse que los defensores se vieron obligados a retirarse perdiendo por tanto la posición en la colina de Andagoste (Unzueta y Ocharán, 2006).

7. Explicación de la batalla a partir de las fuentes literarias

Si bien para cierta historiografía sería durante las Guerras Cántabras (29-19 a.C.) cuando harían los primeros contingentes militares romanos su aparición en el Cantábrico oriental, fuese con objeto de crear una “cabeza de puente” previa a la sumisión de los territorios todavía controlados por Roma, fuese precisamente como consecuencia inmediata de ésta, los datos facilitados por el yacimiento de Andagoste, un campamento militar de carácter temporal, nos muestran que esta presencia ya se daría en el momento histórico anterior, durante el Segundo Triunvirato, ca. los años 40-30 a.C. (Kavanagh y Quesada, 2007; Morillo, 2009; Morillo y Martín, 2005; Ortiz de Urbina, 2005; Plácido, 2009; Quesada y Kavanagh, 2006; Rodà, 2007). A señalar que Ocharán (2006), seguido por Rodríguez et al. (2012) y Ramos y Jiménez (2008), ofrece el año 38 a.C. aproximadamente para la fecha de este combate, a partir de los hallazgos monetales, es decir, durante el gobierno de Cn. Domicio Calvino (cos. II 40 a.C.), lo que anteriormente había descartado.

Sea como fuere, los hechos que se produjeron en la colina de Andagoste no están relacionados

con las Guerras Cántabras que promovió el emperador Augusto (27 a.C.-14 d.C.) ni con las intervenciones previas efectuadas por sus generales, T. Estatilio Tauro (*cos. suff.* 37 a.C., *cos.* 26 a.C.) en el año 29 a.C., C. Calvisio Sabino (*cos.* 39 a.C.) en el año 28 a.C. y Sex. Apuleyo (*cos.* 29 a.C.) en el año 27 a.C., preludios a la gran ofensiva acontecida en el año 26 a.C.

La ausencia en Andagoste de acuñaciones posteriores al año 27 a.C., tan frecuentes en otros contextos arqueológicos, como los típicos denarios legionarios de Marco Antonio (*cos.* I 44 a.C.) (RRC 544/8-39) (Amela, 2012), parece descartar que los hechos acontecidos en este lugar puedan relacionarse con las Guerras Cántabras y más bien tengan una cronología entre los años 40 y 30 a.C. (Amela, 2006, 2009, 2012, 2013; Fernández, 2002; Gil, 2002; Martínez, 2004; Morillo, 2003; Ocharán, 2002, 2004; Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006), que ejemplifica muy bien el as hispanolatino de la Colonia Lépidia (ACIP 1491 = CNH 18 = RPC I 261), al contrario de lo que se pensó en un primer momento (Ocharán, 2002).

La operación que llevó finalmente al enfrentamiento de Andagoste ha de buscarse en alguna de las campañas lanzadas por los *legati* de C. Julio Octaviano (*cos.* I 43 a.C.), posteriormente conocido con el nombre de Augusto, que gobernador Hispania en su nombre durante la década anterior: C. Norbano Flaco (*pr.* 43? a.C., *cos.* 38 a.C.), gobernador en los años 36 y 35 a.C.; L. Marcio Filipo (*pr.* 44 a.C., *cos. suff.* 38 a.C.), gobernador en el año 34 a.C.; y Ap. Claudio Pulcher (*cos.* 38 a.C.), gobernador en el año 33 a.C., todos los cuales recibieron los honores del triunfo *ex Hispania*, como muestran las *Acta Triumphalia* (Ocharán y Unzueta, 2002, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 1999, 2006). Se desconoce el verdadero alcance de estos hechos, que, por repetitivos, no parece que llevaran a un feliz término, aunque la inexistencia de textos acerca de una posible resistencia indígena parece indicar que los romanos llegaron finalmente a alcanzar sus objetivos, aunque sobre estos últimos sólo podemos especular.

Los autores de la excavación descartan que pueda relacionarse este yacimiento con Cn. Domicio Calvino (*pr.* 56 a.C., *cos.* 53 y 40 a.C.), gobernador entre los años 39 y 36 a.C., por intervenir este personaje contra los Cerretanos (D.C., 48, 42, 1-3) y contra Bogud de Mauretania (D.C., 45, 48, 1). Pero nosotros no vemos dificultad alguna para que pudiera haber actuado en las actuales tierras alavesas dado su permanencia de tres años en Hispania.

La existencia de un contingente militar en este punto estaría relacionada con la sumisión de las tierras de Vizcaya, Guipúzcoa y la zona montañosa de las provincias de Burgos y Álava. Es quizás el intento de acceder y controlar el paso natural hacia la costa cantábrica en su sector oriental la causa principal y el objetivo que explique la presencia de este destacamento romano en tierras alavesas. Debido a ello, ha de suponerse que las tierras de la Llanada Alavesa y de la zona burgalesa de la ribera del Ebro, en las proximidades de la actual Miranda de Ebro, ya habrían sido asimiladas u ocupadas por Roma (Amela, 2006, 2009; Fernández, 2002; Martínez, 2004; Ocharán y Unzueta, 2002; Ortiz de Urbina, 2005; Unzueta, 2007; Unzueta y Ocharán, 2006).

8. Reflexiones finales

La presencia de una fuerza militar romana en Andagoste no ha de extrañar, debido a la presencia de, por su entidad y defensas, significativos *oppida* cerca de Cuartango, como el de Caranca, al oeste; Arka, al este; o el castro de Enmeneru, en el mismo valle. Sin embargo, más bien sería el intento de acceder y controlar el paso natural hacia la costa cantábrica en su sector oriental la causa principal y el objetivo que explique la presencia de esta fuerza romana en este rincón de Álava. Todo ello puede situarse en el contexto histórico de la guerra de conquista de las tierras montañosas del Cantábrico oriental ubicadas entre cántabros y vascones o como paso previo para el asalto definitivo al solar cántabro, tras la consolidación de este frente oriental en fechas anteriores a las Guerras Cántabras (26 a 19 a.C.) (Ocharán y Unzueta, 2002).

En cualquier caso, todo lo anterior obliga a desestimar la teoría sobre el inicio y desarrollo de las Guerras Cántabras (Unzueta y Ocharán, 2006), que en su momento defendió Syme (1970). Este estudioso consideraba que los territorios del Cantábrico oriental fueron adquiridos por Roma

como consecuencia inmediata de las campañas efectuadas por M. Mesala Corvino (cos. 31 a.C.) en Aquitania (29-28 a.C.) o como resultado de los ataques procedentes de la ribera del Ebro en el momento previo anterior a la gran ofensiva del año 26 a.C. (Syme, 1970).

Syme (1970) defendía que desde la población de *Segisamo* (Sasamón, Burgos) partieron tres columnas militares romanas para conquistar el territorio septentrional insumiso a la autoridad de Roma. La columna oriental pudo haber seguido un itinerario no completamente conocido pero del cual sería un testimonio tardío el miliario de El Berrón (Valle de Mena, Burgos) (CIL II 4886 = HEpOL 10426), mal ubicado en Valmaseda (Vizcaya), estableciendo así pues una relación directa entre una calzada y un frente bélico, que rodearía Cantabria en dirección noroeste en dirección a la ría de Bilbao, lo que implicaría la ocupación de al menos la mitad occidental de la actual provincia de Vizcaya y la del norte de Burgos (Syme, 1970).

El hallazgo de Andagoste muestra claramente que ya en los momentos finales de la República ya se efectuaron operaciones militares en los territorios citados. No se ha de esperar a que la lucha por el poder dentro del seno de la clase dirigente republicana se dirima finalmente en la batalla de *Actium* (31 a.C.) y en la posterior conquista y anexión de Egipto (30 a.C.), para que Roma se interese por la cornisa cantábrica, sino que su interés es anterior.

Abreviaturas

- ACIP. Villaronga, L. y Benages, J. *Ancient Coinage of the Iberian Peninsula. Greek / Punic / Iberian / Roman. Les Monedes de l'Edat Antiga a la Península Ibèrica*. Barcelona: Societat Catalana d'Estudis Numismàtics. 2011.
- CIL II. Hübner, E. *Corpus Inscriptionum Latinarum, II. Hispania*. Berlín: Berlín-Brandenburg Academy of Sciences and Humanities. 1869.
- CNH. Villaronga, L. *Corpus Nummularum Hispaniae ante Augusti Aetate*. Madrid: J. A. Herrero. 1994.
- HEpOL. Hispania Epigraphica. Online database. <http://eda-bea.es/>
- RPC. Burnett, A., Amandry, M. y Ripollès, P. P. *Roman Provincial Coinage. Volume I. From the death of Caesar to the death of Vitellius (44 B.C.-A.D. 69). Part I: Introduction and Catalogue*. Paris-London: Bibliothèque nationale de France - British Museum. 1992.
- RRC. Crawford, M. H. *Roman Republican Coinage. 2 vols.* Cambridge: Cambridge University Press. 1974.

Bibliografía

- Amela Valverde, L. (2006). Triunfos en Hispania a finales de la República (36-27 a.C.). *Iberia*, 9, 49-61.
- Amela Valverde, L. (2009). *Hispania y el Segundo Triunvirato (44-30 a.C.)*. Madrid: Signífer Libros.
- Amela Valverde, L. (2014). El conjunto monetario de Andagoste. *Revista Numismática Hécate*, 1, 25-40. Recuperado de: <http://revista-hecate.org>
- Fernández Palacios, F. (2002). *Lengua e historia del Asón al Cadagua (épocas prerromana y romana)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Gil Zubillaga, E. (2002). Testimonios arqueológicos en torno al mundo militar romano en Vasconia/Euskal Herria. En Morillo, A. (coord.), *Arqueología militar romana en Hispania* (pp. 245-273). Madrid: Polifemo.
- Kavanagh de Prado, E. y Quesada Sanz, F. (2007). La arqueología militar romana republicana en España: armas, campamentos y campos de batalla. Panorama de la investigación reciente. En Morillo, A. (coord.), *El ejército romano en Hispania. Guía arqueológica* (pp. 67-86). León: Universidad de León.
- Martínez Salcedo, A. (2004). *Erromatairen garaiko zeramika arrunta Euskal Herrian – La cerámica común de época romana del País Vasco*. Vitoria/Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Morillo Cerdán, A. (2003). Los establecimientos militares temporales: conquista y defensa del

- territorio en la Hispania republicana. En Morillo, A., Cadiou, F. y Hourcade, D. (coords.), *Defensa y territorio en Hispania de los Escipiones a Augusto (Espacios urbanos y rurales, municipales y provinciales)* (pp. 40-80). León: Universidad de León – Casa de Velázquez.
- Morillo Cerdán, A. (2009). Los campamentos romanos en Hispania. En Almagro-Gorbea, M. (coord.), *Historia militar de España. Prehistoria y Antigüedad* (pp. 313-324). Madrid: Real Academia de la Historia – Ediciones del Laberinto – Ministerio de Defensa.
- Morillo Cerdán, A. y Martín Hernández, E. (2005). El ejército romano en la Península Ibérica. De la 'arqueología filológica' a la arqueología militar romana. *Estudios Humanísticos. Historia*, 4, 177-207.
- Ocharán Larrondo, J. A. (2002). Monedas perdidas en un combate inédito de las guerras cántabras en el valle de Cuartango (Álava). Monedas partidas, monedas forradas. *X Congreso Nacional de Numismática. Actas* (pp. 335-341). Madrid: Casa de la Moneda.
- Ocharán Larrondo, J. A. (2004). Datación de los depósitos monetales anteriores a Augusto en el País Vasco (Vizcaya, Álava y Guipúzcoa). *Kobie*, 6, 311-314.
- Ocharán Larrondo, J. A. (2006). La Batalla de Andagoste (Cuartango, Álava). *Euskonews & Media*, 333. Recuperado de <http://www.euskonews.com/0333zbnk/gaia33302es.html>
- Ocharán Larrondo, J. A. y Unzueta Portilla, M. (2002). Andagoste (Cuartango, Álava): un nuevo escenario de las guerras de conquista en el norte de Hispania. En Morillo Cerdán, A. (coord.). *Arqueología militar romana en Hispania* (pp. 311-215). Madrid, Polifemo.
- Ocharán Larrondo, J. A. y Unzueta Portilla, M. (2005). El campo de batalla de Andagoste (Cuartango, Álava). Un precedente de las Guerras Cántabras en el País Vasco. En Fernández Ochoa, C. y García Día, P. (coords.), *III Coloquio Internacional de Arqueología en Gijón* (pp. 77-80). Oxford: Archaeopress.
- Ortiz de Urbina, E. (2005). Autrigones, caristios, várdulos, berones. Contribuciones historiográficas (1983-2003) relativas a su evolución en época prerromana y romana. *Vasconia*, 34, 47-88.
- Plácido, D. (2009). *Historia de España. Volumen I. Hispania Antigua*. Barcelona: Crítica.
- Quesada Sanz, F. y Kavanagh de Prado, E. (2006). Roman Republican Weapons, Camps and Battlefields in Spain: an overview of recent and ongoing research. En Morillo, A. y Aurrecoechea, J. (eds.), *The Roman Army in Spain. An Archaeological Guide* (pp. 65-84). León: Universidad de León.
- Ramos Oliver, F. y Jiménez Moyano, F. (2008). La batalla de Monte Currenchos. *Revista de Historia Militar*, 103, 207-229.
- Rodà, I. (2007). Las guerras cántabras y la reorganización del norte de Hispania: fuentes literarias, epigrafía y arqueología. En Morillo, A. (coord.), *El ejército romano en Hispania. Guía arqueológica* (pp. 55-66). León: Universidad de León.
- Rodríguez Morales, J. et al. (2012). Los *clavi caligarii* o tachuelas de cáliga. Elementos identificadores de las calzadas romanas. *Lucentum*, 31, 147-164.
- Santos, J., Emborujó, A., Ortiz de Urbina, E. (1992). Reconstrucción paleogeográfica de autrigones, caristios y várdulos. *Complutum*, 2/3, 449-467.
- Syme, R. (1970). The Conquest of North West Spain. *Legio VII Gemina* (pp. 79-107). León: Diputación Provincial.
- Unzueta Portilla, M. (2007). Andagoste. En Morillo, A. (coord.), *El ejército romano en Hispania. Guía arqueológica* (pp. 231-234). León: Universidad de León.
- Unzueta Portilla, M. y Ocharán, J. A. (1999). Aproximación a la conquista romana del cantábrico oriental: El campamento y/o campo de batalla de Andagoste (Cuartango, Álava). En Iglesias, J. M. y Muñiz, J. A. (eds.), *Regio Cantabrorum (Santander)*, (pp. 125-142). Santander: Caja Cantabria.
- Unzueta Portillo, M. y Ocharán, J. A. (2006). El campo de batalla de Andagoste (Álava). En García-Bellido, M. P. (coord.), *Los campamentos romanos en Hispania (27 a.C.-192 d.C.). El abastecimiento de moneda, II* (pp. 473-492). Madrid: CSIC – Polifemo.

Fuentes

Dión Casio. *Historia romana*. Libros XXXVI-XLV. Madrid: Gredos. 2004. [Traducción y notas de José M^a Candau Morón y M^a Luisa Puertas Castaño].

Dión Casio. *Historia romana*. Libros XLVI-XLIX. Madrid: Gredos. 2011. [Traducción y notas de Juan Pedro Oliver Segura].

Las trabas para una formación arqueológica inclusiva

The obstacles to an inclusive archaeological training

Ana Samaniego Espinosa¹
Universidad de Alicante

Recibido: 20/01/15

Aceptado: 09/08/15

Para citar este artículo: Samaniego Espinosa, A. (2015). Las trabas para una formación arqueológica inclusiva. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 63-75.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/5>

Resumen

La formación arqueológica se realiza en España, principalmente, en las universidades ya sea en sus aulas o en una excavación. Si añadimos la palabra inclusiva estamos hablando de formar a arqueólogos con algún tipo de discapacidad.

Este artículo reflexiona sobre los factores que intervienen en la actualidad para la formación arqueológica a estudiantes con discapacidad. Se trata la legislación vigente sobre igualdad y el derecho a la formación. La figura de la Universidad como institución que une a la diversidad para detectar y potenciar los talentos diferentes que necesita la sociedad.

Se consideran los factores que intervienen en la formación práctica arqueológica y su didáctica por parte del profesorado y finalmente se reflexiona sobre las posibles trabas que la propia tradición académica arqueológica introduce en dicha formación.

Palabras clave

Accesibilidad, formación, arqueología, inclusión, universidad.

Abstract

In Spain, the archaeological instruction is carried out, mainly, at universities, either in the classrooms or at excavations. If the word inclusive is added, we are talking about training archaeologists with some sort of disability.

This article reflects on the elements which take part in the archaeological training of students with disabilities at present. It deals with the current legislation on equality, and the right to academic training. It also considers the university as the institution which connects the diversity, to detect and strengthen the different talents that society needs.

The elements which take part in the practical archaeological training, and its teaching by the faculty are considered. Finally, the present paper reflects on the possible obstacles that the academic archaeological tradition itself introduces in the mentioned training.

Key Words

Accessibility, training, Archeology, inclusion, University.

¹ Para contactar con la autora: Ana Samaniego Espinosa. Dpto. Prehistoria, Arqueología, Historia Antigua, Filología Griega y Filología Latina. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Alicante. 03080 Alicante. España. anasamaniegoespinosa@gmail.com.

1. Introducción

Cuando nos referimos a una formación arqueológica inclusiva hablamos de una formación impartida en una universidad preocupada, evidentemente, por el aprendizaje de sus alumnos y alumnas, y que dispone de los recursos necesarios para posibilitar que todos aprendan, o los crea, si no los tiene. Pero también hablamos de una universidad, y de un sistema educativo, que acoge y valora a todos, sin exclusiones. Y no como una concesión, sino como una cuestión de derecho, de justicia y de necesidad.

Si como formación inclusiva nos centramos en el alumnado con diversidad funcional, hablamos de personas con algún grado de discapacidad legalmente reconocida que supone el derecho a solicitar apoyos que faciliten su integración. Pero también hablamos de alumnos con limitaciones no reconocidas pero cada vez más comunes en la sociedad como la dislexia o el daltonismo, por citar las más habituales y conocidas.

La realidad es que la formación arqueológica para alumnas y alumnos con discapacidad en España no siempre está garantizada por problemas en accesibilidad urbanística, arquitectónica o económica pero también hay que tener en cuenta las trabas que se introducen desde la tradición académica arqueológica al distinguir entre alumnos.

Descubrir las trabas académicas que dificultan una formación arqueológica inclusiva es hacer que la Arqueología continúe en su proceso evolutivo y no se pierda el talento y la motivación de toda la sociedad para la que trabajamos.

Recapacitar sobre la formación arqueológica que se imparte hoy en día en España a estudiantes con discapacidad, es poner las cartas sobre la mesa de un juego al que pocos quieren jugar; o como dicen algunos colegas arqueólogos, es como reflejar la realidad en un espejo que provoca sensibilidades donde muchos temen verse. No se trata de criticar de forma irónica o destructiva la labor que tan magníficamente se realiza por tantos y tantos profesionales. Se trata de seguir profundizando en detalle, siendo honestos con nuestro trabajo y concretamente con una de las múltiples áreas en las que un arqueólogo puede desempeñar su trabajo, la formación.

Dicha formación arqueológica no sólo se imparte en las aulas universitarias o en las excavaciones, sino también a través de los sistemas de divulgación y difusión tan necesarios en nuestra disciplina y que, en la actualidad, mínimamente considera las necesidades de las personas con diversidad funcional ya sean alumnos, profesionales o población general con alguna discapacidad.

Existe legislación y normativa internacional, nacional y autonómica que habría que revisar porque adolece de dos características. La primera es que no sanciona su falta de cumplimiento y la segunda es que solo define los términos, sin profundizar en los procedimientos y sin indicar unas pautas mínimas asumibles.

Aunque la actitud social y de los poderes públicos sea la de crear el marco legal necesario y también el tener la voluntad para conseguir una igualdad plena de oportunidades, la realidad es otra bien distinta.

2. Breve pluralidad terminológica sobre la discapacidad

Creo necesario introducir un apartado para aclarar los conceptos que se van a manejar a lo largo de este trabajo porque son habituales si estás involucrado en temas de discapacidad pero no lo son en arqueología. Hay que incorporar a nuestro vocabulario la terminología correcta porque a lo largo de la historia el trato dado a las personas con discapacidad ha ido variando y se ha ido utilizando diversa terminología para nombrar y agrupar a las personas con discapacidad. Aunque algunos de estos términos contaban en sus orígenes con cierto valor científico, hoy en día son claramente peyorativos e inadecuados, empleándose con etiquetas que significan tanto una pérdida funcional como una carencia de valor.

Hoy en día se plantea la necesidad de utilizar lenguajes integradores que eliminen toda connotación peyorativa y vean a la persona con discapacidad más allá de las etiquetas del “dis”, potenciando todas las capacidades y apostando por la diversidad funcional. Término que se empieza a utilizar sustituyendo al de discapacidad. En este trabajo se utilizará el de persona con discapacidad por ser el más común, aunque también el de diversidad funcional por ser más positivo e inclusivo y hacer hincapié en la diversidad.

Espinosa y Bonmatí (2013) enfatizan sobre la necesidad de evitar términos victimistas o emotivos. No son personas que necesiten algún tipo de compasión. Así, indica que “es mejor hablar de «personas sin limitaciones (o problemas) funcionales» que de «personas normales», pues el lenguaje no inclusivo refuerza los aspectos negativos, no reconoce la aportación de las personas con discapacidad a la sociedad, y las posiciona en un estatus inferior al resto.” (Espinosa y Bonmatí, 2013, p. 35).

Un paseo detenido por el campus de cualquier universidad española puede darnos una idea de la escasa capacidad inclusiva que existe, entendiendo como inclusiva la capacidad de incluir, o lo que es lo mismo de no discriminar, de tener en cuenta al total de la sociedad, alumnos, profesores o cualquier persona que trabaje en una universidad. Distingo inclusión de integración, en tanto en cuanto considero que la integración consiste en que es el individuo quien se adapta al entorno con los apoyos que necesite. Sin embargo, la inclusión se produce cuando el entorno elimina barreras y permite la participación total de la sociedad, con el objetivo de evitar que la discapacidad o diversidad funcional pueda suponer un problema.

En la actualidad no existe una definición clara del término “integración”, de ahí que se utilice con diversos significados. De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico de Sociología (Hillmann, 2005), la integración es la “denominación con que se conocen en sociología los procesos de incorporación y asimilación [...]”. En la actualidad el más empleado es el de inclusión, ya sea por moda, contexto social, político, pedagógico, o por simple evolución al de integración (Pérez, 2010). Consideramos que la inclusión va más allá porque responde a las necesidades de todos y no necesita tener en cuenta la integración porque le viene dada.

Otro concepto que necesita de su aclaración para el correcto entendimiento de este trabajo es el de accesibilidad. Al hablar de accesibilidad a todos nos viene a la cabeza una persona en silla de ruedas, pero es un concepto que va más allá porque la limitación de capacidades o facultades es algo que nos ocurre a todos a lo largo de nuestra vida, de forma temporal o permanente. Un ejemplo muy sencillo, las personas que tenemos una limitación visual necesitamos el apoyo de las comúnmente conocidas gafas. En definitiva, la accesibilidad no es más que la cualidad de facilitar el acceso físico e intelectual en cualquier medio.

Por último el concepto de diseño para todos, su objetivo es simplificar la vida de todas las personas, haciendo que entornos y productos sean utilizables y comprensibles para un mayor número de personas. Este concepto es muy utilizado principalmente en urbanismo, arquitectura y comunicación en cualquier medio físico o virtual.

En cuanto a los distintos tipos de discapacidades, se pueden clasificar en mentales, sensoriales y motrices. La discapacidad mental incluye la intelectual (orientación, ansiedad, miedo, toma de decisiones y dislexia, entre otras) y psíquica (reacciones ante situaciones) y se refiere a la limitación de habilidades que tiene la persona para aprender a funcionar en su vida diaria. Sobre las discapacidades sensoriales hay que indicar que es aquella provocada por una limitación en la función de los cinco sentidos, la vista, el oído, el olfato, el gusto y el tacto. La discapacidad motriz se refiere a las deficiencias producidas por limitaciones que pueden afectar a la movilidad, al habla o a la gesticulación sin que signifique discapacidad intelectual.

En definitiva, incluir es tanto como poner las cosas fáciles a todo el mundo.

3. La cruda realidad de la formación universitaria inclusiva en cifras

Cuando hablamos de la lamentable tasa de desempleo que hay en España en la actualidad hay que considerar que la tasa de desempleo de las personas con discapacidad supone 8,1 puntos más que el conjunto de la población activa total, según el último informe publicado del Instituto Nacional de Empleo (INE)² del 2012. Este informe también indica la importancia que tiene la formación como variable que ayuda a aumentar la tasa de actividad a medida que se incrementa el nivel de formación.

Pero la realidad formativa y en concreto la universitaria revela la elevada cifra de abandono entre los estudiantes con discapacidad. El II Estudio de Universidad y Discapacidad³ indica que de las 59 universidades estudiadas (públicas y privadas) son 17.702 los alumnos matriculados con discapacidad, lo que supone un 1,3% de la comunidad universitaria. De éstos, el 0,9% cursan sus estudios en universidades con modalidad presencial y de ellos sólo el 5,4% termina sus estudios universitarios, frente al 18,7% de los estudiantes sin discapacidad, según el informe del OED de 2012⁴.

Es decir, los estudiantes con discapacidad superan las pruebas de acceso a la universidad pero la mayoría no concluye sus estudios. Reflexionando sobre los posibles motivos que pueden llevar a que un estudiante con discapacidad abandone sus estudios, además de los motivos comunes a los que no tienen restricciones, analizamos a continuación las trabas que la propia academia introduce en la formación de estos alumnos y alumnas.

4. Los impedimentos de una formación arqueológica inclusiva

¿Cuáles son las dificultades que existen en España actualmente? A continuación, vamos a analizar las dificultades más palpables que existen en la actualidad para una formación arqueológica para alumnos con discapacidad desde el punto de vista del entorno físico.

Es necesario mencionar que también existe amplia normativa sobre accesibilidad urbanística y arquitectónica. En España los criterios de accesibilidad están regulados por el Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, que aprueba el Código Técnico de la Edificación (BOE 28/03/2006). En la sección DB-SUA: Seguridad de Utilización y Accesibilidad se definen los criterios básicos para reducir todo riesgo de utilización y garantizar una plena accesibilidad. Además, existe distinta legislación como la Ley 3/1996, de 24 de septiembre, sobre Accesibilidad y Supresión de Barreras arquitectónicas, urbanísticas y de la Comunicación. O también las normas UNE cuya aplicación voluntaria garantiza unos niveles de calidad y seguridad⁵.

Siguiendo con las recomendaciones, hay que considerar las que se realizan desde los observatorios sobre discapacidad, tanto a nivel estatal⁶ como los de cada una de las universidades

2 Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t22/p320/serie&file=pcaxis>

3 Este informe lo ha realizado la Fundación Universia junto al Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) para dar a conocer el estado actual del grado de inclusión de las personas con discapacidad en el sistema universitario español relativo al curso académico 2013/2014.

4 Observatorio Estatal de la Discapacidad (OED). Recuperado de: http://www.sepe.es/contenido/conocenos/publicaciones/pdf/IMT_2013_Datos_2012_Estatal_Discapacitados.pdf

5 Las referidas a la accesibilidad son UNE 41500:2001 (Accesibilidad en la edificación y el urbanismo. Criterios generales de diseño), la norma UNE 41510:2001 (Accesibilidad en el urbanismo), la UNE 41520:2002 (Accesibilidad en la edificación. Espacios de comunicación), UNE 41522:2001 (Accesos a los edificios) y UNE 41523:2001 (Espacios higiénico-sanitarios); también nos interesan otras, como las UNE 41524:2010 (Reglas generales de diseño para la accesibilidad de la edificación) y las UNE 23034 y 23035 (Señalización e Iluminación, respectivamente, de los medios de evacuación), además de las ya citadas UNE 170001-1 y 2, y 170002.

6 Recuperado de: www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/serviciosPersonasDiscapacidad/

españolas y cuyas recomendaciones se centran específicamente en el entorno universitario. A modo de ejemplo se puede consultar los proyectos desarrollados desde el Observatorio Universidad y Discapacidad de la Cátedra de Accesibilidad de la Universidad Politécnica de Cataluña que se desarrollan conjuntamente con la Fundación ONCE⁷.

Pero la realidad es que la aplicación de esta legislación suele ser obviada por algunos arquitectos o incluso interpretada como un “problema más”, como ocurre normalmente a la hora de tratar un elemento patrimonial. Esta actitud se produce cuando tratan de adoptar soluciones alternativas (que no dejan de suponer una discriminación) en lugar de pensar en soluciones inclusivas.

Resulta paradójico comprobar que informes sobre el grado de inclusión de las universidades españolas indiquen “Casi la totalidad de las universidades (92%) cuentan con criterios de accesibilidad en la adquisición o alquiler de nuevas instalaciones”⁸. Un paseo detenido por el campus de cualquier universidad española puede darnos una idea de la escasa capacidad inclusiva que existe. Los criterios de accesibilidad y el diseño para todos son inexistentes. Por citar sólo los casos más visibles, hay que hacer mención a las puertas imposibles de maniobrar por personas con movilidad reducida, aseos no accesibles o aulas donde los sistemas audiovisuales impiden la correcta visualización y audición por la totalidad del alumnado, con o sin discapacidad.

En definitiva, la accesibilidad total es una utopía pero no es todo o nada. Es un proceso continuo que debe tener fases programadas para acometer las acciones de accesibilidad e inclusión progresivamente. La accesibilidad es una característica que otorga calidad y que repercute en la comodidad y seguridad de todas las personas. Hay que reconocer el esfuerzo que desde algunas universidades se hace para la sensibilización sobre estos menesteres. La existencia de departamentos u observatorios dedicados en exclusiva, generan programas como el campus accesible e igualitario de la Universidad de Alicante⁹.

5. Otros obstáculos en la práctica arqueológica para personas con discapacidad

Un arqueólogo es historiador. Un buen historiador necesita saber de arqueología para poder construir información y datos arqueológicos a partir de las fuentes materiales. Por tanto, los estudios de Historia han de ser inclusivos necesariamente en arqueología.

González (2013) cita a Everill (2007) al referirse a la importancia de la formación práctica. La enseñanza práctica de la arqueología parte desde la universidad ante la necesidad de ajustar los contenidos teóricos impartidos en el aula con las destrezas y conocimientos prácticos que necesariamente se han de adquirir con el trabajo de campo.

La realidad es que esas destrezas son adquiridas gracias al interés de los propios alumnos en participar como voluntarios en las campañas organizadas por los profesores arqueólogos para su propia investigación, en campos de trabajo o en cursos específicos organizados también por empresas privadas, entre otros sistemas de aprendizaje. Pero ¿todos los alumnos pueden ir a una excavación? Sin entrar a evaluar los requisitos que cada profesor estipula a los alumnos que le acompañarán en las campañas, la realidad es que aquellos que tienen alguna discapacidad lo tienen más complicado.

La arqueología implica subir montañas, bajar a cuevas y picar dentro de sondeos pero también existen diversas tareas prácticas que no son únicamente la propia excavación. Se necesita de muchas funciones especializadas de campo y de gabinete. La aplicación de los conocimientos de diversas ciencias para que una investigación y su posterior difusión y divulgación llegue a buen puerto. Se trata de trabajar en un equipo de profesionales donde cada uno aporte lo mejor de sus

7 Recuperado de: <http://www.catac.upc.edu/index.php/es/oud>

8 El dato está evaluado en el Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad. Fue elaborado en 2011 por la Fundación Universia. Recuperado de: <http://www.fundacionuniversia.net/actualidad/noticias/detalleNoticias-2822.html>

9 Recuperado de: <http://blogs.ua.es/campusaccesiblecampusigualitario/>

cualidades sin considerar sus limitaciones. Quizás, sería necesario que la comunidad científica arqueológica realizara un nuevo ejercicio de apertura para replantearse, si quiera, si es necesario definir las características para ser un buen arqueólogo y si lo es, redefinir las actuales por ser limitadas. Como decía anteriormente la arqueología se trata de una ciencia multidisciplinar donde la especialización y el buen hacer deben ser los únicos factores para marcar la diferencia.

Entonces, ¿un licenciado de historia con discapacidad y orientación en arqueología podría ser un buen arqueólogo? Para demostrar su afirmación, se ha realizado un pequeño estudio tomando el síndrome de Asperger como modelo, debido a que se trata de una de las discapacidades más habituales en la rama de humanidades de las universidades españolas. Según la psiquiatra inglesa Wing (1981), el síndrome de Asperger tiene en común una discapacidad en el desarrollo de la interacción social, la comunicación y la imaginación.

¿Qué tareas arqueológicas puede realizar una persona con síndrome de Asperger? Para responder a esta pregunta vamos a comparar las facultades físicas y cognitivas que serían necesarias para la realización de una tarea arqueológica como el inventario y la catalogación de piezas (Figura 1), con las capacidades generales de una persona con síndrome de Asperger (Figura 2).

Tareas de una excavación tipo	Necesidades físicas y cognitivas
Antes de la excavación. Necesidades básicas: Trabajo en equipo.	
¿Para qué se quiere excavar? Definir el proyecto.	Entender y comunicar información detallada. Habilidades sociales.
Buscar información del lugar: cartografía, análisis SIG, fotografías, uso de drones, documentación en archivos y bibliotecas.	Manejo de ordenador. Desplazamiento físico. Entender material escrito y comunicar información. Habilidades sociales.
¿Dónde se va a excavar?	Capacidad de análisis.
Protocolos de intervención	Toma de decisiones. Resolución de problemas.
Durante la excavación. Necesidades básicas: Visión.	
Montar cuadrícula	Fuerza del cuerpo y caminar. Trabajo en equipo.
Quitar sedimento	Movimiento de la mano / muñeca y del cuerpo superior. Ponerse en cuclillas o sentado en el suelo.
Retirar / leer estratos	Movimiento de la mano / muñeca y del cuerpo superior. Ponerse en cuclillas o sentado en el suelo. Capacidad de análisis. Trabajo en equipo.
Documentación: Cotas, dibujos, fichas, fotografías	Movimiento de la mano / muñeca y del cuerpo superior. Habilidad numérica. Dibujo. Manejo de cámara fotográfica. Trabajo en equipo.
Recogida selectiva de muestras	Destreza para coger/dejar pequeños objetos, bolsas. Escribir.
Después de la excavación	
Lavado / siglado	Movimiento de la mano / muñeca y del cuerpo superior. Escribir. Trabajo independiente.
Inventario y catalogación	Ordenar y catalogar. Capacidad de análisis. Escribir. Trabajo independiente.
Bases de datos	Manejo de ordenador. Entender información escrita. Trabajo independiente.
Procedimiento estadístico.	Manejo de ordenador. Cálculo numérico. Entender información escrita. Trabajo independiente.
Elaborar informe / memoria	Manejo de ordenador. Entender información escrita. Escribir. Capacidad de análisis. Trabajo independiente.
Divulgar / difundir	Manejo de ordenador. Entender lo escrito. Escribir. Trabajo en equipo/independiente.

Figura 1: Tareas de un proyecto arqueológico tipo y sus necesidades físicas y cognitivas.

Debilidades	Amenazas
<ul style="list-style-type: none"> - Preocupado obsesivamente si no saben qué esperar. - Miedo a lo desconocido. - Dificultad de ponerse en el lugar del otro - Tendencia al aislamiento. - Tendencia al egocentrismo - Dificultades para reconocer y expresar emociones propias y en otros. 	<ul style="list-style-type: none"> - El estrés, la autoestima baja, la depresión, la falta de flexibilidad - El cansancio físico. - La sobrecarga sensorial por factores ambientales. - Las sorpresas. Los cambios. - El contacto físico.
Fortalezas	Oportunidades → terapia
<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades académicas. - Áreas de interés reducidas pero obsesivas. Literalidad. - Gran memoria mecánica por secuencias establecidas. Rutinas - Facilidades de memoria por hechos concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprenderán a ser más flexibles, al sacarlos de su rutina y llevarlos al yacimiento. - Ayudarles a integrarse socialmente: <ul style="list-style-type: none"> · Sus habilidades académicas y su memoria mecánica serán alagadas por sus compañeros. · Los compañeros se adaptarán a ellos. - Creación de normas de actuación para integrar emociones.

Figura 2: Análisis DAFO de las características generales del síndrome de Asperger.

Vemos en la Figura 1 que las tareas de “ordenar” y “catalogar” requieren las necesidades cognitivas de: capacidad de análisis, escribir, ordenar y trabajo independiente. Necesidades que para un alumno con Asperger están perfectamente cubiertas. Es más, se convierten en una oportunidad (y por tanto en una actividad terapéutica) porque son todos los elementos que suponen su fortaleza, como se puede ver en la Figura 2. Habilidades académicas, áreas de interés reducidas pero obsesivas, literalidad, gran memoria mecánica por secuencias establecidas, rutinas y facilidades de memoria por hechos concretos.

Inventario y catalogación de piezas arqueológicas, sería una tarea perfectamente realizable por un arqueólogo con síndrome de Asperger. Este mismo ejercicio se debería hacer de forma individual con cualquier persona, con o sin discapacidad. Al cruzar sus fortalezas con las necesidades cognitivas y físicas de la tarea arqueológica tendríamos como resultado la especialización arqueológica donde podrían potenciar sus capacidades.

Pero hay que tener en cuenta que algunas discapacidades también necesitan de un entorno físico que elimine barreras que permita realizar cualquier tarea arqueológica. Me refiero a la aplicación de estrategias de diseño para todos, para así crear las características accesibles que otorguen las garantías de calidad, comodidad y seguridad para cualquier usuario.

Esta cadena de la accesibilidad comienza en el entorno del yacimiento, en este caso, desde el punto de descarga de los alumnos en prácticas. Su objetivo principal es permitir la independencia del acceso a los alumnos con discapacidad. Para ello es necesario contemplar los distintos espacios en los que necesariamente deben considerarse estos principios de la accesibilidad.

Espacios como el entorno al yacimiento, donde hay que dotar del equipamiento necesario interno y externo en los edificios existentes. Tipos de pavimentos antideslizantes, picaportes ergonómicos y no enganchables para las puertas. Aparcamientos exteriores convenientemente señalizados. Senderos de acceso y desplazamiento al yacimiento.

Hay que aplicar pautas de accesibilidad física y ergonómica para lograr una circulación libre de obstáculos y el alcance y manipulación de los elementos que necesite cada persona. Hay que tener

en cuenta aspectos ergonómicos y antropométricos según la diversidad humana de dimensiones, proporciones, condiciones de movilidad, fuerza o flexibilidad diversas.

Emplear dispositivos y tecnologías de apoyo a las personas con diversidad funcional. La tecnología adaptativa puede llegar a reducir el impacto de la discapacidad y satisfacer el derecho de la calidad de vida de las personas con necesidades especiales adecuando sus capacidades al entorno. En la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (artículos 20 y 26)¹⁰, la resolución WHA58.23 de la Asamblea Mundial de la Salud¹¹ y las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad¹² se subraya la importancia de los dispositivos de apoyo.

En definitiva, hemos visto que la formación práctica arqueológica se imparte desde la universidad y que existen numerosas y diferentes tareas que se llevan a cabo en un yacimiento, susceptibles de ser realizadas por diferentes capacidades. Pero para que un yacimiento arqueológico sea accesible es necesario que disponga de un entorno sin barreras a través de la aplicación de pautas accesibles. Hasta donde alcanza mi investigación, dicha accesibilidad requiere de instalaciones permanentes para garantizar su uso por el mayor número posible de personas con discapacidad. Las administraciones invierten en la adecuación accesible de yacimientos arqueológicos para musealizarlos una vez han sido estudiados y que estén en situación de ser visitados por el total de la sociedad pero se carece de esta accesibilidad durante el proceso de excavación e investigación.

Es decir, hay que dotar a un yacimiento de la accesibilidad necesaria para que alumnos con y sin discapacidad puedan realizar sus prácticas para ser arqueólogos profesionales.

6. La didáctica de la arqueología a personas con discapacidad: un reto para los profesionales

En la actualidad universitaria es la buena voluntad del profesor quien da las respuestas necesarias al estudiante con diversidad funcional porque no existe una formación específica al profesorado para enseñar a alumnos con discapacidad, ni se les “motiva” de ninguna manera a dicha formación. La clave radica en ese cambio de concepción en el que se potencie y faciliten las herramientas necesarias. Existen propuestas para cambiar las reglas del juego, que sea la formación en atención a discapacidades lo que acumule créditos al profesorado, ésa sería la motivación y no la excelencia y la competitividad (González, 2011) que parece primar ante la docencia universitaria.

Hay incluso especialistas que recomiendan la formación en el ámbito de la discapacidad incidiendo en la enseñanza de criterios de accesibilidad e inclusión al patrimonio (Espinosa y Bonmartí, 2013) dentro de la docencia universitaria ya sea de grado o de posgrado, en estudios de arquitectura, ingeniería, los relacionados con la gestión del patrimonio, bellas artes o arqueología.

Son cada vez más habituales las experiencias didácticas practicadas en los IES que utilizan cada una de las tareas de una excavación arqueológica para enseñar los contenidos que integran el currículo de educación secundaria. No se distingue al alumnado por su capacidad sino por su interés y según los conocimientos arqueológicos. A modo de ejemplo y por ser de los más recientes publicados, comentar la experiencia llevada a cabo por el proyecto IES Arqueológico (Egea y Arias, 2013).

Pero al entrar en materia surge la pregunta ¿qué necesita un alumno con diversidad funcional para formarse como arqueólogo?

A nivel general se debe tratar al estudiantado de forma natural ya que la compasión y la sobreprotección pueden obstaculizar una relación adecuada. Un dato importante a tener en cuenta es que los alumnos están en la universidad por decisión propia, por tanto su visión del entorno puede ser más positiva que en estudios anteriores, aunque pueda arrastrar alguna experiencia de

10 Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?navid=13&pid=497>

11 Recuperado de: http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA58-REC1/A58_2005_REC1-sp.pdf

12 Recuperado de: <http://www.un.org/spanish/disabilities/standardrules.pdf>

abusos o marginación en su etapa formativa anterior que afecte negativamente a su desarrollo y autonomía.

Se deben fomentar las actitudes de participación, apoyo y aceptación. En el día a día del alumno con discapacidad son varios los factores que interactúan con él, tales como el personal de la universidad, los compañeros habituales del aula y sus propios profesores. Todos ellos necesitan de una orientación específica en temas de accesibilidad e inclusión para entender las necesidades del universitario con discapacidad y cómo responderlas. No se trata de que deban conocer cada casuística pero sí de estar sensibilizados con normas básicas de atención y reacción. El apoyo específico debe ser cubierto por especialistas en cada materia, especialistas que también dispone cualquier universidad y por tanto no supone una inversión adicional.

Es necesario indicar que las discapacidades son relativas al individuo y a la situación, incluso lo normal es que puedan darse varias discapacidades en la misma persona, de ahí el término diversidad funcional. De hecho, los Asperger (TDH) no se diagnostican por porcentaje de discapacidad (al igual que la dislexia) y por tanto no disponen de apoyos reglados, sino que ambos son considerados a parte en los llamados ajustes razonables que se proporciona a los alumnos de forma individualizada por parte de los Centros de Apoyo al Estudiante de cada universidad.

El único objetivo debe ser el de potenciar las fortalezas del alumno para así minimizar las amenazas mediante la especialización de tareas arqueológicas. Que el docente pueda hacer llegar todo su conocimiento a los alumnos y en particular a los que tengan alguna discapacidad, depende en gran medida de su interés, como he comentado anteriormente, de su habilidad sobre el trato y del empleo de herramientas que ayuden a esta interacción.

En cuanto a la relación y el trato de personas con discapacidad quiero comentar brevemente aspectos que pueden considerarse de sentido común pero que creo necesario recordar. Por ejemplo en cuanto a un alumno con movilidad reducida:

- Se debe ser prudente con la invasión del espacio personal y el contacto físico. No sólo en cuanto a su cuerpo sino también por los productos de apoyo que pueda utilizar en su alrededor más inmediato (silla de ruedas, bastón, caminador, u otros objetos).

- Cuando cualquier persona hable con una persona con discapacidad, es necesario que se dirija directamente a ella y no a su asistente, acompañante o intérprete de lengua de signos.

- No hay que tomar decisiones que afectan a la persona con discapacidad sin haberla consultado previamente.

- Si es una persona usuaria de silla de ruedas, no se debe tocar su silla, ni empujar ni tampoco apoyarse. Si se tiene que ayudar a alguien en silla de ruedas a subir o bajar algún desnivel (escalón, bordillo, etc.), se debe preguntar antes cómo hacerlo porque se puede hacer caer la persona involuntariamente o desmontar partes de la silla si no se manipula correctamente. Se debe procurar hablar a la misma altura que la persona en silla de ruedas. Uno debe sentarse o alejarse para evitar que tenga que forzar el cuello para poder mantener el contacto visual.

- Si se trata de una persona usuaria de bastones o muletas, se debe tener prudencia con el contacto físico ya que puede perder el equilibrio con facilidad. Si se trata de una persona con limitaciones en la movilidad de sus manos, muñecas o brazos, se debe estar dispuesto a ofrecer ayuda en la apertura de puertas o en la manipulación de cualquier máquina o mecanismo.

Sobre las herramientas de apoyo al docente quiero hablar sobre la Lectura / Escritura Fácil porque es sencillo habituarse a ella y porque su uso beneficia a todos. Escribir bajo las directrices de la Lectura fácil significa facilitar la comprensión lectora no solo a personas con discapacidad intelectual, sino también a las que tienen problemas de aprendizaje independientemente de su inteligencia.

Estas directrices han sido redactadas por el Programa de acción en el ámbito del aprendizaje

permanente de Inclusion Europe¹³. Las directrices de Lectura fácil indican diferentes pautas orientativas, entre las que sólo destacamos las siguientes:

- Utilizar frases cortas, con una sola idea y una estructura gramatical lógica y ordenada.
- Asociar imágenes a los textos.
- Usar un lenguaje sencillo y directo, lo que no significa infantil o banal. Uso de la segunda persona.
- Un lenguaje positivo y en voz activa.
- Evitar en lo posible el empleo del modo subjuntivo.
- Evitar las palabras largas, difíciles de leer o de pronunciar.
- Evitar las cifras numéricas largas o complicadas y subdividir el documento en párrafos breves.

La decisión de emplear estas formas habitualmente evitará el esfuerzo casual. No será algo mecánico que haya que pensar en cada ocasión. Una vez incorporado permanece en el día a día del arqueólogo.

7. La dificultad de una divulgación / difusión no accesible

“Para divulgar correctamente es necesario conocer bien un tema, saber cómo se construye la comunicación los mensajes divulgativos eficaces y por último desarrollar los mensajes con historias bien escritas y bien ilustradas” (Ruiz, 2009, p. 12). Hay que añadir, que también es necesario hacer los documentos con contenidos accesibles.

¿Por qué hay que escribir un artículo, un libro, hacer una presentación o un video con las pautas accesibles? Porque un documento escaneado, convertido en pdf, tiene formato digital pero su contenido no es accesible.

Primero, porque existe amplia legislación, internacional y nacional, sobre el derecho al acceso de información de las personas con discapacidad, como la dictada por La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad aprobada en la Asamblea General de la ONU en su artículo 9, 21 y 30, que entró en vigor el 3 de mayo de 2008¹⁴. También en España el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre¹⁵ que se apoya en la Constitución Española y en la convención de la ONU anteriormente citada.

Segundo, porque en una divulgación el público espera la valiosa contribución de los arqueólogos responsables. Más cuando hablamos de la formación académica donde los alumnos con alguna discapacidad necesitan que esos contenidos estén generados bajo las directrices que sus productos de apoyo (línea braille, lectores de pantalla, lupas para ampliar el texto, ...) les permita interpretar todo lo que aparece (texto, imágenes, tablas..).

Tercero, porque la divulgación del conocimiento histórico es parte de las obligaciones de todo arqueólogo. Divulgar eficazmente es hacerlo pensando en todos los públicos utilizando las técnicas que benefician a la totalidad. Aunque no se tenga una discapacidad legalmente reconocida, el empleo de pautas accesibles mejora la lectura y facilita el entendimiento del contenido independientemente de las limitaciones personales, tecnológicas o del entorno. Incapacidades transitorias, derivadas de la edad, inexperiencia tecnológica, idioma, cultura, nivel educativo o localización geográfica diferente.

13 Si desea consultar las directrices europeas para generar información de fácil lectura, puede hacerlo en *El camino más fácil. Directrices europeas para generar información de fácil lectura* de la Asociación Europea International League of Societies for Person with Mental Handicap (ILSMH). También existen guías para profesores. Recuperado de: <http://www.sidar.org/recur/desdi/pau/directriceseuropeas%20para%20facilitar%20la%20lectura.pdf>

14 Recuperado de: www.uns.edu.ar/ms_uns/wp-content/uploads/2011/10/ConvencionLecturaFacil.pdf

15 Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/03/pdfs/BOE-A-2013-12632.pdf>

¿Qué hay que hacer para crear documentos electrónicos accesibles? Sólo hay que poner en práctica las directrices básicas para crear contenidos accesibles en documentos realizados desde procesadores de texto. Estas pautas siguen las prioridades 1 y 2 de la Norma UNE 139803:2004 basándose en las de Accesibilidad para el contenido web WCAG 2.0¹⁶.

- ¿Cómo usar el color correctamente?
 - Emplear contraste de color entre el texto y el fondo¹⁷.
 - No transmitir información sólo con el color. Añadir texto dentro.
- ¿Por qué tener en cuenta la tipografía?
 - Tipo de fuentes San Serif (sin serifa), normal sin negrita.
 - Tamaño de 12 a 14 puntos.
 - Párrafos no justificados a la derecha para que la mirada distinga el siguiente párrafo.
 - Interlineado 1,5 entre líneas y 2 entre párrafos.
- ¿Cómo mejorar la redacción de los textos?
 - Las frases se deben componer de sujeto + verbo + predicado.
 - Frases en positivo. Oraciones cortas, evitar subordinadas.
 - Escribir un párrafo por idea.
 - Emplear las listas para romper monotonía visual y de lectura.
- ¿Por qué se necesita de una buena estructura?
 - Escribir títulos descriptivos, breves y concisos.
 - Definirlos mediante estilos con la función específica del programa informático.
- ¿Cómo pongo un texto alternativo a la imagen?
 - Si excede de 150 caracteres se utilizará un enlace explicativo.
 - El texto del enlace debe ser explicativo de su función.

Cuánta “materia gris” continúa sepultada entre las paredes de los departamentos universitarios. Centros de investigación que no contemplan como algo prioritario su divulgación. Tesis doctorales, trabajos de fin de máster, trabajos de fin de grado que si en algún caso consiguen publicar un artículo en una revista, ni siquiera será bajo alguna de las directrices básicas aquí comentadas para que personas con discapacidad puedan acceder a ellas sin dificultad.

La transmisión del conocimiento arqueológico impartido desde la universidad debe adaptarse a directrices accesibles en beneficio de la propia arqueología.

8. Reflexiones finales

Hace unos años, numerosos profesionales de la arqueología comenzaron a detectar y a denunciar la insuficiente formación de los arqueólogos recién licenciados y graduados. Se denunció que las universidades españolas ofrecían una enseñanza arqueológica que se inscribía fundamentalmente dentro del título de Historia (Abad, 1995) y posteriormente comenzó a reclamarse un grado específico de arqueología (Ruiz, 2005). Los años de bonanza del sector de la construcción generaron mucha demanda de arqueólogos profesionales (Esquembre y Ortiz, 2001). En ese momento quedó patente el abismo entre la arqueología académica y la profesional (Gutierrez, 2011) y la necesidad de trabajar en equipo. Estudios académicos analizaron la actividad arqueológica profesional (Praga-Dans y Varela-Pousa, 2011) y recomendaron cambios a la hora de definir la

16 Es la última versión de las pautas de accesibilidad del contenido en la Web del World Wide Web Consortium (W3C). Fueron aprobadas el 15 de octubre de 2012 como estándar internacional ISO/IEC 40500:2012 Recuperado de: <http://www.w3.org/TF/WCAG20/> traducción al español en <http://www.sidar.org/traducciones/wcag20/es/>

17 Para comprobar los contrastes de color para que sean óptimos a daltónicos <http://192.240.0.102/global/accesibility/assistance/cd/>

trayectoria formativa arqueológica.

Si se ha conseguido crear conciencia y lograr, en muchos casos, que la tradición académica arqueológica haya entendido la necesidad de continuar evolucionando para mirar y hacer suya la responsabilidad de crear arqueólogos capaces de ejercer la arqueología profesional o de campo, es también posible y más que necesario mirar a toda la sociedad en su conjunto. Quiero decir, dar un paso más y ver la formación didáctica y práctica arqueológica, estudiar en profundidad nuestra disciplina formativa en la que también se incluye a personas con alguna discapacidad.

Es momento de evaluar la forma o las cosas que hacemos para evolucionar a una arqueología excelente. Sí, supone un desafío. La divulgación y difusión del conocimiento arqueológico debe ser inclusivo. La formación de futuros arqueólogos no puede fallar.

Parece que disponemos de todas las herramientas necesarias. Una legislación internacional, nacional y autonómica que fomenta la necesidad de igualdad de oportunidades pero que le falta sancionar la falta de su cumplimiento y tampoco indica las pautas mínimas asumibles. Una “aparente” sensibilidad y voluntad política y social que ponga en práctica dicha legislación y vaya a más perfilando las necesidades reales de estos estudiantes. Finalmente unas universidades que facilitan el acceso a alumnos con discapacidad pero no facilitan los mecanismos y herramientas para su correcta formación ante el objetivo de su empleabilidad. Se necesitan nuevos planteamientos para que todo esto sea realidad.

En cuanto a la docencia, aquellos arqueólogos que tienen conciencia de la importancia de la transmisión del saber en su profesión ya se interesan, se implican hasta personalmente y consiguen “hacer”, en ocasiones hasta de forma heroica. Pero a veces la falta de conocimiento o de motivación impide el uso de las sencillas herramientas que se han expuesto en este trabajo y que se pueden utilizar para facilitar su maestría. Sería bueno que desde las universidades se pongan en marcha mecanismos que cubran todas las necesidades que implican una formación íntegra en arqueología; es decir, que los docentes dispongan del personal y las herramientas de apoyo necesarias para que la cadena de la accesibilidad formativa quede completa. Que no sea una excepción aquellos docentes que se esfuerzan por formar inclusivamente. Si seguimos hablando de ello es porque además de voluntad hay que seguir haciendo cada día un poco más.

Y los otros, la minoría tradicional de la comunidad arqueológica que le cuesta evolucionar. Quizás son trabas impuestas por falta de conocimiento en sus propias capacidades y que para perjuicio de la formación y la arqueológica en general, imponen su limitada verdad.

Algunas de las preguntas que todos los arqueólogos debemos responder son ¿estoy transmitiendo mi conocimiento a la totalidad de la sociedad? ¿cómo puedo mejorarlo?.

Para la correcta evolución de la formación arqueológica es necesario que todos los factores sociales seamos capaces de aceptar la diversidad social para saber transmitir y para saber aprender de la diversidad de capacidades. Pensar en la globalidad y actuar localmente por el individuo porque afortunadamente la arqueología puede ser inclusiva.

Bibliografía

- Abad, L. (1995). Arqueología, universidad e investigación. *Actes de les Jornades d'Arqueologia* (pp. 303-313). Valencia.
- Egea Vivancos, A. y Arias Ferrer, L. (2013). IES Arqueológico. La arqueología como recurso para trabajar las competencias básicas en la educación secundaria. *Clío. History and History teaching*, 39. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n39/recursos/egeaarias.pdf>
- Esquembre Bebiá, M. A. y Ortega Pérez, J. R. (2001). Arqueología y empresa. *Actas de las jornadas de arqueología y patrimonio alicantino* (pp. 87-102). Alicante: Diputación Provincial de Alicante. Recuperado de <http://dprha.ua.es/es/documentos/noticias/ii-jornadas-de-arqueologia-y-patrimonio-alicantino.pdf>
- Espinosa Ruiz, A. y Bonmatí Lledó, C. (2013). *Manual de accesibilidad e inclusión en museos y lugares del patrimonio cultural y natural*. Gijón: Ed. Trea.

- Everill, P. (2007). A day in the life of a training excavation: teaching archaeological fieldwork in the UK. *World Archaeology*, 39 (4), 483-498.
- González Álvarez, D. (2013). Las“excavaciones de verano”: forjando superarqueólogos fácilmente precarizables. *Arkeogazte*, 3, 201-219.
- González Rubial, A. (2011). El desastre académico de la arqueología. *El futuro de la arqueología en España* (pp. 99-104). Madrid: Jaime Almansa Sánchez (Ed.). Arqueología.
- Gutiérrez Lloret, S. (2011). La arqueología ensimismada. *El futuro de la arqueología en España* (pp. 111-117). Madrid: Jaime Almansa Sánchez (Ed.).
- Hillmann, K.-H. (2009). *Diccionario Enciclopédico de Sociología*. Barcelona: Ed. Herder.
- Ruiz Zapatero, G. (2005). ¿Por qué necesitamos una titulación de arqueología en el siglo XXI? *Complutum*, 16, 255-269.
- Ruiz Zapatero, G. (2009). La divulgación arqueológica: las ideologías ocultas. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 19, 11-36.
- Pérez Bueno L. C. (2010). Discapacidad, Tercer Sector e Inclusión Social. *Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad*, 47, 147-162.
- Praga-Dans, E. y Varela-Pousa, R. (2011). Caracterización socioeconómica de la Arqueología Comercial española. Resultados de la primera encuesta nacional dirigida a empresas del sector. *Complutum*, 22 (1), 9-25.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: a clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.

Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico

Re-thinking national narratives: An analysis of their origins, transmission and influence on historical learning

César López Rodríguez¹
Universidad Europea de Madrid

Recibido: 09/03/15
Aceptado: 17/03/15

Para citar este artículo: López Rodríguez, C. (2015). Repensando las narrativas nacionales: Un análisis del origen, transmisión e influencia en el aprendizaje histórico. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 77-92.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/6>

Resumen

El formato narrativo ocupa un papel central en el ámbito de la historia, tanto en la generación del conocimiento histórico como en su transmisión y aprendizaje. Sin duda, una de las narrativas más frecuentes y dominantes en el campo son las denominadas narrativas nacionales. Estas narrativas, frecuentemente basadas en mitos y leyendas, buscan principalmente celebrar el pasado nacional, dificultando en gran medida una comprensión crítica del mismo. El presente artículo pretende contribuir a comprender el papel que juegan estas narrativas nacionales en la producción y el consumo del conocimiento histórico a través de un análisis en diferentes ámbitos: el académico, el escolar y el ámbito informal. Finalmente, se presenta una reflexión sobre algunos de los estudios empíricos más recientes que analizan la influencia de estas narrativas nacionales en el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

Narrativas Nacionales, Identidad Nacional, Aprendizaje Histórico, Nacionalismo Banal.

Abstract

The narrative format plays a central role in the field of history, both in the production of historical knowledge and its transmission and also when it comes to learning. One of the most common and dominant narratives are the so-called national narratives. These narratives, frequently based on myths and legends, aim to celebrate the nation and hinder a critical understanding of the past. This article seeks a better understanding of the role that these national narratives play in the production and consumption of historical knowledge through an analysis in different contexts: academic, school and at an informal ambit. Finally, some of the most recent empirical studies on the influence of these

¹ Para contactar con el autor: César López Rodríguez. Universidad Europea de Madrid. Departamento de Psicología. C/ Tajo s/n, Villaviciosa de Odón, 28670 Madrid. cesar.lopez2@uem.es.

national narratives on students learning are discussed.

Keywords

National Narratives, National Identity, History Learning, Banal Nationalism

1. Introducción²

La narración, más allá del campo de la historia, constituye no solamente un tipo discursivo, una configuración textual determinada, sino también un modo específicamente humano de organizar el pensamiento. Los seres humanos interpretamos narrativamente tanto nuestras acciones y comportamientos como las de los demás, existiendo por tanto, una predisposición a organizar la experiencia de forma narrativa, mediante estructuras de tramas que dotan de significado a dicha experiencia (Bruner, 1990). Autores como Egan (1997), sostienen que somos animales narradores, es decir, solemos dar sentido a las cosas en forma narrativa. Para Barton y Levstik (2004) las narrativas son una poderosa herramienta cultural para la comprensión de la historia. Este formato narrativo está presente en muchas de las maneras a través de las que nos acercamos al pasado: cuentos, mitos, novelas, museos, diarios o películas son algunas de ellas. Los libros de texto utilizados en muchos colegios sin duda también. Como señala Von Borries (2009), la estructura narrativa es una condición inevitable de la historia.

Desde una edad muy temprana estamos rodeados por fuentes que poseen una estructura narrativa, aprendemos a usarlas desde pequeños e incluso sabemos qué podemos esperar de ellas. Un buen número de estudios reflejan que las historias se recuerdan mejor cuando poseen una estructura típicamente narrativa (Mandler, 1984). Incluso, podemos considerar que las narrativas constituyen una buena herramienta para que nuestros alumnos manejen conceptos tan centrales en el aprendizaje de la historia como son las relaciones causales y la temporalidad. Por todo esto, no es de extrañar que algunos educadores equiparen la enseñanza de la historia con contar una buena narrativa (Barton y Levstik, 2004; VanSledright, 2008). Sin embargo, pese a la existencia de las mencionadas ventajas del pensamiento narrativo en el ámbito de la historia, conviene tener en cuenta también determinadas características del mismo que en muchas ocasiones dificultan el desarrollo de un pensamiento histórico. Es importante recordar que, pese a que el conocimiento histórico toma en muchas ocasiones un formato narrativo, no podemos identificar historia y narrativa como una misma cosa. Las narrativas constituyen una herramienta más para acercarnos al conocimiento del pasado, pero no son el pasado en sí (Carretero y López, 2010). Ahora bien, ¿qué características tiene esta herramienta y cómo influye en la comprensión del pasado?

Algunos trabajos clásicos realizados desde la psicología social presentan aportaciones muy relevantes que pueden ayudarnos a responder esta pregunta. Especialmente interesantes son los trabajos de Bartlett (1932) sobre la influencia de las narrativas en el recuerdo. Bartlett puso de relieve cómo las personas no recordamos elementos del pasado de manera discreta o aislada, sino que aplicamos “esquemas” aprendidos en nuestra experiencia sobre esos elementos para integrarlos y recordarlos. En su trabajo más conocido Bartlett (1932) analizó el modo en el que estudiantes de Cambridge recordaban una historia tradicional de los nativos americanos denominada la *Guerra de los Fantasmas* (*The War of the Ghosts*). El estudio mostró cómo los estudiantes, en sucesivos ensayos de recuerdo, fueron transformando, y en cierta manera re-inventando, la historia original aplicando elementos de su contexto cultural inglés. Así, las canoas indias pasaron a ser barcos, los nombres indios desaparecían y los elementos sobrenaturales a los que hacía referencia la historia

² Este artículo ha sido elaborado con la ayuda del Proyecto “Representación de narrativas históricas en distintos entornos culturales” (EDU2013-42531-P) dirigido por Mario Carretero y financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

fueron racionalizados. Como comenta Bartlett, la historia folclórica india se “convencionalizó”. Es decir, los participantes del estudio, a medida que pasaba el tiempo y se les pedía que volvieran a recordar la historia, iban aplicando “esquemas” de su propio contexto y experiencia para generar una narrativa. Los elementos que no encajaban con ese esquema narrativo -como podían ser las canoas o los nombres indios- iban desapareciendo, dando lugar a una narrativa muy diferente a la original. En conclusión, cuando recordamos el pasado, ponemos en marcha una serie de esquemas narrativos generados en el contexto social y cultural presente que influyen enormemente sobre nuestro recuerdo.

Esta idea es retomada por Wertsch (2004) en su distinción entre esquemas narrativos maestros y narrativas específicas. Los esquemas narrativos maestros constituirían una guía o modelo general para las narrativas específicas. Dicho de otro modo, diferentes narrativas específicas comparten determinadas características globales que encajan dentro de ese esquema narrativo maestro. Es importante destacar que estos esquemas narrativos maestros son construidos en un contexto social y compartidos por los miembros de un grupo, pudiendo variar entre diferentes grupos sociales. De este modo, los individuos acudirían a los esquemas narrativos maestros a la hora de generar sus propias narrativas específicas para interpretar el pasado, como ocurría con los estudiantes de Cambridge. Este proceso se produce en numerosas ocasiones de manera implícita y automática. Así, los esquemas narrativos maestros funcionarían de modo similar a teorías implícitas, en el sentido de que rara vez son cuestionados e incorporan creencias muy arraigadas (Ross, 1989). El propio Wertsch (2004) ejemplifica esta influencia de las narrativas maestras para la construcción de narrativas específicas aplicado al caso de la historia rusa. Wertsch identifica la narrativa maestra que denomina “triunfo sobre las fuerzas extranjeras”. Esta narrativa maestra serviría para generar narrativas específicas sobre diferentes eventos de la historia rusa, como por ejemplo: la invasión de los mongoles, las invasiones napoleónicas o la invasión alemana durante la Segunda Guerra Mundial. Barton y Levstik (2004) señalan, por su parte, la existencia de una narrativa maestra para el caso estadounidense que denominan “búsqueda de libertad y progreso” y que se encuentra presente en muchas de las narrativas específicas de la historia de Estados Unidos. Así, por ejemplo, narrativas históricas específicas como la conquista del Oeste, la intervención del país en la Primera y Segunda Guerra Mundial o la Guerra de Vietnam son interpretadas y generadas atendiendo a este esquema general maestro de “búsqueda de libertad y progreso”. Pero más allá de estos ejemplos concretos de narrativas maestras, el esquema narrativo maestro por excelencia y uno de los más presentes, repetidos e influyentes en el ámbito de la historia es el que constituyen las denominadas narrativas nacionales.

2. Narrativas nacionales como narrativas maestras en Historia

Sin duda, las narrativas más frecuentes en el ámbito de la historia son las narrativas nacionales (Barton y Levstik, 2004; Barton y McCully, 2005; Carretero, 2011; Carretero y López, 2010). En cualquier biblioteca o librería que contenga obras relativas al estudio de la historia podemos encontrar numerosos estantes repletos de títulos como: Historia de España, Historia de Inglaterra, Historia de Estados Unidos y de casi cualquier nación que podamos imaginar. Estos libros normalmente reflejan *la* Historia oficial de cada nación en un formato narrativo que abarca desde sus orígenes -normalmente situado en tiempos inmemoriales- hasta la actualidad. En general, las narrativas nacionales poseen fundamentalmente unas fuertes características de tipo romántico. Se trata de narraciones cerradas que tratan de dibujar una clara línea entre el pasado, el presente y el futuro, haciendo a la nación una perenne protagonista. Como señala Balibar (1991, p. 135):

La historia de las naciones, empezando por la nuestra, se nos ha presentado siempre con las características de un relato que les atribuye la continuidad de un sujeto. De este modo, la formación de la nación aparece como la culminación de un “proyecto” secular, jalonado de etapas y de tomas de conciencia que los perjuicios de

los historiadores presentarán como más o menos decisivas, pero que, de todas formas, se inscriben en un esquema idéntico: el de la manifestación de la personalidad nacional.

Estas narrativas nacionales, entendidas como una narrativa maestra, poseen determinadas características generales que podemos encontrar en muchas de las narrativas específicas nacionales de muy diversos países (Carretero y Bermúdez, 2012):

- La nación y sus habitantes son los principales protagonistas de la narrativa. Así, en numerosas ocasiones, surgen narrativas de conflicto entre el “nosotros” nacional y el “ellos” extranjero.

- Los conceptos de “nación” y de “identidad nacional” son reflejados como entidades atemporales y esencialistas que pueden ser encontrados en cada periodo de la historia.

- Las acciones del grupo nacional son siempre juzgadas moralmente de un modo positivo en contraposición a las llevadas a cabo por “los otros” extranjeros.

- En numerosas ocasiones, los conflictos sobre el territorio nacional constituyen uno de los temas principales de la narrativa. En estos conflictos, se suele legitimar la posesión atemporal del territorio por parte del grupo nacional.

Estas cuatro características giran en torno a dos aspectos centrales. Por un lado, el modo en el que se representan los conceptos de nación e identidad nacional y, por otro, los elementos emocionales y los juicios morales contenidos en la narrativa. En cuanto a los conceptos de nación e identidad nacional, es importante recalcar su papel en estas narrativas de protagonistas indiscutibles. La característica quizás más influyente de estos conceptos es su supuesto carácter atemporal y esencial. Es decir, la gran mayoría de narrativas nacionales cuentan una serie de eventos sucedidos a lo largo del tiempo que tienen como protagonista de fondo a la nación. Una nación que permanece como entidad atemporal y cuyos habitantes son portadores de una esencia identitaria, la identidad nacional. Así, la nación y la identidad nacional se presentan como elementos naturales del ser humano. El objetivo final es establecer un vínculo entre el pasado, el presente y el futuro que gira alrededor de estos dos conceptos, la nación y la identidad nacional (Barton, 2009). Con ello se procura que el lector en el presente se vincule e identifique con la historia de su nación y de aquellos que supuestamente siempre han compartido su misma identidad nacional.

Asimismo, merece la pena señalar que estas narrativas, como herramienta organizadora del conocimiento, están cargadas de elementos emocionales e identitarios (Barton y Levstik, 2004; Rösen, 2004). Solemos atribuir intenciones, juicios morales y de valor a los protagonistas de las narrativas y también solemos identificarnos con ciertos protagonistas de las mismas y no con otros. Las narrativas y los contenidos históricos específicamente generan muy a menudo respuestas y juicios morales. Solemos enjuiciar las acciones del pasado como “justas” o “injustas”, como “admirables” o “reprobables”, y calificar a los protagonistas de estas acciones como “héroes” o “villanos”. Como comentan Barton y Levstik (2004), posicionarnos moralmente es algo ineludible cuando nos encontramos con el pasado. Las narrativas nacionales suelen valorar en términos positivos las acciones del propio grupo nacional, fundamentando sus argumentos en términos esencialistas y no históricos. En ellas, se recuperan de manera acrítica eventos históricos y sus personajes, que en muchas ocasiones son transformados en héroes nacionales. Las fuentes que ponen en conflicto una visión complaciente de la propia nación suelen ser rechazadas u olvidadas (Carretero y Montanero, 2008). Como ya señalaba Renan (1882), el olvido, e incluso el error histórico, son un factor esencial en la creación de una nación. No es de extrañar, por tanto, que el progreso de los estudios históricos que revisan críticamente estas narrativas nacionales románticas sea visto como un peligro para las mismas (Foster, 2012).

Las narrativas nacionales, por lo tanto, poseen unas características que parecen favorecer más la creación de una identidad nacional en el lector que la adquisición de un pensamiento histórico que permita acercarnos a la comprensión del pasado. La dificultad de desarrollar un pensamiento histórico crítico basado en las narrativas nacionales resulta más evidente si tenemos en cuenta que las pretensiones de atemporalidad, permanencia y naturalidad de la nación y la identidad nacional son, desde el punto de vista historiográfico actual, rotundamente falsas (Hobsbawm, 1997; Smith,

1991).

Si queremos comprender la influencia que tienen estas narrativas nacionales en la generación del conocimiento histórico y en el aprendizaje de la historia, conviene hacer algunas reflexiones. ¿De dónde surgen estas narrativas nacionales? ¿Qué objetivos tienen? ¿Por qué se perpetúan? ¿Qué presencia tienen en los distintos ámbitos en los que se transmite la historia? ¿Cómo influyen en el aprendizaje de los propios estudiantes? Para tratar de responder a estas preguntas, en el presente artículo se presenta un análisis de las narrativas nacionales en tres planos especialmente relevantes: la propia historiografía académica, el ámbito escolar, y el contexto informal. Por último, se hará referencia a algunos de los recientes estudios que, de manera empírica, se han desarrollado para entender mejor la influencia de las narrativas nacionales en el aprendizaje de los estudiantes.

2.1. Las Narrativas Nacionales en la Historiografía: El Ámbito Académico

Lorenz (2011) señala la existencia de una fuerte tensión en la disciplina desde sus inicios. Esta tensión se produce entre dos pretensiones fundamentales de la historia académica: La pretensión de ser científica y la pretensión de ser práctica. La pretensión científica busca desterrar los mitos sobre el pasado y reemplazarlos con “La Verdad”. La pretensión práctica, por su parte, busca otorgar un sentido aplicado a la vida diaria, es decir, una especie de guía práctica. Como señalan diversos autores, para muchos historiadores de los siglos XIX y XX, esta vertiente práctica ha consistido fundamentalmente en crear un sentimiento de identidad entre el ciudadano y la nación (Anderson, 1983; Hobsbawm, 1997; Renan, 1882). No es de extrañar que los historiadores hayan sido considerados muchas veces como los “sacerdotes del estado” (Lorenz, 2011).

Para analizar el origen de las narrativas nacionales es importante retroceder a los inicios de la propia historiografía. La historia que surge como disciplina moderna a finales del siglo XVIII y principios del XIX estuvo marcada fuertemente por un contexto abiertamente nacionalista. Sus principales propósitos giraban en torno a la legitimación de las naciones que emergían en ese momento y a la construcción de una identidad nacional en los nuevos ciudadanos (Anderson, 1983; Cruz, 2005; Wallerstein, 1991). Para ello, la historiografía del siglo XIX nacionalizó la historia de cada una de las naciones estableciendo un vínculo desde el pasado más remoto hasta el presente nacional (Balibar, 1991). Se pretendía dotar a la nación y a sus miembros de una antigüedad inmemorial y natural que legitimase el nuevo orden político. Con este fin, la propia historiografía de cada nación produjo una narrativa que recogía el devenir de la nación desde la antigüedad hasta su apogeo (Symcox y Wilschut, 2009). Estas narrativas nacionales, más fundamentadas en mitos y leyendas que en hechos históricos, se perpetuaron como verdades incuestionables del pasado de cada nación (Ballantyne, 2005). Desde este enfoque tradicional, catalogado como primordialista (Ichijo y Uzelac, 2005), la historia se construye hacia atrás, con una clara intención de nacionalizar el pasado. La gran mayoría de eventos son nacionalizados. A los antiguos pueblos, personajes y regiones del pasado se les atribuye la característica de nacional. Los grandes héroes del pasado dejan de pertenecer a otros pueblos o sociedades para convertirse en héroes nacionales (Pérez, 2001). Lo mismo ocurre con el territorio, ya no es cualquier territorio el que está en juego, sino que es el territorio nacional –casualmente coincidente con el actual. De este modo la historiografía tradicional legitimaba claramente a las naciones que surgían en ese momento como algo natural, otorgándolas un carácter atemporal y eterno (Gellner, 1983).

Sin embargo, desde finales del siglo XX aparece dentro de las disciplinas de la historia, la sociología y las ciencias políticas, un nuevo enfoque que pone de manifiesto el carácter construido y moderno del fenómeno nacional (Álvarez, 2001). Este enfoque, denominado enfoque modernista (Ichijo y Uzelac, 2005), sitúa el surgimiento de las naciones en un momento determinado de la historia, precisamente en la era de los nacionalismos, entre finales del siglo XVIII y el siglo XIX (Connor, 2004; Hobsbawm, 1997). Desde este punto de vista, las naciones no son una entidad natural, sino una construcción social de época reciente. Como recoge la célebre frase de Gellner, “es el nacionalismo el que crea las naciones, y no al revés” (1983, p. 55). En la misma línea apuntan autores clásicos

como Hobsbawm o Anderson, cuando hablan del carácter “inventado” o “imaginado” de la nación, desmitificando radicalmente el carácter “natural” (Anderson, 1983; Hobsbawm y Ranger, 1983).

Pese a que en la actualidad aún podemos encontrar ambos enfoques, podemos considerar que la aproximación primordialista es característica de la historiografía romántica de los siglos XVIII, XIX y gran parte del XX, mientras que el enfoque modernista se ha impuesto como enfoque disciplinar desde finales del siglo XX. Álvarez recoge este giro dentro de la propia historiografía (2001, p. 15):

En vez de aceptar las identidades nacionales como realidades naturales, comenzaron a verse como creaciones artificiales, movidas por intereses políticos. El sentimiento nacional, en lugar de crearse espontáneo o innato, pasó a considerarse adquirido o inculcado, fundamentalmente a través del proceso educativo, pero también por medio de ceremonias, monumentos o fiestas cívicas. Se cayó en la cuenta de que los estados, tenidos hasta entonces por invenciones humanas que se apoyaban en fenómenos sociales y culturales previos, eran los promotores del proceso; lo político precedía a lo étnico, y no al contrario. Se comprendió también que las identidades nacionales eran cambiantes, en lugar de permanentes.

Este cambio en la manera de entender estos conceptos supone una revolución en el modo de entender la propia historia y, por supuesto, las narrativas nacionales. El conflicto entre enfoques es evidente. Para el enfoque primordialista toda la historia, desde el más remoto pasado, está estructurada en torno a la nación. Desde el enfoque modernista actual la mayoría de historiadores defiende que no se puede hablar de naciones en épocas anteriores a la era de los nacionalismos (Cruz, 2005). Como hemos visto, la historiografía romántica nacionalizó el pasado, reinterpretándolo desde el punto de vista de cada una de las naciones y plasmándolo en narrativas nacionales excluyentes que se perpetuaron como versiones únicas de la historia. Para el enfoque disciplinar actual, dichas narrativas nacionales constituyen más una visión mítica que una interpretación historiográfica del pasado. Por lo tanto, desnacionalizar los análisis históricos de épocas anteriores al surgimiento de las naciones constituye uno de los objetivos de este nuevo enfoque (Foster, 2012).

Es importante destacar que la predominancia actual del enfoque modernista no implica la desaparición, ni mucho menos, del enfoque primordialista en el ámbito académico. Es frecuente encontrar historiadores defendiendo argumentos o posiciones cercanas al punto de vista primordial en encendidos debates políticos sobre los usos públicos de la historia (Carretero, 2011; Nakou y Barca, 2010). Este fenómeno ocurre con más frecuencia cuando estos debates tienen que ver con el ámbito educativo y con el problema de qué historia se debe enseñar en las escuelas y con qué fines.

2.2. Narrativas Nacionales, el Currículo y los Libros de Texto: El Ámbito Escolar

La aparente superación de enfoques identitarios y primordialistas sobre el fenómeno nacional dentro del ámbito académico contrasta fuertemente con la omnipresencia de las narrativas nacionales en las escuelas de la gran mayoría de países (Foster, 2012; Grever y Stuurman, 2007; Symcox y Wilschut, 2009). Pese a su carácter ahistórico y muchas veces mítico, estas narrativas nacionales toman un papel central en el currículo. Así, Paxton (1999) y Alridge (2006), a partir de un exhaustivo análisis de los libros de texto estadounidenses, ponen de manifiesto que las narrativas sobre los «grandes» hombres y los acontecimientos que guiaron a Estados Unidos hacia un ideal de progreso y civilización continúa siendo la manera prototípica mediante la cual muchos historiadores y libros de texto difunden el conocimiento histórico. Como señala Ballantyne (2005), estas narrativas, ya a principios del siglo XX, se constituyeron en tradiciones de la historia nacional que -como indica en lo que parece una acertada metáfora- calcificaron en muchos países de Europa, así como en las colonias europeas y gran parte de Asia (Duara, 1995). Estas narrativas nacionales reflejan el concepto anteriormente comentado de esquema narrativo maestro (Werstch, 2004). Son

narrativas construidas y compartidas socialmente, aceptadas por la gran mayoría de la sociedad como verdades naturales incuestionables.

En el campo de la enseñanza de la historia, un elemento clave a la hora de recoger y transmitir estas narrativas históricas es el libro de texto. De acuerdo con Foster (2012, p. 49), “los libros de texto de historia en muchas naciones a lo largo del mundo están marcados por dos características. La primera es que son abiertamente nacionalistas. La segunda es que normalmente reflejan una única historia oficial de estilo narrativo.”³. Foster (2006) señala que en las últimas cuatro décadas los libros de texto estadounidenses se han caracterizado por un énfasis en el estado-nación, en el que el objetivo no era examinar o reexaminar el pasado, sino celebrar los logros de la nación. Para ello frecuentemente se minimiza la larga historia de conflictos intergrupales y étnicos de los Estados Unidos, con la finalidad de fomentar una unión nacional.

En esta misma línea Finn (2007), hablando del caso ruso en un artículo del *Washington Post*, comentaba: “con dos nuevos manuales de historia y ciencias sociales para la enseñanza superior en la escuela, escritos por consultores políticos del Kremlin, las autoridades rusas tratan de imbuir el debate en la clase con un punto de vista nacionalista”² (para. 1). Janmaat (2005) señala cómo en países de la antigua Unión Soviética como Ucrania, los libros de texto proveen a los constructores del sentimiento nacional con una infinita fuente de materiales basados en mitos y narrativas históricas para fundamentar un discurso nacionalista. En Taiwán nos encontramos con un caso similar. Hasta el año 2002, se utilizaba un único libro de texto estándar para la enseñanza de la historia. Desde entonces, las escuelas pueden elegir entre cuatro o cinco libros de texto distintos escritos de acuerdo a una guía nacional. Pese a que los profesores pueden utilizar otros materiales en las clases, el gobierno regula la publicación de los libros de texto y los contenidos que tienen que ser memorizados por los alumnos (Hsiao, 2005).

La presencia de la nación y de contenidos relacionados con ésta en el currículo de historia en la gran mayoría de los países europeos sigue muy presente en la actualidad. La asociación EUROCLIO, interesada en fomentar el desarrollo de un enfoque innovador e inclusivo de la historia y la educación de la ciudadanía en Europa (pero también en crear una identidad de carácter europeo), pone de manifiesto la importancia de las naciones en la enseñanza de la historia. De este modo, cuando en 2003 se llevó a cabo un análisis sobre qué dimensión había aumentado más su presencia en el currículo desde 1980 (nacional, regional, europea o mundial), la historia nacional resultó ser la que más había aumentado (Van der Leeuw-Roord, 2004, 2007). La idea que se desprende es que la fundamentación nacional de los currículos y libros de texto en Europa no ha cambiado demasiado desde 1989. Incluso se puede apreciar un aumento de los enfoques fundamentados en la nación, recurriendo a una metodología tradicional de la enseñanza de la historia (Mak, 2005). Como señaló Van der Leeuw-Roord (2007), en 2008 la enseñanza de la historia nacional aparecía como un contenido central en la agenda de muchos países europeos. Desde diversos ámbitos -el político, los medios de comunicación e incluso los propios historiadores- se hace hincapié en que el público general tiene una falta de conocimiento histórico nacional. Para solventar esta carencia, en un grupo creciente de países, los políticos abogan por un incremento de la historia nacional en el currículo.

En países como Holanda, los debates sobre el currículo de historia han llevado a introducir el término *canon* para describir el conocimiento obligatorio que los estudiantes deben aprender sobre la historia y la cultura de Holanda (Grever, 2006). El canon aplicado a la historia defiende la idea de una gran narrativa histórica, donde se seleccionan determinadas figuras, eventos, ideas y valores, en defensa de unas determinadas perspectivas y explicaciones (Grever y Stuurman, 2007). Como señala Van der Leeuw-Roord (2004), el objetivo explícito de la introducción de un canon nacional sobre el conocimiento histórico no es otro que fortalecer la memoria colectiva de Holanda. Incluso en Gran Bretaña, uno de los principales focos del surgimiento del enfoque modernista de la enseñanza de la historia, el secretario de educación en 2005, Tim Collins, defendía la idea de crear un nuevo currículo de historia basado en la herencia común, que hiciera posible la supervivencia

3 En inglés en el original. Traducción propia.

de la nación británica (Grever y Stuurman, 2007). En la misma línea, en 2012, el Secretario de Educación, Michael Gove, abogaba por que los estudiantes adquirieran una “narrativa lineal de la historia británica” (Vasagar, 2012, par. 8).

En el ámbito español, cabe recordar la célebre y polémica frase del ministro de educación, José Ignacio Wert, en el Congreso de los Diputados en 2012:

Nuestro interés es españolizar a los alumnos catalanes y que se sientan tan orgullosos de ser españoles como de ser catalanes.

(Aunión, 2012, par. 1)

Más allá de las interpretaciones realizadas desde sectores españolistas y catalanistas, la intervención refleja un claro vínculo entre la educación y la formación de identidades nacionales.

Sin embargo, no en todos los países el currículo y los libros de texto presentan una narrativa cerrada con objetivos fundamentalmente identitarios. En Inglaterra, por ejemplo, pese al énfasis que desde el gobierno se pretende hacer en una narrativa oficial, existen esfuerzos por entender el libro de texto como una fuente más a la hora de enseñar la asignatura en las escuelas. Se trata de ofrecer una herramienta que favorezca la comprensión del carácter interpretativo y en muchas ocasiones conflictivo de la historia (Foster, 2012). No obstante, este enfoque disciplinar en Inglaterra parece ser más la excepción que la norma entre las naciones-estado (VanSledright, 2008; Van Der Leeuw-Roord, 2009).

La fuerte presencia de contenidos nacionales e identitarios en las narrativas nacionales de numerosos países debe hacernos reflexionar sobre el impacto que pueden tener en el aprendizaje. La historia formal, tanto el ámbito académico como el ámbito escolar, juega sin lugar a dudas un importante papel en la transmisión de la historia nacional. Sin embargo, no debemos olvidar cómo, cada día más, otros medios y géneros que encontramos en el ámbito informal tienen una mayor influencia en cómo se producen y se consumen las narrativas nacionales.

2.3. Narrativas Nacionales y los Usos Públicos de la Historia: El Ámbito Informal

Los textos escolares no son el único medio a través del cual se da forma a la identidad nacional y se transmiten narrativas nacionales (Berger, Eriksonas y Mycock, 2011). En muchas ocasiones estas narrativas se ven reforzadas a través de novelas de divulgación histórica, museos (Asensio y Pol, 2012; González de Oleaga, 2012), películas (Wineburg, Mosborg y Porat, 2001), memoriales públicos (Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, 2007) o en celebraciones y efemérides patrias⁴.

Centrémonos, por ejemplo, en las celebraciones y efemérides nacionales. No nos será difícil encontrar ejemplos de estas festividades en muy diversos países. Muchas de ellas tienen que ver con señalados eventos del glorioso pasado nacional, como los que hacen referencia a revoluciones, grandes batallas o procesos de independencia nacional. El famoso 4 de julio estadounidense, el 14 de julio francés o el 12 de octubre en España serían ejemplos de estas efemérides. Año tras año se recuerda este vínculo entre el presente nacional y su glorioso pasado. Nuevamente, el objetivo es reforzar el vínculo atemporal entre los ciudadanos del presente y un pasado remoto recurriendo a la supuesta identidad nacional común (Carretero, 2011). En muchas ocasiones aparece una narrativa asociada a estas festividades que en gran medida recupera esa narrativa nacional. Así, por ejemplo, el día 12 de octubre en España conmemora la narrativa del llamado “Descubrimiento” de América como uno de los hitos del pasado nacional. La festividad estadounidense del 4 de julio, por su parte, rememora el inicio de la Guerra de la Independencia Americana. Estas festividades son un modo de revivir la historia y volver a contar determinadas narrativas que se perpetúan año tras año. Sin embargo, el objetivo de estas fiestas parece ser más el de celebrar la nación y su pasado que el de realizar una mirada crítica para entender el mismo. Son celebraciones que

4 Para un exhaustivo análisis de estas prácticas en el caso de Argentina véase Carretero y Kriger (2006).

mayormente buscan una exaltación del sentimiento nacional y que normalmente poco o nada tienen que ver con comprender lo que sucedió en ese acontecimiento histórico concreto. Al contrario, en estas celebraciones muchas veces se recrean y refuerzan elementos míticos –incluso totalmente inventados- del pasado nacional que conforman elementos clave de la narrativa nacional oficial.

Algo similar ocurre con muchos de los memoriales con que nos encontramos si paseamos por nuestras ciudades (Valsiner, 2012; Wineburg, Mosborg, Porat y Duncan, 2007). Estos monumentos con los que convivimos día a día y ante los que pasamos en muchas ocasiones casi sin prestar atención también están contando una historia. Quizás seamos más conscientes de este fenómeno cuando visitamos alguna ciudad como turistas y vamos reparando de manera explícita en los monumentos y memoriales. Trafalgar Square en Londres, el Arco del Triunfo de París o The National Mall en Washington D.C., donde podemos encontrar los memoriales de Lincoln, el propio Washington o el de las guerras de Vietnam o Corea, serían algunos de los ejemplos más famosos. La gran mayoría de estos monumentos buscan reflejar y glorificar esa historia nacional y, por tanto, refuerzan esa narrativa nacional oficial en lugar de suponer una mirada crítica al pasado. Si pensamos en nuestra propia ciudad es posible que nos vengan a la mente monumentos que conmemoran esos hitos gloriosos del pasado nacional. Sin embargo, estos monumentos, al igual que ocurre muchas veces con las narrativas que encontramos en los libros de texto, destacan o conmemoran la historia nacional de una manera sesgada. Este sesgo, obviamente, suele producirse a favor del propio grupo nacional. Se deciden celebrar unos eventos pero no otros y lo mismo ocurre con los personajes históricos. Así, por ejemplo, en España encontramos numerosos monumentos que ensalzan el hito del denominado “Descubrimiento” de América en la figura de Cristóbal Colón. Por su parte, esta figura histórica, que podría ser considerada por muchos españoles como un héroe del pasado nacional, es cada vez más denostada y fuertemente criticada al otro lado del Atlántico. Muchas son las voces críticas que se levantan contra las celebraciones que, como el “*Columbus Day*”, conmemoran la llegada de los europeos y la figura de Colón. Este fenómeno no debería extrañarnos si tenemos en cuenta que la narrativa oficial que se maneja de este acontecimiento en países como España y Méjico son muy diferentes (Carretero, Jacott y López-Manjón, 2002).

En definitiva, muchos de los monumentos, los nombres de las calles y plazas por las que paseamos e incluso muchas festividades del calendario, nos acercan hacia el pasado recordándonos que somos miembros de una nación y refuerzan en nuestra memoria esa narrativa nacional. Este fenómeno es lo que Billig (1995) ha denominado *nacionalismo banal*. Billig defiende la tesis de que, aunque a veces las manifestaciones explícitas del nacionalismo son vistas como un fenómeno superado y perteneciente al pasado, otras formas más implícitas con las que convivimos en el día a día, como las anteriormente mencionadas, refuerzan estas mismas ideas. Este nacionalismo banal del que habla Billig enlaza con la idea de Werstch (2004) expuesta al comienzo de este artículo de los esquemas narrativos maestros. Ambos hacen referencia a un conocimiento generado y compartido por un grupo social concreto, en este caso el grupo nacional, y que posee un carácter más bien implícito. Es decir, en muchas ocasiones no somos conscientes de estos fenómenos, que sin embargo, conforman las raíces de creencias fuertemente arraigadas que rara vez se discuten.

Por lo tanto, en muchas ocasiones, las prácticas que encontramos en el ámbito informal y que hacen referencia al pasado nacional, ya sea a través de celebraciones, novelas, series de televisión, monumentos o museos, están reforzando las tan familiares narrativas nacionales. Este respaldo a la narrativa puede producirse bien reproduciendo la propia narrativa, como puede ocurrir en una novela, en una película o en un museo, o bien reforzando algún elemento clave de la narrativa, como puede ser un personaje o un concepto central que vertebralice la narrativa. Ejemplos de conceptos centrales que pueden disparar un tipo de narrativa concreto serían, por ejemplo, los conceptos de “Descubrimiento”, para dar cuenta de la narrativa de la llegada de los europeos al continente americano, o el de “Reconquista”, para reflejar lo ocurrido en la Península Ibérica entre los siglos VIII y XV. Sin duda, el concepto central que vertebralice toda narrativa nacional es el propio concepto de nación. Así, el modo en el que entendamos este concepto –bien como algo natural y permanente o más bien como un concepto reciente y socialmente construido- va a determinar en

gran medida nuestra narrativa sobre el pasado nacional.

Ahora bien, una vez analizada la fuerte presencia que las narrativas nacionales tienen en distintos ámbitos como el académico, el escolar o el informal, cabe preguntarse: ¿De qué manera influye esto en el aprendizaje de la historia? ¿Cuál es el uso que hacen los estudiantes de estas narrativas cuando tratan de dar sentido al pasado? ¿Cómo entienden ellos conceptos centrales de estas narrativas como los de nación o identidad nacional? En el siguiente apartado trataremos de dar respuesta a estas preguntas.

3. Aprendiendo narrativas nacionales: la visión de los estudiantes

Pese a que son muchos los trabajos y debates que han abordado la presencia de narrativas nacionales desde un punto de vista teórico, son pocos los que lo han hecho desde el punto de vista empírico. En este apartado se recogen algunos de los trabajos más recientes que se han desarrollado con respecto al uso que hacen estudiantes de diferentes niveles educativos de las narrativas nacionales.

Uno de los aspectos que resultan más interesantes es el grado en el que los alumnos recurren a la narrativa nacional oficial para elaborar sus interpretaciones o, por el contrario, desarrollan una mirada más crítica hacia el pasado. Barton y Levstik (2004) examinaron las explicaciones causales que realizaban estudiantes estadounidenses de entre 10 y 14 años de edad a la hora de analizar la intervención de su país en la Guerra de Vietnam o las Guerras Mundiales. La idea era ver hasta qué punto los estudiantes recurrían a la narrativa nacional estadounidense de “búsqueda de libertad y progreso” tan frecuentemente encontrada en los libros de texto. Efectivamente, la gran mayoría de los estudiantes realizó interpretaciones que justificaban en todo momento la intervención de su país. Estos autores señalan que los estudiantes defendían una superioridad moral de su propia nación. Argumentos como “para ayudar a otra gente...estábamos luchando por otra gente” o “para ayudar a los vietnamitas” fueron los más comunes. Por lo tanto, las acciones de su nación quedaban legitimadas, mientras que visiones más complejas o críticas que no encajan con la narrativa oficial estadounidense prácticamente no existen. Parece que los argumentos esgrimidos por los estudiantes son congruentes con el tipo de narrativas que Alridge (2006) y Paxton (1999) encontraban en sus análisis de los libros de texto estadounidenses y que hacen referencia a la gran narrativa de “búsqueda de libertad y progreso”.

En el ámbito español se han llevado a cabo estudios con estudiantes universitarios para analizar específicamente cómo éstos interpretan contenidos nacionales. En uno de ellos (López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014a), el contenido analizado fue el de la denominada Reconquista. Sin duda, la Reconquista constituye una narrativa nacional que la historiografía tradicional ha considerado como fundacional de la nación Española. En ella se narra la pérdida y posterior reconquista de España en su lucha contra los musulmanes. Sin embargo, como ocurre con las grandes narrativas nacionales, diversos autores han puesto de manifiesto el carácter más mítico que historiográfico de esta narrativa. Es más, recientes estudios han señalado cómo esta narrativa de la Reconquista y el propio término de Reconquista surgen en los siglos XVIII y XIX para reinterpretar –podríamos decir incluso que reinventar- el pasado en clave nacional, con claros fines identitarios y legitimadores (Ríos, 2005). El estudio analiza las narrativas que los estudiantes generaban al ser preguntados por este período de la historia de su nación (López, Carretero y Rodríguez-Moneo, 2014a). Los participantes fueron estudiantes universitarios de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. A lo largo de una entrevista individualizada, el participante generaba una narrativa sobre los hechos que habían ocurrido desde la llegada de los pueblos de origen musulmán a la Península Ibérica hasta la conquista de Granada por parte de los Reyes Católicos en 1492. Para llevar a cabo el análisis de las narrativas se analizaron los siguientes aspectos: el protagonista de la narrativa, el modo en el que utilizaban conceptos como España y españoles, el tipo de juicios morales emitidos y el uso del concepto de Reconquista. Es importante destacar que, para no influir en las respuestas de los participantes, en ningún momento el entrevistador mencionaba términos

como España, españoles o Reconquista, salvo que el participante lo hubiera utilizado de manera espontánea previamente.

Los resultados de este estudio arrojan ideas interesantes en lo que se refiere al uso de las narrativas nacionales y a cómo los estudiantes entienden los conceptos de nación o identidad nacional. La gran mayoría de ellos reprodujo la narrativa de la Reconquista, justificando y argumentando que lo que se produjo fue una reconquista del territorio nacional español. Muchos de los estudiantes establecieron a España y a los españoles como los protagonistas de su narrativa, aplicando estos conceptos a un período histórico en el que la nación española ni siquiera existía. Incluso la mitad de ellos explícitamente se vinculaban con estos protagonistas utilizando términos como “nosotros” o “nuestro” para referirse a los españoles y su territorio. Expresiones como “En el 711 fuimos colonizados por los musulmanes” reflejan este vínculo identitario (López, et. al., 2014a, p.18). Un aspecto muy llamativo del estudio es la gran presencia de juicios morales que legitiman las acciones de los supuestos “españoles” y juzgan negativamente las de los musulmanes, que claramente constituyen el “otro” en la narración. En torno al 80% de los participantes entendió el proceso como una reconquista y utilizaba este término espontáneamente en sus argumentos. El siguiente fragmento de uno de los participantes ilustra el tipo de interpretaciones encontradas en el estudio:

Los árabes invaden un territorio que no es suyo. Durante más de siete siglos están intentando conquistar lo que es todo el territorio español y, los españoles, que en esencia es su territorio antes de que lleguen los árabes, reconquistan el territorio para volverlo a hacer suyo. (Juan, 25 años)

(López, et al. 2014a, p.18)

Este estudio muestra cómo muchos estudiantes construyen narrativas sobre el pasado apoyándose claramente en conceptos como la nación o la identidad nacional. El problema es que están entendiendo estos conceptos de un modo natural, como si hubiesen existido desde siempre y lo aplican a momentos históricos previos al surgimiento de la nación misma. Los vínculos identitarios que muestran y los juicios morales que emiten reflejan cómo han alcanzado objetivos de carácter identitario promovidos desde la historiografía tradicional romántica. Sin embargo, la mirada crítica hacia el pasado queda en un segundo plano.

Resultados similares han sido encontrados en estudios empíricos realizados en otros países como Argentina. Los estudiantes argentinos también muestran una fuerte influencia de elementos identitarios a la hora de interpretar contenidos históricos vinculados al pasado de su nación. Una extensa descripción del caso argentino y su comparación con el español puede verse en Carretero, López, González y Rodríguez-Moneo (2012). En un estudio realizado con participantes argentinos de 13 hasta 16 años de edad, Carretero y van Alphen (2014) encontraron una fuerte influencia de la narrativa maestra argentina en las interpretaciones sobre el proceso de independencia de su nación. De nuevo se encontraron identificaciones explícitas de los participantes con los protagonistas del pasado mediante el uso del “nosotros”, en este caso para referirse a los argentinos. Este estudio reincide en la idea de que los estudiantes aplican características nacionales a eventos del pasado ocurridos incluso con anterioridad a la aparición de la nación. Los estudios llevados a cabo con estudiantes argentinos muestran una fuerte presencia de creencias que defienden la preexistencia de la identidad y el territorio argentino antes incluso de la formación de la nación argentina misma (Carretero y Kriger, 2008, 2011).

En otro estudio López, Carretero y Rodríguez-Moneo (2014b) analizan de nuevo las narrativas generadas por estudiantes universitarios españoles pero, a diferencia de todos los estudios previamente mencionados, utilizando un contenido histórico relativo a una nación distinta a la suya. De este modo, el estudio busca romper precisamente el vínculo identitario nacional entre el estudiante y el contenido histórico. Así, esta vez el contenido histórico utilizado no fue relativo a la historia de España, sino a la de Grecia. En este nuevo estudio, los estudiantes generaban una narrativa sobre la denominada “Ocupación” otomana de Grecia y su posterior independencia.

Es interesante señalar que existen importantes semejanzas entre las interpretaciones históricas tradicionales de la denominada “Ocupación” otomana de Grecia y la “Reconquista” española. Estamos ante dos claros ejemplos de narrativas nacionales fundacionales: la griega y la española respectivamente. En ambas se describe la invasión del supuesto territorio nacional –a manos de los musulmanes en ambos casos- que se prolonga durante varios siglos, y que concluye con la recuperación del territorio por parte de sus “legítimos” poseedores. Los resultados del estudio sobre la “Ocupación” otomana muestran cómo los estudiantes universitarios españoles generan, ahora sí, una narrativa mucho más crítica que la que reflejaba el estudio sobre la “Reconquista”. La mayoría de estudiantes en este nuevo estudio no emite juicios morales sesgados hacia ninguno de los grupos protagonistas. Es decir, juzgan de manera similar las conquistas, ya sean éstas realizadas por los otomanos o por los griegos. Del mismo modo, aparecen interpretaciones más críticas sobre el territorio en disputa. Para la mayoría, el territorio no pertenece de manera natural a ningún grupo, sino que va cambiando a lo largo del tiempo. Estas interpretaciones contrastan fuertemente con las encontradas en el estudio de la “Reconquista”, donde la mayoría de estudiantes legitimaban una pertenencia atemporal del territorio de la Península Ibérica a los españoles. Parece, por tanto, que la ruptura del vínculo identitario entre el participante y el contenido histórico, permite una visión más distanciada y menos sesgada de la narrativa. Sin embargo, sí encontramos un aspecto que se mantiene inalterado en ambos estudios, y es el modo en el que los estudiantes entienden la identidad nacional. En ambos casos, la gran mayoría de estudiantes entienden la identidad nacional como un elemento atemporal que ha existido desde siempre. En el estudio sobre la “Ocupación” otomana, la identidad nacional griega se entiende como algo que de un modo u otro, siempre ha estado presente en esos territorios, tal y como ocurría con la identidad nacional española en la Península Ibérica.

Estos estudios ponen de manifiesto cómo muchos estudiantes interpretan el pasado de su nación de un modo similar al que lo hacen las narrativas nacionales. Es decir, la nación y la identidad nacional se entienden como elementos atemporales con los cuales se establece un vínculo emocional. Además, las acciones del propio grupo nacional son mayormente juzgadas de modo positivo, estableciéndose una narrativa de conflicto entre el “nosotros” nacional y el “otro” extranjero. Por lo tanto, parece que las narrativas nacionales no sólo están muy presentes en el modo en el que se transmite la historia, sino también en la manera en que las personas generan explicaciones sobre la misma.

4. Reflexiones finales

El formato narrativo constituye, como hemos visto, un elemento central en el ámbito de la historia. Pese a que no es el único formato a través del que podemos acercarnos al pasado, posee un enorme impacto en la producción de la historia, su transmisión –tanto en el ámbito formal como en el informal- y, finalmente, en su aprendizaje. Las narrativas nacionales parecen jugar un papel decisivo en cada uno de estos ámbitos. La propia historiografía, marcada en sus inicios por un fuerte contexto nacionalista, fue la principal promotora de la generación de estas narrativas nacionales más cercanas a leyendas y mitos que a interpretaciones críticas sobre el pasado. Sin embargo, desde finales del siglo XX, dentro de la propia historiografía se aboga por el desarrollo de una revisión crítica de estas narrativas y del fenómeno nacional, procurando en gran medida desmontar los mitos nacionales (Foster, 2012; VonBorries, 2009; Wineburg, 2001). Este nuevo enfoque trata de desarrollar un pensamiento histórico que entienda el fenómeno nacional como un fenómeno construido socialmente en un período reciente de la historia y que permita dar cabida a diferentes narrativas y puntos de vista en la mirada hacia el pasado. Ahora bien, la propia historiografía actual no está exenta de defensores de un uso identitario nacional de la historia. Por supuesto, los usos políticos de la misma tampoco (Nakou y Barca, 2010). La pretensión de una historia “científica”, crítica y plural, por un lado, y la pretensión práctica, que busca fundamentalmente el desarrollo de una identidad nacional, constituyen los dos brazos de una balanza que representa una tensión

irresoluble (López y Carretero, 2012). Las narrativas nacionales parecen decantar en muchas ocasiones el peso de dicha balanza en favor de los objetivos identitarios.

El presente artículo pretende arrojar algo de luz sobre el funcionamiento, la transmisión y el aprendizaje de estas narrativas nacionales. Si queremos seguir profundizando en un enfoque que permita el desarrollo de un pensamiento histórico, es relevante conocer cómo funcionan estas narrativas. Para ello, disciplinas como la psicología, la sociología o las ciencias políticas pueden aportar claves importantes. Este es el caso de la noción desarrollada por Wertsch (2004) relativa a los esquemas narrativos maestros. Las narrativas nacionales constituirían esquemas narrativos maestros que guían el recuerdo y la construcción de las narrativas específicas que generamos las personas a la hora de interpretar el pasado. Dicho de otro modo, las narrativas oficiales y sobre todo los conceptos de nación e identidad nacional, están en la base de muchas de las narrativas que se generan para dar sentido al pasado.

En cuanto a la transmisión del conocimiento histórico, son muchos los estudios que ponen de manifiesto cómo los contenidos nacionales y las narrativas nacionales todavía están muy presentes en los currículos de muchos países y en gran parte de sus libros de texto (Foster, 2012; Symcox y Wilschut, 2009; Van der Leeuw-Roord, 2009). Sin embargo, los libros de texto sólo constituyen un medio más a través de los cuales se transmiten estas narrativas nacionales. En este artículo se ha pretendido poner un fuerte énfasis en el papel que juegan otros mecanismos presentes en el ámbito informal a la hora de transmitir y reforzar las narrativas nacionales. Películas, monumentos, celebraciones nacionales, medios de comunicación, son sólo algunos de los canales que reivindican ese nacionalismo banal del que habla Billig (1995) y que en gran medida respaldan las narrativas nacionales.

Los recientes estudios realizados con estudiantes ponen de manifiesto el enorme peso que tienen estas narrativas nacionales en su comprensión del pasado. Estos estudios comienzan a darnos pistas sobre qué elementos caracterizan las interpretaciones de los estudiantes. Especialmente relevante parece ser el modo en el que entienden conceptos como el de nación e identidad nacional, conjuntamente con los juicios morales sesgados que emiten en sus narrativas. Desconocemos hasta qué punto los aprendizajes de los alumnos se ven más influenciados por el ámbito formal o por esas otras prácticas informales en las que se encuentran con el pasado. Si queremos tratar de desarrollar un pensamiento histórico en nuestros estudiantes que les permita distanciarse de objetivos identitarios nacionales y acercarse a la naturaleza construida del conocimiento histórico, se hace necesario seguir tratando de comprender el funcionamiento y la influencia de las narrativas nacionales. De este modo podremos inclinar un poco la balanza hacia perspectivas que desmitifiquen y desmonten estas narrativas, permitiendo desarrollar a nuestros alumnos habilidades para comprender el pasado desde un enfoque diferente. Un enfoque más plural, distanciado y que entienda la historia no como una narrativa verdadera, única e inmutable del pasado, sino como una mirada hacia el pasado plural -en muchos casos conflictiva- y en constante cambio.

Bibliografía

- Alridge, D. P. (2006). The limits of master narratives in history textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, Jr. *Teachers College Record*, 108, 662-686.
- Álvarez Junco, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Santillana.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Asensio, M. y Pol, E. (2012). From Identity Museums to Mentality Museums: Theoretical basis for history museums. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 257-268). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Aunión, J. A. (2012, 10 de Octubre). Wert quiere "españolizar" Cataluña. *El País*. Recuperado de <http://sociedad.elpais.com>

- Balibar, E. (1991). The nation form: history and Ideology. En Wallerstein, I. y Balibar, E. (eds.), *Race, Nation, Class: ambiguous identities* (pp. 86-106). London: Verso.
- Ballantyne, T. (2005). Putting the nation in its place?: World history and C. A. Bayly's *The birth of the modern world*. In Curthoys, A. y Lake, M. (eds.), *Connected Worlds: History in transnational perspective* (pp. 23-44). Canberra: ANU E press.
- Bartlett, F.C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, K. C. (2009). The denial of desire: How to make history education meaningless. En Symcox, L. y Wilschut, A. (eds.), *International review of History education: National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History* (pp. 265-282). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Barton, K. C. y Levstik, L. (ed.). (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Barton, K. C. y McCully, A. W. (2005). History, Identity, and the School Curriculum in Northern Ireland: An Empirical Study of Secondary Students' Ideas and Perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116.
- Berger, S., Eriksonas, L. y Mycock, A. (eds.) (2011). *Narrating the nation: Representations in History, Media and the Arts*. New York: Berghahn Books.
- Billig, M. (1995). *Banal Nationalism*. London: Sage.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carretero, M. (2011) *Constructing patriotism. Teaching of history and memories in global worlds*. Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Bermúdez, A. (2012). Constructing Histories. En Valsiner, J. (ed.), *Oxford Handbook of Culture and Psychology* (pp. 625-646). Oxford: Oxford University Press.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2006). La usina de la patria y la mente de los alumnos. Un estudio sobre las representaciones de las efemérides escolares argentinas. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (eds.), *Enseñanza de la Historia y Memoria colectiva* (pp. 169-196). Buenos Aires: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2008). Narrativas históricas y construcción de la identidad nacional: representaciones de alumnos argentinos sobre el "Descubrimiento" de América. *Cultura y Educación*, 20(2), 229-242.
- Carretero, M. y Kriger, M. (2011). Historical representations and conflicts about indigenous people as national identities. *Culture and Psychology*, 17(2), 177-195.
- Carretero, M., Jacott, L. y López-Manjón, A. (2002). Mexican and Spanish history textbooks. Do students learn the same story? *Learning and Instruction*, 12, 651-665.
- Carretero, M. y López, C. (2010). The Narrative mediation on historical remembering. En Salvatore, S., Valsiner, J., Simon, J. T. y Gennaro, A. (eds.), *Yearbook of Idiographic Science (Vol. 3)* (pp. 285-294). Roma: Firera y Liuzzo.
- Carretero, M., López, C., González, M. F. y Rodríguez-Moneo, M. (2012). Students historical narratives and concepts about the nation. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 153-170). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Carretero, M. y Montanero, M. (2008). Enseñanza y aprendizaje de la Historia: aspectos cognitivos y culturales. *Cultura y Educación*, 20(2), 133-143.
- Carretero, M. y Van Alphen, F. (2014). Do Master Narratives Change Among High School Students? A Characterization of How National History Is Represented. *Cognition and Instruction*, 32(3), 290-312.
- Connor, W. (2004). The timelessness of nations. *Nations and Nationalism*, 10, 35-47.
- Cruz Prados, A. (2005). *El nacionalismo, una ideología* [Nationalism, an ideology]. Madrid: Tecnos.
- Duara, P. (ed.). (1995). *Rescuing History from the Nation: Questioning Narratives of Modern China*. Chicago: University of Chicago Press.

- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Finn, P. (2007, July 20). New manuals push a Putin's-eye view in Russian schools. *The Washington Post*. Recuperado de <http://www.washingtonpost.com>
- Foster, S. (2006). Whose History? Portrayal of immigrant groups in U.S. History textbooks, 1800-Present. En Foster, S. J. y Crawford, K. A. (eds.), *What shall we tell the children? International perspectives on school history textbooks* (pp 155-178). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Foster, S. (2012). Re-thinking historical textbooks in a globalised world. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.), *History Education and the Construction of National Identities* (pp. 49-62). Charlotte CT: Information Age Publishing.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. New York: Cornell University Press.
- González de Oleaga, M. (2012). Historical narratives in the colonial, national and ethnic museums of Argentina, Paraguay and Spain. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.) *History education and the construction of national identities* (pp. 239-255). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Grever, M. (2006). Nationale identiteit en historisch besef. De risico's van een canon in de postmoderne samenleving [Identidad Nacional y Conciencia Histórica. Riesgos de un canon en una sociedad posmoderna]. *Tijdschrift voor Geschiedenis*, 119, 160-177.
- Grever, M. y Stuurman, S. (eds.) (2007). *Beyond the Canon: History for the 21st century*. London: Palgrave Macmillan.
- Hobsbawm, E. (1997). *Nations and Nationalism since 1780: programme, myth, reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (eds.). (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University.
- Hsiao, Y. (2005). Taiwanese Students' Understanding of Differences in History Textbook Accounts. En Ashby, R., Gordon, P. y Lee, P. (eds.), *Understanding History. International review of History Education. Vol. IV* (pp. 54-67). New York: Routledge.
- Ichijo, A. y Uzelac, G. (eds.) (2005). *When is the Nation?* New York: Routledge.
- Janmaat, J. G. (2005). Ethnic and Civic Conceptions of the Nation in Ukraine's History Textbooks. *European Education*, 37(3), 20-37.
- López, C. y Carretero, M. (2012). Identity construction and the goals of history education. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 139–150). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2014a). Conquest or Reconquest? Students' Conceptions of Nation Embedded in a Historical Narrative. *Journal of the Learning Sciences*, 24(2), 252-285.
- López, C., Carretero, M. y Rodríguez-Moneo, M. (2014b). Telling a national narrative that is not your own. Does it enable critical historical consumption? *Culture y Psychology*, 20(4), 547–571.
- Lorenz, C. (2011). Drawing the line: 'Scientific' history between Myth-making and Myth-breaking. En Berger, S., Eriksonas, L. y Mycock, A. (eds.), *Narrating the nation: Representations in History, Media and the Arts* (pp. 35-55). New York: Berghahn Books.
- Mak, G. (2005). *Gedoemd tot kwetsbaarheid* [Doomed to vulnerability]. Amsterdam: Atlas.
- Mandler, J. M. (1984). *Stories, scripts and scenes: Aspects of schema theory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nakou, I. y Barca, I. (eds.) (2010). *Contemporary public debates over history education. International Review of History Education Series*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Paxton, R. J. (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339.
- Pérez Garzón, J. S. (2001). Nación española y revolución liberal: la perspectiva historiográfica de los coetáneos [Spanish nation and liberal revolution: historiographical perspective of contemporary

- people]. En Forcadell, C. y Peiró, I. (eds.). *Lecturas de la Historia: Nueve reflexiones sobre la Historia de la Historiografía* (pp. 23-54). Zaragoza: Institución Fernando el Católico.
- Renan, E. (1882). What is a Nation? En Bhabha, H. K. (1990) (ed.), *Nation and Narration* (pp. 8-22). Routledge: London.
- Ríos Saloma, M. F. (2005). From the Restoration to the Reconquest: The construction of a national myth (An historiographical review. 16th -19th centuries). *España medieval*, 28, 379-414.
- Ross, M. (1989). Relation of Implicit Theories to the Construction of Personal Histories. *Psychological review*, 96(2), 341-357.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En Seixas, P. (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63-85). Toronto: University of Toronto Press.
- Smith, A. D. (1991) *National Identity*. London: Penguin.
- Symcox, L. y Wilschut, A. (2009). Introduction. En Symcox, L. y Wilschut, A. (eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education* (Vol. 5. pp. 1-11). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- Valsiner, J. (2012). Monuments in our minds: Historical symbols as cultural tools. En Carretero, M., Asensio, M. y Rodríguez-Moneo, M. (eds.), *History education and the construction of national identities* (pp. 327–346). Charlotte, CT: Information Age Publishing.
- Van der Leeuw-Roord, J. (ed.) (2004). *History changes. Facts and figures about history education in Europe since 1989*. The Hague: EUROCLIO.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2007). Two Steps Forward, One Step Back: Shoring Our Stories and Looking for the Common Threads. En Smart, D. (ed.), *Making a Difference: Fifteen years of EUROCLIO* (pp. 66-73). The Hague: EUROCLIO.
- Van der Leeuw-Roord, J. (2009). Yearning for yesterday. Efforts of history professionals in Europe at designing meaningful and effective school History curricula. En Symcox, L. y Wilschut, A. (eds.), *National History Standards. The problem of the canon and the future of teaching History. International review of History education* (Vol. 5. pp. 73-94). Charlotte, NC.: Information Age Publishing.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of Nation-State, Historical Knowledge, and School History Education. *Review of Research in Education*, 32(1), 109-146.
- Vasagar, J. (2012, November 24). Michael Gove accuses exam system of neglecting British history. *The Guardian*. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk>
- Von Borries, B. (2009). Competence of historical thinking, mastering of a historical framework, or knowledge of the historical canon? En Symcox, L. y Wilschut, A. (eds.), *National history standards: the problem of the canon and the future of teaching history* (pp.283-306). USA: Information Age Publishing.
- Wallerstein, I. (1991). The construction of peoplehood: racism, nationalism, ethnicity. En Wallerstein, I. y Balibar, E. (eds.), *Race, Nation, Class: ambiguous identities* (pp. 71-85). London: Verso.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and Schematic narrative templates. En Seixas, P. (ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto: University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S., Mosborg, S. y Porat, D. (2001). What Can Forrest Gump Tell Us about Students' Historical Understanding? (motion picture). *Social Education*, 65(1), 55.
- Wineburg, S., Mosborg, S., Porat, D., y Duncan, A. (2007). Common Belief and the Cultural Curriculum: An Intergenerational Study of Historical Consciousness. *American Educational Research Journal*, 44, 40-76.

El profesor como predicador, provocador y ermitaño Un pre-texto para pensar las tareas de la didáctica de la historia

The teacher as a preacher, provoker and hermit. A pre-text to think on the tasks of History didactics

Enrique Ibáñez Rojo¹
Universidad Rey Juan Carlos

Recibido: 23/04/15

Aceptado: 11/06/15

Para citar este artículo: Ibáñez Rojo, E. (2015). El profesor como predicador, provocador y ermitaño. Un pre-texto para pensar las tareas de la didáctica de la historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 93-107.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/7>

Resumen

La enseñanza de la historia está condenada a ser una cuestión controvertida, dado que trata esencialmente de la formación moral y política de los jóvenes en sociedades que son, y han sido siempre, culturalmente diversas. Este artículo defiende la utilidad del último escepticismo filosófico (o, si se prefiere, del relativismo “posmoderno”) para repensar las tareas de la didáctica de la disciplina y componer una figura ideal del profesor de historia capaz de transmitir enseñanzas auténticamente relevantes para el progreso de la comunidad democrática y la educación de sus futuros ciudadanos.

Palabras clave

Historiografía, Epistemología, Relativismo, Teoría cultural, Didáctica de la historia.

Abstract

The teaching of history is bound to be controversial, since it is essentially moral and political education of young people in societies that are, and have always been, culturally diverse. This article advocates the usefulness of the latest philosophical scepticism (or, if you prefer, the “postmodern” relativism) to reconsider the tasks of the didactics of this discipline and to frame an ideal image of the history teacher capable of transmitting lessons that could be truly relevant for the advance of the democratic community and the education of its future citizens

Key Words

Historiography, Epistemology, Relativism, Cultural Theory, History Didactics

1 Para contactar con el autor: Enrique Ibáñez Rojo. Profesor Titular de Universidad. Dpto. de Historia e Instituciones Económicas y Filosofía Moral. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Paseo Artilleros s/n. 28032. Madrid. enrique.ibanez@urjc.es

1. El sentido secular de la enseñanza de la historia

El hecho de que “no haya comunidad humana que no sepa del pasado y que no se proyecte hacia el futuro”, escribió hace un tiempo Savater, “es quizá el rasgo menos animalesco que hay en nosotros”. Todas las comunidades humanas enseñan a cada uno de sus jóvenes que muchos de sus semejantes ya murieron y que sin embargo “sus descubrimientos o sus luchas siguen contando para él como lecciones vitales, lo mismo que otros aún no han nacido aunque ya le corresponde a él tenerlos en cuenta para mantener o renovar el orden de las cosas” (Savater, 1997, pp. 38-39). Proyectarse hacia el futuro, aprender lecciones vitales de los ancestros para mantener o renovar el orden de las cosas... En la lectura de Savater, si no interpreto muy mal sus palabras, el “saber sobre el pasado” que el grupo transmite a sus jóvenes es una narración cargada de moralejas y mensajes políticos. Un relato que les habla de quiénes son y quiénes deben ser. Una narración que les explica, en otras palabras, en qué consiste ser un miembro cabal de la comunidad en el lugar y el tiempo que les ha tocado vivir. Este es, según parece, el sentido secular de la enseñanza de la historia. Para eso se ha enseñado historia desde siempre y para eso sigue enseñándose hoy.

2. Polémicas y más polémicas

Claro que si decimos que no hay comunidad humana que no sepa de su pasado y se proyecte hacia el futuro, podríamos perfectamente traducir “saber” por “control” y “proyectar el futuro” por “cerrarlo” (bien para mantener el statu quo o para inducir un cambio, evolutivo o radical, en un sentido determinado). Sabemos, en efecto, que cualquier grupo instituido “bloquea la curiosidad personal, organiza la memoria pública e impone heroicamente la certeza sobre la incertidumbre” (Douglas, 1996, p.150). Pero también sospechamos que seguramente no haya grupo humano, desde el más grande al más pequeño, en el que reine un consenso perfecto sobre la mejor manera de organizar la vida en común. Por eso discutimos sobre la historia y las enseñanzas que cabe extraer de ella. Por eso no tenemos un único relato, consensuado o asumido por todos, sobre las peripecias de la comunidad humana a la que pertenecemos y nuestros deberes para con ella, sobre las obligaciones de los jóvenes de conservar lo más valioso de la herencia, renovarla, mejorarla o superarla para su beneficio y el de quienes vengan después. Ni siquiera hemos acordado de qué comunidad hablamos cuando decimos que pertenecemos a ella, ni sobre si el pasado nos impone alguna obligación en absoluto. Y no deberíamos pensar que en algún otro tiempo, oscuro o dorado, hubo una auténtica unanimidad al respecto. Seguramente nunca existió la legitimidad incuestionada y seguramente se ha discutido siempre sobre la historia, igual que lo hacemos hoy.

3. ¿Con los mismos protagonistas?

Y puede que los protagonistas de los debates también hayan sido en cierto modo los mismos desde el principio. Según la antropóloga Douglas, en todas las comunidades humanas han convivido siempre tres tipos de culturas o solidaridades “activas”, en una dinámica siempre cambiante de correlaciones de fuerzas, conflictos y alianzas: el jerarquismo, el individualismo y el igualitarismo. Cada una de ellas está enraizada en una determinada estructura de interacción, un “estilo de vida” que promueve una manera peculiar de percibir o construir la realidad. Cada una contiene un “sesgo” cultural específico: concepciones del tiempo, de la naturaleza humana, la justicia, el riesgo, la culpa, el liderazgo y el gobierno, que son compatibles con el modelo de organización colectiva y lo sostienen.² Cada una de ellas, para lo que aquí nos interesa, cuenta su propia historia legitimadora.

² En realidad, su tipología incluye una cuarta cultura, el fatalismo, que, como puede suponerse, no es un cultura “activa”. A la teoría que se ha ido construyendo en los últimos años a partir de la obra seminal de Douglas se la suele conocer sin más como “teoría cultural”, aunque en ocasiones aparece como “teoría cultural del riesgo”, “teoría de la racionalidad plural”, “institucionalismo neo-Durkheimiano” o “análisis red-

De manera que, si Douglas y sus discípulos están en lo cierto, deberíamos suponer que siempre ha habido jerarquistas deseando impulsar la memoria de los orígenes ancestrales de la comunidad, de sus patriarcas, linajes y tradiciones; individualistas recordando a sus héroes e intentando minimizar el peso muerto del pasado, porque la sociedad competitiva es la que tiene una memoria más corta y la que menos depende de ella; y, finalmente, sectas, grupos o movimientos igualitaristas honrando a sus mártires, relatando las brutales injusticias de las otras dos culturas e insistiendo en la obligación de recordarlas. Y podríamos imaginar, a continuación, que son exactamente esas mismas culturas las que siguen aquí con nosotros (porque nosotros “somos” esas culturas), debatiendo sobre la historia y sus enseñanzas. Que, a este respecto, no ha cambiado apenas nada.

4. El arribo de la ciencia y su retórica

En lo que sí se ha innovado, y mucho, es en las retóricas que las culturas emplean para cribar el pasado, promover el recuerdo de experiencias y relatos que son compatibles con la rectitud de sus imágenes y respaldan una visión de las cosas complementaria consigo mismas, y olvidar las que no lo son.

La historia, como “forma genérica de conciencia en la que la experiencia de uno mismo y de otros en un entorno más o menos lejano se transforma en símbolos que se intercambian”, parece ser un universal humano (Dening, 1996, p. 36)³. Su encarnación en “disciplina” académica, con un conjunto de códigos y prácticas profesionales y la pretensión de estar construyendo un corpus de conocimientos científico sobre el pasado, es, sin embargo, un hecho bastante reciente, cuyo impacto, además, se ha circunscrito a las poblaciones relativamente “avanzadas” u occidentalizadas⁴. Pero entre nosotros, y desde entonces, la “ciencia” se fue convirtiendo en un referente inevitable, un artefacto retórico omnipresente en las debates que las culturas mantienen sobre la historia y sus enseñanzas.

Supongo que no resulta exagerado afirmar que, en general y durante largo tiempo, la retórica de la ciencia sirvió básicamente para legitimar la transmisión y el aprendizaje del linaje de los órdenes jerárquicos: la vieja historia, aún tan presente, de la comunidad ancestral y sus patriarcas, jalonada en Europa por la conocida sucesión de los fundadores de las naciones, defensores heroicos de sus esencias, infinitos reyes y militares, sus gestas y grandiosas derrotas. Esa narración se presentaba ahora, sencillamente, como el producto científico de un estudio riguroso de las fuentes.

Los historiadores más afines a la cultura individualista, por supuesto, pretendieron lo mismo, y el relato liberal (o whig) de la historia fue ganando terreno en la profesión a medida que avanzaba la sociedad del contrato. Bajo el amparo de la ciencia, fue introduciendo cada vez más sus enseñanzas en la “historia común” que respaldaba los órdenes institucionales de las sociedades más avanzadas: Orden y Progreso.

Pero también la cultura igualitaria hizo un uso intenso y eficaz de la retórica de la ciencia para avanzar sus relatos “sectarios” (negadores de la “historia común” que se iba configurando a cada momento al albur de la cambiante correlación de fuerzas entre las dos culturas siempre dominantes) con los valores correspondientes. Sus esfuerzos culminaron, como sabemos, con la consolidación y la creciente presencia académica de la “nueva historia” de la posguerra, fuertemente influida por el

grupo” (grid-group analysis). Las principales exposiciones generales son probablemente Douglas (1982), Thompson, Ellis y Wildavsky (1990) y Schwarz y Thompson (1990).

3 Aunque podría pensarse en un grupo radicalmente individualista que viviera casi sin historia, eludiendo por completo las servidumbres, legados, deberes y privilegios heredados del pasado. Tal vez sea en parte el caso de los sherpas, que no pueden mencionar el nombre de sus muertos ni, por lo tanto, construir genealogías de ningún tipo (según Thompson, 2008).

4 La bibliografía sobre este proceso, en los cien años que han transcurrido desde la aparición en 1911 del clásico de Fueter (consultado en su edición de 1953) hasta la publicación del esfuerzo por escribir una “historia global de la historia” que tengo delante ahora (Woolf, 2011), debe ser poco menos que infinita.

marxismo, que hizo bandera de la crítica al “positivismo ingenuo” de sus rivales y de su pretensión de hacer una historia más científica: una que, “como todas las ciencias”, ofrecía “explicaciones causales” de los procesos de cambio (Iggers, 1997, p. 4).

5. Encontrando pajas en el ojo ajeno

En el nuevo tiempo, con la retórica de la ciencia demarcando ya el terreno y definiendo las reglas del juego, los portavoces de cada cultura se entregaron a la tarea de denunciar los “sesgos” y anteojeras ideológicas (las “carencias científicas”) de las historias ajenas. Lo primero que nos viene a la cabeza son las infinitas filípicas que, desde las culturas dominantes, denunciaron la impregnación de las interpretaciones del pasado por los prejuicios y propósitos políticos, parciales y presentes, en la obra de los historiadores marxistas. Sin duda acertaron en lo básico.

A mediados del siglo pasado, la polémica de las culturas parecía dirimirse, en el ámbito académico, entre quienes preferían atenerse a los métodos tradicionales de la disciplina y quienes apostaban por una historia más “teórica”, vinculada a los problemas y los procedimientos de las ciencias sociales. Pero sólo hasta cierto punto, porque en realidad todas las culturas estaban presentes en cada uno de los bandos del debate sobre las teorías y los métodos. La nueva historia “ciencia social”, en efecto, no contenía sólo los valores igualitarios de los socialismos. Sus narrativas de la “modernización” podían respaldar perfectamente la cultura individualista, con sus correspondientes enseñanzas y promesas de futuro. Y sus explicaciones “estructurales” podían muy bien sostener valores netamente jerárquicos. Es muy posible, por ejemplo, que la insistencia de Braudel en la larga duración no sólo tuviese bastante que ver con su interés en encontrar “estructuras” de identidad profundas que debían sobrevivir a la humillante derrota de 1940, sino tal vez también con su interés por demostrar que la sangre francesa no se había diluido desde la prehistoria y que entre sus paisanos y los inmigrantes no había fusión posible. Mientras tanto, en lado opuesto de la orilla metodológica, Elton, el paladín de la rigurosa “objetividad” de la historia “pura”, radicalmente empirista, ajena a las ciencias sociales y libre de anteojeras teóricas, revelaba su intención de contraponer a la imagen del ascenso imparable de la libertad, que había, según él, entronizado la cultura individualista que impulsaba la historiografía “whig” el seno de la academia, su propia obsesión jerárquica con «la necesidad de controlar la libertad». Por lo menos en la misma medida que por el “respeto a los hechos”, aquel bastión de la vieja buena historia estaba motivado por un “sesgo” cultural no examinado, que le llevó, como mostrara en su momento Stone, a interpretar los documentos del modo en que mejor avalaran su valoración política de las virtudes del orden jerárquico y el gobierno “fuerte” (Evans, 1997, pp. 192-193).

6. Contra la ciencia

De manera que los portavoces de todas las culturas, a ambos lados de la polémica sobre métodos y teorías, se especializaron en encontrar las pajas que cegaban el ojo del antagonista y en recetarle más y mejor ciencia para despejar la vista. Gran éxito en el diagnóstico, porque todos estamos realmente cargados de prejuicios culturales. Pero fracaso rotundo en la terapia, porque nadie los ha superado hasta la fecha a base de ciencia.

En las últimas décadas del siglo pasado, sin embargo, se fue produciendo un cambio muy llamativo en la relación entre los discursos culturales sobre la historia y las retóricas de la ciencia. La principal novedad, como sabemos, estriba en que la cultura igualitaria (aunque no sólo ella) comenzó a utilizar preferentemente una retórica anti-científica para sostener sus relatos. En lugar de arrojar la ciencia a la cabeza del contendiente, se dedicó a disparar contra la ciencia misma, intentando cambiar las reglas del debate sobre la legitimidad de las historias que se escriben y se enseñan.

Si tuviéramos que apostar, seguramente lo haríamos por buscar las razones básicas de esa mutación más en los cambios materiales que ha traído la historia misma, como mero paso del tiempo, que en el orden de las ideas. Porque las ideas, en efecto, no son nuevas: de un modo u otro, tanto ellas como buena parte de las palabras del nuevo relativismo “posmoderno”, habían estado circulando por ahí desde mucho tiempo atrás⁵. Pero tal vez sea mejor imaginar que el último escepticismo filosófico y fenómenos como el naufragio de la utopía comunista o la emergencia de nuevas solidaridades igualitarias, más o menos ajenas al mundo del trabajo y con temáticas, agravios y reivindicaciones nuevas (género y orientación sexual, ecologismo, reconocimiento identitario, justicia retrospectiva), se han ido reforzando y alimentando mutuamente, añadiendo argumentos al relativismo y razones para ampararse en él a los portavoces de la cultura igualitaria en la academia. Pero el hecho, sean cuales sean las razones, es que en nuestro tiempo, después del marxismo, el igualitarismo tiende a no defender sus causas prometiendo “más ciencia”, sino arremetiendo contra ésta: dirigiendo sus baterías contra las credenciales científicas de las “historias oficiales” que respaldan los órdenes institucionales vigentes.

7. Hegemonías

En cualquier sociedad, como dije, circulan relatos diversos sobre el pasado y sus “lecciones”. Pero es indudable que en cada una de ellas y en cada período histórico predomina un estilo determinado de memoria pública. Y los portavoces de la cultura igualitaria en el ámbito de la enseñanza tienen sin duda buenas razones para sostener que vivimos, aquí y ahora, como ha ocurrido siempre, en una situación marcada por el dominio de una narración “hegemónica” que tiende a ahogar las versiones que la contradicen: otros relatos, otras memorias cargadas de otras enseñanzas, otras obligaciones y otros valores. Algunos querrían añadir a esto, desde los escombros del “gran relato” marxista, que esa historia característica de nuestro tiempo se ajusta, por supuesto, a los intereses de la “clase dominante”. En la jerga que estoy utilizando en estas páginas, tal vez diríamos que lo más razonable es esperar siempre que la cultura dominante legitime el tipo de organización social predominante, que no sería estable si no recibiese el apoyo ideológico de un número suficiente de los miembros de la comunidad. La “teoría cultural” de Mary Douglas supone que en cualquier comunidad habrá “una disputa continua tanto sobre la forma de organización como sobre la cultura que la sostiene”. Pero constata, a la vez, que “el individualismo y el jerarquismo son las culturas que normalmente la dominan” (Douglas, 2003, pp. 1349 y 1370). Que alguna combinación variable de una y otra estará detrás de las “historias oficiales” que se relatan y enseñan. Ambas son aliadas y rivales al mismo tiempo: no hay mercado sin estado, ni libertad sin orden jerárquico. Cada una necesita en último término de la otra, dado que cada una hace algo vital que la otra no puede hacer por sí misma.

Lo anterior podría explicar el hecho, aparentemente paradójico, de que, aunque en las últimas décadas sea la cultura individualista la que haya ido imponiéndose sin discusión en la “batalla de las ideas” y dominando abrumadoramente en el mundo social, la enseñanza de la historia haya continuado siendo básicamente un baluarte del polo jerárquico de la ecuación. El orden es lo que la jerarquía ofrece al mercado, y el viejo relato de la comunidad ancestral y sus patriarcas, desde Numancia a los padres de la Constitución, es básicamente eso: una historia de orden. Porque los grandes aliados de la enseñanza escolar de la historia han sido siempre los Príncipes de Gales y no

⁵ Se ha puesto de moda, por ejemplo, hablar del “perspectivismo” inevitable en la interpretación de la historia, pero la palabra (y en buena medida la idea) es todo menos nueva: “El término *perspectivismo* fue forjado por Teichmüller (Cfr. *Die wirkliche und die scheinbare Welt*, 1882) para significar la posibilidad de considerar una cosa y, en general, el mundo, desde diversos puntos de vista, todos ellos justificados, de tal modo que cada punto de vista ofrezca una perspectiva única y a la vez indispensable acerca del universo” (Ferrater, 1965, pp. 406-407). Me interesa destacar, además de la fecha de acuñación del término, lo de “todos ellos justificados” y esa posibilidad sugerida de que todas las perspectivas resulten “indispensables” para abordar los problemas.

los Andrew Carnegie de este mundo, que tienden a creer que no la necesitan y que normalmente no tienen paciencia para esas paparruchas⁶. Cuando Drucker, el maestro de la dirección de empresas, escribió sobre la educación para la “sociedad del saber”, no pudo encontrar un lugar digno para la enseñanza de la historia: dio por sentado que se trata sólo de un triste “aprendizaje de hechos históricos” que habría que asignar de inmediato a un programa de ordenador para permitir que el profesor dedique su tiempo a cosas más importantes (Drucker, 1993, p. 197).

No debería extrañarnos, por lo tanto, que la consecuencia principal del avance continuo del contrato como base de la organización social y de la cultura individualista que lo acompaña y legitima, haya sido, al parecer, más el encogimiento de la historia escolar, su creciente irrelevancia, que cualquier cambio significativo en los contenidos o en los métodos de su enseñanza. Porque son las otras dos culturas, más colectivistas, las que otorgan un mayor valor al legado del grupo o la comunidad e insisten en las obligaciones y deberes heredados de las luchas, las injusticias o los logros del pasado. Son ellas las que tienden a implicarse más los debates sobre la transmisión de la historia. Por eso solemos percibir esos debates como un enfrentamiento a dos bandas entre los proyectos de revivir la tradición jerárquica y los impulsos subversivos de una cultura igualitaria siempre al margen del “bloque hegemónico”, siempre radical e indignada.

8. Diseminar el conocimiento incómodo

Es evidente que ni las razones que alimentan el conflicto cultural que subyace al debate sobre la enseñanza de la historia, ni la fuerza de las partes contendientes, han cambiado o cambiarán por el hecho de que la nueva retórica “relativista” se difunda o retroceda. La nueva retórica no debilita los compromisos básicos de nadie, ni beneficia en principio a unos u a otros. El relativismo “sólo” aporta sinceridad y humildad a los debates. Por eso es un conocimiento incómodo que solemos despreciar, caricaturizándolo en el “modo Sokal” o rechazándolo airados desde las almenas que coronan la muralla de la virtud científica. Pero por ello es también un conocimiento enormemente valioso. No trabaja para nadie en particular, pero podría beneficiarnos a todos. Porque sin sinceridad, una de las dos “virtudes de la verdad” (la otra es la precisión), no hay manera de entenderse. Y porque la humildad es una condición necesaria para que, si fuera posible, alguna vez aprendiéramos algo conversando.⁷ Seguramente no voy a cambiar mis compromisos básicos por escucharte, pero si me explicas con sinceridad tus razones (en lugar de arrojarme la ciencia a la cabeza) y tengo la humildad necesaria para atenderlas (porque no estoy seguro de tener la ciencia yo), tendremos una conversación potencialmente más fructífera y, desde luego, mucho más agradable. De modo que podemos elegir entre seguir jugando, como niños prepotentes, a arrojar al adversario, una y otra vez, las pedradas de la ciencia, o comenzar a hablar como adultos. Mejor intentar lo segundo.

Propongo, por lo tanto, como primera tarea para todos los interesados en la historia y su enseñanza, hacer un uso contundente y “didáctico” de los argumentos del escepticismo filosófico para ir cegando las cuevas donde se refugian quienes aún pretenden que lo que proponen enseñar

6 El Príncipe de Gales no deja de lamentar el olvido de la valiosa herencia británica y se ha empeñado recientemente en convocar a las estrellas más rutilantes del firmamento historiográfico anglosajón (Starkey y Ferguson, con Schama en el papel de disidente) para ayudarle a apuntalarla en las escuelas. Por su parte, Carnegie, el magnate del acero, inauguró a finales del siglo XIX la ofensiva del empresariado norteamericano (en muchos sentidos la representación más pura de la cultura individualista) contra unos estudios humanísticos cuajados de historias de gentes muertas que sólo preparaban a los jóvenes “para la vida en otro planeta” (Donoghue, 2008, p. 4).

7 Amèlie Oksenberg Rorty escribió hace un tiempo que la vida intelectual depende de “la capacidad para implicarse en una conversación continua, probándonos unos a otros, descubriendo nuestros presupuestos ocultos, cambiando de idea porque hemos escuchado las voces de nuestros contertulios”. Los lunáticos (si alguien quiere, puede imaginar, por ejemplo, a Pío Moa) también cambian de ideas, pero sus ideas cambian con los movimientos de la Luna, no porque hayan escuchado, *realmente escuchado*, las preguntas y las objeciones (McCloskey, 2001, p. 515).

es, sin más, aquello que impone el estudio riguroso del pasado “propiamente dicho”. Sabemos que ese discurso cientifista sigue, por desgracia, vivo y bien. Pareciera incluso que el triste estado de las ciencias sociales⁸ y el colapso de las ambiciones integradoras de sus grandes paradigmas explicativos (por no hablar del destino de la “ciencia del hombre” en cuya construcción quisieron embarcar al historiador los primeros *annalistas*) les ha dado nuevos bríos. Algunos, en efecto, han saltado del barco de la “nueva historia” sucumbiendo a la tentación de retornar a la narración sin pretensiones teóricas que, según dicen, se limita a contar las cosas “tal como fueron”. Y mientras unos están de vuelta, los que nunca abandonaron el refugio del empirismo más crudo reivindican ufanos su presciencia, alegando que “siempre lo supieron”, que ya nos habían avisado de que la complejidad de la materia histórica escapa por completo a la ambición generalizadora de las teorías. Así que conviene diseminar el conocimiento incómodo. Intentar que todos ellos se den por aludidos, que se enteren de una vez de que no sólo han encallado las “grandes narrativas” que empleaba hasta hace poco (preferentemente, aunque no sólo) la cultura igualitaria. Que entiendan que resulta completamente irrelevante si uno utiliza teorías sobre la “elección racional”, las “estructuras”, los “grupos de status” o las “clases” socio-económicas, o se imagina más bien descubriendo sin más en las fuentes las huellas de un pasado susceptible de ser “correctamente” reconstruido tras un trabajo hermenéutico bien hecho. Que, al final, se trate del historiador-sujeto-autor de la historia “vieja” o el historiador-portador de lenguajes teóricos de la “nueva”, todos transmiten a la postre con sus narraciones un mensaje político y moral, consciente o inconscientemente. Un mensaje que es el suyo o, más bien, el de su tiempo y su cultura⁹.

8 ¿Acaso es posible compartir *de verdad* el limpio entusiasmo que expresaba todavía hace poco Runciman (1999, p. 10) con los *progresos* de una ciencia social *crecientemente* capaz de producir “explicaciones que no hay más remedio que aceptar en la medida en que la evidencia excluye cualquier alternativa posible”? Porque no es sólo que no podamos encontrar “todavía” esas explicaciones en los textos, sino que tampoco hay modo de detectar progreso acumulativo alguno: en realidad, las ciencias sociales parecen haber tomado el camino inverso, deviniendo cada vez más “multiparadigmáticas”, lo que no es sino un modo aséptico e indoloro de decir que su estado es espantosamente caótico. Sobre el estado de la ciencia social, marcado por “una conciencia generalizada de fracaso”, puede verse el prólogo de Antoni Domènech (Hollis, 1998).

9 Farrell (1996) explicó muy bien cómo nuestras soluciones al problema de la “objetividad” (la vía racionalista y la empirista) proceden de una misma autoconcepción del sujeto moderno que adoptó “el punto de vista de Dios”, siguiendo dos estrategias alternativas que lo separaban por caminos diferentes del mundo circundante y terminaban siempre “encogiéndose” a éste: reduciéndolo bien a una proyección de las categorías teóricas del sujeto, bien a un conjunto de datos empíricos discretos. Y el hecho es que la reflexión filosófica en la segunda mitad del siglo XX ha ido desmontando progresivamente esa imagen del sujeto y de su relación con el mundo: mostrando, por un lado, hasta qué punto la teoría está siempre implicada en la percepción de los datos, de modo que el registro pasivo que exige el empirismo es una entelequia; y, por otro, que no existe esa unidad del sujeto que exigía Kant y necesita el racionalismo, porque no hay lenguaje teórico con valor de verdad universal, sino una diversidad de lenguajes culturales. La filosofía contemporánea, por lo tanto, ha impulsado un *doble movimiento de inmersión de sujeto en el mundo* que ha socavado radicalmente nuestras pretensiones de “objetividad”. Si esto es así, se trata de una saludable cura de *realismo* y, con ello, de *humildad*. Conviene, de paso, recordar que los dardos de los filósofos iban preferentemente dirigidos a las ciencias naturales, aunque sólo hayan afectado a las sociales. Esto no debería extrañarnos si pensamos que las primeras pueden ampararse sin más en un *criterio pragmático*: sencillamente, *funcionan*. Las sociales, no. Hobsbawm (1998) recordaba al respecto que no ha habido ningún ataque lúdico digno de mención contra las aspirinas o las vitaminas, pero que en absoluto hay “discursos sociales” cuya utilidad resulte tan evidente y neutra desde el punto de vista normativo como para ser aceptada de modo universal. Por eso resulta chocante que los mejores manuales de filosofía de las ciencias *sociales* se limiten a atacar el relativismo remitiéndose al tipo de razones prácticas a las que esas ciencias difícilmente pueden apelar: se nos dice, por ejemplo, que la “prueba” contra el relativismo es que la gente confluente en una “verdad” determinada porque nadie quiere que sus canoas se hundan o sus hijos mueran de malaria (Little, 1991). Pero, ¿qué tiene que ver esto con nosotros? ¿Acaso se puede esperar que descubramos una vacuna contra la malaria o que enseñemos a los vecinos a construir canoas más sólidas?

9. El relativismo no nos divide

Además, no hace falta leer y creer a los “posmodernos” para admitir de una vez que cuando discutimos sobre la historia y su enseñanza conversamos sobre nuestras morales al menos en la misma medida en que lo hacemos sobre las “verdades” del pasado. Debería bastar con volver a leer a Danto (1989). O con seguir al último Williams (2006), que no cita a Danto, en su elocuente defensa de las virtudes de la verdad, hasta que llega, en el último capítulo, a la narración histórica. Para entender que no se trata sólo de que todas las narraciones históricas implican una selección de los hechos a partir de algún criterio de relevancia que es nuestro (y, por lo tanto, plural), sino que los mismos hechos tienen, además, un sentido diferente para los distintos públicos. No podemos contar toda la historia, de modo que el pasado “propiamente dicho” o no está en ninguna parte o está en más de una. Sí podemos, desde luego, contar historias sin sentido, sin enseñanzas, lecciones ni moralejas (una maldita cosa detrás de la otra, tal vez aclarando, en la medida de lo posible, cómo de una cosa se pasó a la siguiente). Aunque si lo hacemos seguro que el público se aburrirá pronto y se marchará a escuchar cosas más interesantes.

Pero lo que me interesa señalar aquí es que ese reconocimiento de la pluralidad no nos condena a multiplicar las historias de un modo que haga imposible que lleguemos a alcanzar un acuerdo sobre la enseñanza de un pasado “común”, en el caso de que lo consideremos necesario. El conocimiento incómodo del relativismo no nos divide: simplemente, nos explica por qué estamos divididos y nos avisa de que la apelación a la ciencia no va a resolver nuestras diferencias. Y, aunque hay muchas historias en la historia, es evidente que no todas son igualmente importantes para nosotros.

En sus últimos años, Judt expresó una clara nostalgia por aquella enseñanza tradicional que, “por selectivo que fuera su enfoque (...), al menos tenía la ventaja de proporcionar a una nación referencias pasadas para su experiencia presente”, contribuyendo así a generar “una cultura común” cuya desaparición pone en peligro “el futuro del gobierno democrático” (Judt, 2008, pp. 16-17). No dudo de que sus palabras estaban, como casi siempre, cargadas de razón, y de que es muy probable que tengamos muy buenos motivos para esforzarnos en conservar y reforzar la enseñanza de una “historia común”. Seguramente es, además, una empresa factible, porque es mucho lo que puede unirnos. Aunque los conflictos entre las culturas están hoy, tras las pesadillas del pensamiento único, tan vivos como siempre, todos hemos cambiado lo suficiente como para imaginarnos formando parte de un “nosotros” con algunas creencias y compromisos compartidos que nos diferencian de los “otros” que fuimos en el pasado. Unas creencias y unos compromisos que deberían permitirnos reconocer logros, avances, conquistas, hitos que podrían sostener una narrativa básica de progreso que nos inspire a defender lo que hemos conseguido y que merezca la pena enseñar a los jóvenes. Esta es, pues, la segunda tarea que propongo para la didáctica de la historia: trabajar para reelaborar nuestra “historia común” en el tablero transparente y amable que ofrece el relativismo. Un tablero en el que no está permitido confundir, agredir ni asustar a los contertulios convocando al espectro de la verdad científica, o, lo que es lo mismo, pretendiendo, como, lamentablemente, hace el propio Judt, que uno ha descubierto, tras arduo estudio, “la forma narrativa propia del pasado” (Judt, 2008, p. 16).

10. Adoctrinar y debatir

De manera que la “historia común” puede ser una construcción reflexiva (y más o menos democrática, abierta y sensible a todas las voces) o imponerse en nombre del conocimiento científico del pasado y el acceso privilegiado a su “forma narrativa propia”. Pero la enseñanza de la “historia común” será, siempre y en cualquier caso, una operación de adoctrinamiento. Una operación de adoctrinamiento que podríamos considerar necesaria y valiosa si fuese cierto que todo orden institucional requiere una historia legitimadora y si creemos que el nuestro contiene

elementos muy estimables que merece la pena intentar conservar¹⁰. Y bastaría para ello con que compartiésemos con Nussbaum la idea genérica de que “los jóvenes de todo el mundo, de cualquier país que tenga la suerte de vivir en democracia, deben educarse para ser participantes en esa forma de gobierno”, dado que “ninguna democracia puede ser estable si no cuenta con el apoyo de ciudadanos educados para ese fin” (Nussbaum, 2010, p. 29). Si tenemos razones para suscribir esas palabras, las tendremos también para pensar que podemos y debemos enseñar (o adoctrinar a los jóvenes con las lecciones de) una “historia común”.

A partir de este punto, sin embargo, comienzan las diferencias, porque cada una de nuestras culturas compone una figura diferente del “buen ciudadano” de la democracia. O, repitiendo lo que escribí al comienzo de este texto: cada una tiene su propia narración para explicarnos en qué consiste ser un miembro cabal de la comunidad en el lugar y el tiempo que nos ha tocado vivir. De modo que el profesor en la escuela democrática seguramente debe enseñar una historia inspiradora y persuasiva para cerrar un debate (el valor de la convivencia democrática), intentando, en palabras de Douglas (1996, p. 150), “imponer heroicamente la certeza sobre la incertidumbre” (o sea, para preservar esa convivencia). Pero, si quiere dar sentido a las clases de historia como un auténtico foro para la formación de la ciudadanía democrática (y esto es lo que repetimos una y otra vez cuando nos obligan a defender el valor de la enseñanza de la historia), debe también abrir un debate entre las distintas perspectivas sobre el “significado” o las “lecciones” del pasado. Habrá entonces que seleccionar un “ramillete de historias” para debatir en clase. Y esta es la tercera tarea que propongo para elaborar una didáctica útil de la historia.

11. Y tampoco hay tantas perspectivas

Tendremos que seleccionar historias (esto también solemos repetirlo) que nos hablen sobre “problemas sociales relevantes del presente” (Cuesta, 2007, p. 59). Los problemas están en el debate público, no en la cabeza de cada uno de nosotros, de modo que no sería imposible que nos pusiésemos de acuerdo para elaborar una lista. Pero las historias que nos hablan sobre ellos están también en la sociedad que habitamos. “Es necesario que quede bien claro”, escribió hace un tiempo Postman, “que las escuelas no están ni nunca estuvieron organizadas bajo el propósito de crear narrativas poderosas e inspiradoras: su función consiste en reunir las, amplificarlas, ennoblecerlas y difundirlas” (Postman, 1999, p. 75). Y no hay tantas “narrativas inspiradoras y poderosas”, o tantas “perspectivas” relevantes, sobre cada uno de nuestros problemas.

Si estuviésemos dotados de una racionalidad única (si fuésemos todos, todo el tiempo y en todos los contextos, por ejemplo, los “actores racionales” de la economía ortodoxa), habría sólo una perspectiva y sólo una historia verdadera para iluminar cada problema. Si fuésemos irracionales, cada loco contaría la suya: esta es la pesadilla que nos describen cuando quieren avisarnos de los “peligros del relativismo”. Pero si (como nos dice la “teoría cultural” de Douglas y buena parte de la teoría social) la racionalidad es “contextual” y los contextos que confieren racionalidad a nuestras imágenes del mundo son limitados, podríamos decir “racionalidades”, en plural, y esperar encontrar un número definido y recurrente de historias, cada una con sus propias “enseñanzas”, sobre cada uno de nuestros problemas.

Si tratamos, por ejemplo, un problema histórico con tanta “relevancia” para nuestro presente como la emergencia de la gran empresa capitalista a finales del siglo XIX (con la consiguiente concentración de riqueza y poder), tendremos una historia individualista sobre “las virtudes del pacto burgués” (tú respetas mi libertad y me dejas que me haga rico y yo te hago rico a ti), otra historia jerarquista sobre “los peligros de la anarquía” (la importancia de controlar el mercado para

¹⁰ Me temo que los *extremos* “puros” de los cuadrantes en que habitan las culturas igualitarista y jerárquica (y probablemente también la individualista) contienen relatos que son incompatibles con la convivencia democrática, porque rechazan sus fundamentos mínimos o limitan nuestra responsabilidad cívica a armar una revolución. No podrían, por lo tanto, contenerse en ninguna “historia oficial” que sustente esa convivencia.

evitar abusos, sobre el valor de la autoridad y el saber experto); y, finalmente, una igualitarista sobre “los pecados del capitalismo” (todos la conocemos, porque es la que más veces hemos contado: para el igualitarista, la justicia es la virtud primordial, como el orden lo es para la jerarquía y la libertad para el individualista). Si contamos la historia, tanto o más “relevante” para nuestro debate contemporáneo, del impacto medioambiental de nuestras actividades sobre la naturaleza, podremos reconocer y debatir un ramillete de relatos muy parecido. Encontraremos la historia individualista que nos explicará, con abundantes ejemplos, que la creatividad humana en una sociedad libre soluciona todos los problemas (la naturaleza es benigna), el relato jerárquico que nos enseñará que la virtud está en el respeto al saber experto y las reglas que dimanan de él (la naturaleza es tolerante dentro de unos límites), y, finalmente, el igualitario, que hablará de cómo la explotación comercial de la naturaleza y el despilfarro del capitalismo industrial nos han llevado al borde del desastre (la naturaleza es frágil y efímera). Cada una tiene su propio escenario (con sus supuestos básicos), unos villanos (los problemas a enfrentar), unos héroes (el empresario innovador, el sabio, el austero militante) y una moraleja (la “solución” apropiada).

Por supuesto, todas las tipologías tienen mucho de artificioso y no tenemos por qué buscar en cada caso el mismo patrón de historias culturales. Seguro que hay, además, otras propuestas que, con más o menos variaciones, pueden ayudarnos a “restringir el relativismo” (Verweij, 2007). En cualquier caso, necesitamos elaborar alguna tipología básica que nos permita ir más allá de la afirmación genérica de que tenemos “perspectivas diversas”. Que nos ayude a seleccionar y llevar al aula un conjunto manejable de historias relevantes, interesantes y educativas, para debatir. Esta, como apunté arriba, podría ser nuestra tercera tarea.

Es importante que tengamos claro que las historias que nos interesan son las historias “ideologizadas”, las que proponen respuestas, siempre “sesgadas”, a nuestros problemas, participando en los debates públicos. Lo que hagan y discutan los historiadores profesionales es algo que debe preocupar, por supuesto, a quienes se interesan por la didáctica de la historia, pero no puede definir su agenda. Si en la disputa sobre la historia común nos convenía desarmar con una mirada irónica a todos los guardianes profesionales del pasado “propiamente dicho” y su “estructura narrativa propia”, aquí tenemos que distinguir claramente entre los “problemas” de la historiografía y los que nos interesa abordar en el aula. Porque la historia escolar no puede ser, en ningún caso, una mera extensión o adaptación de la historia académica: como dejó dicho Habermas, el “uso público” de la historia (y su enseñanza es, por supuesto, una parte fundamental de él) es algo demasiado importante para dejarlo en manos de los historiadores.

12. Pese a todo, el relativismo resulta incómodo

Al parecer, Bohr dijo en una ocasión que “lo contrario de una declaración correcta es una declaración incorrecta, pero lo contrario de una verdad profunda es otra verdad profunda”. Lo citaba Neil Postman en *El fin de la educación*, y añadía:

Con ello intentaba decirnos, al igual que otros sabios, que es preferible tener acceso a más de una verdad profunda. Ser capaz de mantener en mente la validez y utilidad de dos verdades contradictorias es fuente de tolerancia y -lo que es aún más importante- sentido del humor, que es a su vez el mejor antídoto contra el fanatismo.

(Postman, 1999, p. 23)

“Nunca se pondrán de acuerdo”, comentaba el ingenioso reverendo Sidney Smith mientras observaba a dos mujeres discutiendo a gritos desde sus ventanas a ambos lados de la calle Edimburgo, “están argumentando desde premisas diferentes”. Y es que habitamos, como le gusta repetir a Michael Thompson, un mundo de “certezas contradictorias” (Schwarz y Thompson, 1990).

Cada una de nuestras culturas, al “recordar” el pasado desde sus experiencias, sus convicciones profundas, sus premisas distintivas, crea una historia que inevitablemente contradice

las que generan las otras. Y Williams nos avisó de que no podemos tratar los desacuerdos entre los relatos “simplemente como si ofrecieran representaciones en diferentes escalas o con diversos grados de resolución”, que, aunque no quepa superponer sin más, “se pueden reconocer como representaciones igualmente aceptables de la escena” (Williams, 2006, pp. 248-249). No es así. Sencillamente, para cada uno de nosotros esas representaciones del pasado no son “igualmente aceptables”, y esto es algo que, sin duda, coloca al profesor de historia en una posición molesta. El relativismo, ya lo dije, es un conocimiento incómodo. ¿Por qué diablos voy a llevar al aula las historias que se cuenta la cultura individualista sobre la “revolución industrial”, de Hayek a McCloskey, si el que tiene sentido para mi es el relato de ese otro linaje que vincula a Marx y Engels con Schor? La respuesta es, por supuesto, que deberé hacerlo porque, si me tomo en serio el relativismo (y no se lo aplico sólo al discurso de los otros), tendré que acordar necesariamente con Bohr que cada relato contiene una “verdad profunda”: que recoge datos de una experiencia concreta, parcial y “sesgada”, pero valiosa, y destila por ello una porción de sabiduría que los otros no captan. Cada uno de ellos, además, expresa el modo en que “una parte significativa de la población cree que deberíamos vivir unos con otros y con la naturaleza” (Thompson, 2008, p. 25). De modo que, si quiere convertir realmente la enseñanza de la historia en un foro para la formación de la ciudadanía democrática, lo que le corresponde hacer al profesor es llevar al aula esos relatos contradictorios. Pero, ¿cómo debería hacerlo? ¿Cómo debería situarse frente a ellos?

13. La “didáctica de la ciencia”

El grueso de quienes se dedican profesionalmente a la investigación de la didáctica de la disciplina abomina del que identifiqué al comienzo de este artículo, amparándome en Savater, como el sentido secular de la transmisión de los saberes de la comunidad sobre el pasado. Les repugna concebir el aula como un receptáculo de relatos cargados de morales y enseñanzas políticas y apuestan en cambio por levantar de nuevo la bandera de Rafael Altamira para repetir con él que la historia, como disciplina científica, debe ejercer en las aulas de “educadora de la inteligencia” (Cuesta, 1998, p. 123). Desde luego, si definimos la ciencia, sin más, como “investigación sistemática y rigurosa” (McCloskey, 2010) nada de lo que apunté arriba sobre el escepticismo filosófico contemporáneo impide que describamos a la mejor historia académica de ese modo¹¹. También debería resultar evidente que una cosa es recordar que las explicaciones que las ciencias sociales pueden ofrecernos no son de esas que, como quería Runciman, “no hay más remedio que aceptar”, y otra muy distinta decir que no hay explicaciones mejores y peores.

Si alguien nos dice que A es la causa de B, tendrá que presentarnos a continuación una evidencia creíble de la presencia de A. Luego deberá “explicar la explicación”: eliminar las “cajas negras”, los saltos infundados entre las causas postuladas y las supuestas consecuencias, aclarando el modo en que las acciones “razonables” de los individuos o los grupos conducen de A a B y haciendo inteligible el resultado. A este tipo de cosas es a lo que querrían que se dedicasen las clases de historia la mayoría de los expertos en didáctica: a enseñar a los jóvenes a evaluar la evidencia que sostiene las afirmaciones de hecho y los mecanismos que se postulan para conectar causa y efecto, a enseñar a exigir que las conexiones se aclaren y los modos de hacerlo, a descubrir y contrastar las ideas sobre los seres humanos que subyacen a todas las explicaciones, a distinguir lo que podría ser una causa necesaria de lo que sería “suficiente”, etc.

¿Acaso cabe negar el valor de la enseñanza práctica de estos procedimientos y métodos de

11 McCloskey ha defendido en varias ocasiones que la historia es en general una disciplina más “científica” que la economía, la orgullosa reina de las ciencias sociales, y que los economistas tienen mucho más que aprender del trabajo de los historiadores que a la inversa. Claro que si uno utiliza los criterios de Elster (2007) para definir a la ciencia, mucho más exigentes, todas las ciencias sociales quedan fuera sin remisión. En cualquier caso, la peor parada sigue siendo la economía, la más contaminada por lo que Elster describe como el “oscurantismo duro” de la modelización matemática y la obsesión cuantitavista.

la historia, “como disciplina científica”, en el aula? Por supuesto que no. Todo ello forma parte del estudio de la retórica de la ciencia: el arte de argumentar bien y evaluar los argumentos ajenos, limitado, o guiado, por el respeto a las virtudes de la verdad que inspiran la labor científica: la precisión y la sinceridad. Si esto no es esencial para la formación ciudadana en una democracia sana, probablemente nada lo sea. Lo sería desde luego si acordásemos que, aunque haya más una historia verdadera que contar sobre el pasado (al menos, como dije arriba, desde el momento en que la historia adquiere sentido, contiene “lecciones” para el presente y, por lo tanto, valor educativo, y esta es la verdad del relativismo que debemos diseminar), hay también muchas que son simplemente falsas. Conviene, por lo tanto, que los jóvenes aprendan a hacer preguntas a esas historias, a evaluar su sinceridad (su manejo de la “evidencia”) y su precisión (la calidad de sus “explicaciones”). El mundo digital está plagado de relatos conspirativos realmente fascinantes frente a los que no conviene quedarse paralizado, y hay filosofías de la historia más o menos grandilocuentes, de gran alcance, que también resultan fascinantes, pero que ocultan cómo funcionarían los grandes procesos que describen (protagonizados por naciones, razas o clases con destinos manifiestos). Historias que rehúsan responder cuando se les pregunta u ofrecen respuestas que nunca pasarían la prueba de la retórica de la ciencia. Y una democracia sana depende, entre otras cosas, de una ciudadanía capaz de apreciar y vigilar el respeto a las fronteras que separan la autoridad del poder desnudo o, lo que es lo mismo, las buenas razones (aunque no se compartan) de la fuerza y la manipulación.

Hay algunas perspectivas pedagógicas que parecen creer que toda autoridad, en el aula y en la sociedad amplia, es en realidad sólo poder y manipulación, de modo que no tendría sentido distinguir “entre las fuerzas que son argumentaciones y las que no lo son, como la diferencia entre escuchar y ser golpeado” (Williams, 2006, p. 20). Claro que si imaginamos que siempre que los otros nos hablan, contándonos historias, en realidad nos golpean en la cabeza con un discurso de poder frente al que sólo cabe someterse o resistir y contraatacar con otro discurso equivalente, no sería raro que termináramos golpeándonos de verdad (y entonces sí apreciaríamos la diferencia). Pero lo que ocurrirá seguro es que no aprenderemos nunca nada y que nunca mejorará la calidad de nuestro debate público. De modo que sí: conviene estudiar y practicar en el aula las retóricas de la ciencia, la evaluación de la evidencia, el arte de la buena explicación y la buena argumentación. Y continuar elaborando esos ejercicios debería ser, entonces, la cuarta y última tarea de la didáctica de la historia.

14. Las historias y el ermitaño

Está claro, sin embargo, que lo que no hace el programa de la “didáctica de la ciencia” es ofrecernos razones para enseñar y estudiar historia. Si de lo que se trata (y de eso exactamente se trata) es de enseñar a argumentar y a evaluar argumentos, a explicarnos, exigir explicaciones y valorar su credibilidad, el profesor encontrará ideas mucho más interesantes leyendo a Boudon o a Elster, que escriben en el quicio de la sociología y la filosofía, o a Toulmin, que es filósofo, que rebuscando en los soporíferos tratados sobre los métodos de la historia (o de la Historia con mayúsculas, si se prefiere). Lo que implica, por supuesto, que la enseñanza de los métodos de la “disciplina científica” para “educar la inteligencia” de los jóvenes ofrece una base terriblemente endeble para defender el valor del estudio de la historia en las escuelas. La única demarcación significativa a este respecto es la que separa a las ciencias sociales de las naturales, así que no deberíamos perder ni un minuto más elucubrando sobre los peculiares valores educativos del “método histórico”. Esto no quiere decir que no quepa encontrar diferencias en las retóricas de cada una de las ciencias sociales. Podríamos muy bien decir, por ejemplo, que la economía tiende más a emplear datos estadísticos como “evidencia”, mientras que la historia, según Judt (2010, p. 23), “enseña mediante ejemplos”, aunque las dos puedan hacer, y hagan, ambas cosas. Lo que sí quiere decir es que esas diferencias no pueden justificar en ningún caso la presencia en las escuelas de una asignatura de historia.

Si lo anterior es cierto, podríamos llegar a pensar que el grueso de los expertos en didáctica no quiere en realidad enseñar historia. Que ese grupo es en la práctica la voz más articulada y coherente de la cultura individualista en el debate que nos ocupa, porque es esa cultura la que contiene más declaraciones hostiles a la transmisión de relatos morales o narraciones “identitarias” de cualquier tipo¹². Pero la cultura individualista tiene sus propios relatos morales que contar, y seguramente resulte más apropiado suponer que el “atractor” profesional de los expertos en didáctica les lleva simplemente, en expresión de Brighouse (2005, p. 2), a centrarse “en los intereses de los jóvenes frente a lo de la sociedad más amplia”, e imaginarse como baluartes imparciales de la autonomía del alumno. En la jerga de la teoría cultural, podríamos decir que aspiran a la posición del “ermitaño”: aquél que minimiza las transacciones mundanas para liberarse de sus coacciones. Cada una de las culturas construye el tiempo de un modo peculiar, interpreta el pasado y proyecta su estructura temporal distintiva hacia el futuro, prometiendo a quienes las constituyen que conseguirán bienes materiales, o estatus, o seguridad, o evitarán catástrofes y vivirán vidas más plenas, más humanas, si atienden a las enseñanzas de sus historias. Cada una es, a su manera, una estructura coercitiva. Y dado que la elusión de las relaciones sociales coercitivas es el fundamento de la vida autónoma, el ermitaño tendrá que desconectarse de todas esas estructuras temporales para estabilizar su vida alrededor de lo que él prefiere (Thompson, 2008). El ermitaño, en el aula, también insistiría en la autonomía, enseñaría, puestos a enseñar algo, la didáctica de los métodos de la ciencia y evitaría enseñar historia. No tiene razones para enseñarla. Quienes las tienen son los que viven atrapados en las estructuras coactivas de “la sociedad amplia”: el jerarquista preocupado por la decadencia de la comunidad nacional o de los valores tradicionales, el individualista que quiere ilustrar a los jóvenes sobre los beneficios del libre comercio, las infinitas potencialidades de la creatividad humana y los peligros del “gobierno grande”, o el igualitarista que aspira a convencerles de que deben implicarse en la reparación de las injusticias del pasado o en evitar la deriva catastrófica del capitalismo.

15. Concluyendo: tres maestros de historia en uno

En el contexto “moderno” podríamos muy bien describir el sentido secular de la enseñanza de la historia (y con más motivo cuanto más se aproxime la situación de la comunidad a lo que Dahl (2009) denominó “hegemonía cerrada”, en la que la voz de una cultura apaga todas las otras) como un mero adoctrinamiento. Un adoctrinamiento que utiliza, con mayor o menor intensidad y mejor o peor conciencia, el alibí de la ciencia, la coartada de la estructura narrativa del pasado “propriadamente dicho”. En el contexto “posmoderno”, asumidas las noticias incómodas que trae consigo el relativismo, deberíamos proponernos rediseñarlo como una combinación del viejo adoctrinamiento (en las “verdades” que enseña una “historia común” elaborada reflexivamente) y la incitación (con el ramillete de historias “verdaderas” y contradictorias que recogemos de la sociedad y llevamos al aula) a la reflexión moral y política, dialógica y siempre inclusiva, sobre la variedad de nuestras convicciones.

El profesor, pues, como predicador, pero también como provocador, porque intenta provocar con sus historias el interés en nuestros debates públicos, crea inquietud, incita a la discusión. Hasta cierto punto, las dos figuras pueden equipararse a las que se dibujan cuando se oponen maestro “tradicional” (predicador) y maestro “crítico” (provocador). Pero sólo hasta cierto punto, porque hay

12 Para ofender lo menos posible con las etiquetas, conviene señalar que las culturas que vengo mentando no son ni ideologías políticas ni “tipos de personalidad”: las primeras “articulan” valores y razones de diferentes culturas y los individuos tenemos varios “yoes”, de modo que podemos adherirnos a una u otra de ellas en las diferentes esferas sociales en que participamos (votamos socialista, defendemos valores individualistas en el trabajo, adoptamos posturas jerárquicas con nuestros hijos, y así sucesivamente). Así que tal vez sería mejor decirnos “dividuos”, porque no hay nada socialmente “indivisible” en nosotros. El “individuo” indivisible, capaz de conseguir una plena coherencia entre sus compromisos culturales en todos los ámbitos, sería probablemente lo que llamamos un fanático.

al menos dos diferencias importantes. La primera es que en la propuesta que he pergeñado ambos son, en realidad, dos semblantes de la misma persona. La segunda, que no podemos ver al maestro “crítico” como baluarte de la historia “crítica” frente al discurso omnímodo del poder, porque hay más de una historia crítica. Las historias del libertario y el hombre de orden pueden contener alegatos tan contundentes como los del viejo socialista o el joven “altermundista” contra lo que ellos entienden que es el “pensamiento único” o el “discurso hegemónico.” El profesor, por lo tanto, debería hacer un esfuerzo por desprenderse de sus compromisos mundanos si no queremos que el conocimiento incómodo del relativismo sea una simple coartada para embestir al otro y la enseñanza crítica de la historia un mero adoctrinamiento inverso.

Es aquí cuando entra en escena, finalmente, el ermitaño: el hombre que busca la autonomía. En nuestro contexto, es el profesor que enseña la retórica de la ciencia como “educadora de la inteligencia”. Douglas escribió en cierta ocasión que “si hablamos todos a coro” sobre nuestra libertad de pensamiento es, sencillamente, porque las instituciones están pensando por nosotros, creando la ilusión de que somos, cada uno, un librepensador (Douglas, 1996, p. 140). Puede que tuviera razón, pero la aspiración a dotar a los jóvenes de las herramientas para pensar por sí mismos, como individuos autónomos, seguiría siendo, en cualquier caso, un pilar básico del ideal docente. De modo que el ermitaño debería ser el tercer semblante del maestro de historia. Con cualquiera de los tres por separado, el profesor de historia tendría mala cara. El predicador, si lo dejamos suelto, ya sabemos lo que haría: adoctrinar al rebaño en el canon de la historia oficial; el provocador, librado a sí mismo, nos dejaría sin los puntos de referencia compartidos que consideramos necesarios para la vida en comunidad y se convertiría él mismo en un predicador disidente, más o menos airado; el ermitaño, con su olímpico desprecio por los relatos ideológicos de las culturas, podría dedicarse a practicar métodos y entrenar mentes, pero no encontraría razones para enseñar historia. En realidad, cada uno necesita a los otros dos, y los tres son necesarios si queremos componer una figura digna del profesor de historia. Es verdad que pedimos demasiado; que el profesor de historia, así descrito, es un animal fantástico que no vamos a encontrar en ninguna parte. Pero creo que deberíamos intentar parecernos lo más posible a esa criatura si queremos que la enseñanza de la historia sea auténticamente “relevante” para la comunidad democrática y sus futuros ciudadanos.

Bibliografía

- Brighouse, B. (2005). *On Education*. Londres: Routledge.
- Cuesta, R. (1998). *Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España, entre reformas, ilusiones y rutinas*. Madrid: Akal.
- Cuesta, R. (2007). *Los deberes de la memoria en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Dahl, R. A. (2009). *La poliarquía : participación y oposición*. Madrid: Tecnos.
- Danto, A. C. (1989). *Historia y narración: ensayos de filosofía analítica de la historia*. Barcelona: Paidós/I.C.E. de la Universidad Autónoma.
- Dening, G. (1996). *Performances*. Carlton South, Vic., Australia: Melbourne University Press.
- Donoghue, F. (2008). *The last professors: the corporate university and the fate of the humanities*. New York: Fordham University Press.
- Douglas, M. (ed.) (1982). *Essays in the Sociology of Perception*. Londres: Routledge.
- Douglas, M. (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Douglas, M. (2003). Being fair to hierarchists. *University of Pennsylvania Law Review*, 151, 4, 1349-70.
- Drucker, P. F. (1993). *La sociedad poscapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Elster, J. (2007). *Explaining Social Behavior: More Nuts and Bolts for the Social Sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Evans, R. J. (1997). *In Defence of History*. Londres: Granta Books.
- Farrell, F. B. (1996). *Subjectivity, Realism and Postmodernism. The Recovery of the World in Recent Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía* (5ª ed.). Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fueter, E. (1953). *Historia de la historiografía moderna*. Buenos Aires: Nova (edición original de 1911)
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Hollis, M. (1998). *Filosofía de las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Iggers, G. G. (1997). *Historiography in the Twentieth Century. From Scientific Objectivity to the Postmodern Challenge*. Hanover, New England: Wesleyan University Press.
- Judt, T. (2008). *Sobre el olvidado siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Judt, T. (2010). *El refugio de la memoria*. Madrid: Taurus.
- Little, D. (1991). *Varieties of Social Explanation. Introduction to the Philosophy of Social Science*. Boulder, Col.: Westview Press.
- McCloskey, D. N. (2001). Getting it Right, or Left: Marxism and Competition. *Eastern Economic Journal*, 27 (4), 515-20.
- McCloskey, D. N. (2010). *Bourgeois dignity: why economics can't explain the modern world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Kazt Editores.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Runciman, W. G. (1999). *El animal social*. Madrid: Taurus.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schwarz, M. y Thompson, M. (1990). *Divided We Stand. Redefining Politics, Technology and Social Choice*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Thompson, M. (2008). *Organising & disorganising: a dynamic and non-linear theory of institutional emergence and its implications*. Axminster, U.K.: Triarchy Press.
- Thompson, M., Ellis, R. y Wildavsky, A. (1990). *Cultural Theory*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Verweij, M. (2007). Towards a theory of constrained relativism: Comparing and combining the work of Pierre Bourdieu, Mary Douglas, Michael Thompson, and Alan Fiske. *Sociological Research Online*, 12 (6) 7. Recuperado de www.socresonline.org.uk
- Williams, B. (2006). *Verdad y veracidad*. Barcelona: Tusquets.
- Woolf, D. (2011). *A global history of history*. Cambridge: Cambridge University Press.

Entrevista

Evaluando el desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza de la Historia en España

Entrevista a Jesús Domínguez Castillo

María José Morales Rodríguez
Universidad de Murcia

Para citar esta entrevista: Morales Rodríguez, M.^a J. (2015, noviembre). Evaluando el desarrollo de la competencia histórica en la enseñanza de la Historia en España: Entrevista a Jesús Domínguez Castillo. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 111-120.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/8>

Jesús Domínguez Castillo, nacido en Arnedo (La Rioja) en 1952, representa desde hace varias décadas una figura destacable en el ámbito de la enseñanza de la Historia en nuestro país. Sus aportaciones a nivel docente e investigador y sus múltiples colaboraciones en proyectos de la más diversa índole, le han llevado a ser uno de los mayores expertos en cuanto al desarrollo y la evaluación de las competencias involucradas en el proceso de pensar históricamente. Licenciado en Filosofía y Letras, sección Historia, en 1974 por la Universidad de Zaragoza, amplió su formación en 1984 con un Máster en Educación de la Historia en el *University of London, Institute of Education*. Posteriormente, en 1993, obtuvo el grado de Doctor por la Universidad Autónoma de Barcelona, gracias a su trabajo sobre la explicación histórica, con el que exploró la contribución que la enseñanza de los conceptos interpretativos y los procedimientos metodológicos propios de la Historia pueden aportar al proceso de aprendizaje en las etapas obligatorias. Como Catedrático de Geografía e Historia en la Educación Secundaria ha alternado la docencia con responsabilidades en el Ministerio de Educación de España. Por un lado, colaboró como consejero y asesor en el diseño y desarrollo del currículo de la LOGSE, y también fue jefe de redacción de la Revista de Educación. Por otro, durante un periodo de cuatro años (2008/2012) coordinó en España varios estudios de evaluación internacionales, tales como PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) y TIMSS (*Trends in International Mathematics and Sciences Study*). Pero su labor y entrega a nivel profesional no acaba aquí. Ha sido también profesor de Didáctica de la Historia en cursos de Máster de Educación en instituciones tan prestigiosas como *University of London* y, más recientemente, en la Universidad Nebrija de Madrid. El currículum de Jesús Domínguez incluye, además, una veintena de artículos y trabajos en libros colectivos sobre Didáctica de la Historia y, en particular, sobre el aprendizaje y la evaluación de la disciplina en los niveles de enseñanza secundaria. Actualmente mantiene una relación de colaboración con la Universidad Nebrija, así como también continúa desempeñando tareas de investigación de la mano del proyecto *COMPSOCIALES* y de la *Red-14 de Investigación en Enseñanza de las Ciencias Sociales*. En los últimos años ha centrado su trabajo en la evaluación de la Historia como materia de enseñanza, siendo fruto de ello la reciente publicación de su libro *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (2015). De este modo, la amplia y heterogénea formación de Jesús Domínguez y su dilatada experiencia, tanto en el plano

nacional como en el internacional, en lo que a la enseñanza de Historia se refiere, posibilita que el autor pueda ser identificado como una persona clave a la hora de evaluar la situación actual del pensamiento histórico en nuestro país.

M.^a José Morales Rodríguez (MJMR): Usted vivió muy de cerca el intento de aplicación del proyecto Historia 13-16 en nuestro país. Han pasado décadas y los centros educativos prácticamente no se han visto influidos por su espíritu. ¿Nos puede contar brevemente en qué consistió y qué dificultades encontró para su desarrollo?

Jesús Domínguez Castillo (JDC): El método Historia 13-16 procede originalmente de un proyecto británico *History 13-16* que se puso en marcha en Reino Unido en 1972, concretamente en Inglaterra, y que comenzó a ser aplicado en las clases en 1974. Este proyecto recibió el nombre de la edad del alumnado al que iba dirigido, estudiantes de 13 a 16 años. Fue un proyecto muy exitoso en la educación británica, tanto que ha llegado a ser trabajado prácticamente por un tercio de los adolescentes. En España, en la década de los setenta, un grupo de profesores de la Universidad de Barcelona conoció el proyecto y le pareció muy interesante. En consecuencia iniciamos la experimentación de una parte de los materiales propios del proyecto inglés: la unidad de introducción a la Historia y una unidad “en desarrollo”: La historia del vestido.

Una de las características del proyecto británico es que se centra especialmente en el estudio de la Historia como forma de investigar y de conocer el pasado. Es decir, qué es la Historia, cómo trabajan los historiadores y en qué se fundamenta lo que dicen. Es una forma de trabajo distinta a la que tienen por ejemplo los biólogos, los físicos, los químicos, etc., y es lo que precisamente la caracteriza como forma de adquirir conocimiento sobre nuestro pasado. Hay un ejercicio que consiste en presentar al alumnado un sobre con una serie de materiales, que simulan un caso policial de investigación en el cual se ha encontrado a un chico muerto con una serie de documentos en su macuto: algunos carnés, tiques, hojas de agenda de sus planes, etc., de forma que el alumnado tiene que plantear preguntas para descubrir, a partir de esos documentos, qué pudo ocurrir, quién era ese chico, qué vida llevaba, qué hacía, por qué estaba allí... Ese trabajo de detective después se aplica a la Historia, donde nos encontramos con situaciones similares, como por ejemplo, que se ha hallado el cadáver bastante conservado aún de una persona que vivió hace mil años en unas circunstancias determinadas y con unos restos concretos. De nuevo se le plantean preguntas al alumnado sobre quién era, si era hombre o mujer, cuántos años podía tener, de qué se alimentaba, si el origen de su muerte pudo ser por sacrificio ritual, etc. Ese es un poco el planteamiento inicial, de forma que el curso introductorio de Historia 13-16 era muy atractivo.

Otra de las características importantes del proyecto es que no se basa en una exposición cronológica de toda la Historia, tal y como hasta entonces estábamos habituados. En su lugar, el programa tiene varios tipos de unidades: “Estudios en desarrollo”, en los que se selecciona un tema en concreto como puede ser la medicina o la energía -aquí en España se escogió el tema del vestido-, y se estudia cómo ha evolucionado a lo largo del tiempo, haciendo un recorrido de las grandes etapas de la Historia a través de ese tema particular. Ofrece también “Estudios en profundidad” de épocas determinadas, como por ejemplo un estudio sobre la Revolución industrial o un estudio sobre el Oeste americano, una unidad de investigación sobre historia local (“La historia a nuestro alrededor) y varios estudios de historia del mundo contemporáneo, como el conflicto árabe-israelí, o el avance hacia la unidad europea. Cada uno de estos estudios se trabaja durante unos meses, lo que permite trabajar con cierta profundidad los temas. Es, por tanto, una visión de la enseñanza de la Historia mucho más reflexiva, que hace pensar y trabajar con los instrumentos que tiene el historiador, de forma simulada obviamente, pero utilizando materiales iguales o bastante cercanos a los reales.

MJMR: Debido a su formación y experiencias conoce de primera mano el sistema educativo inglés. En relación con la pregunta anterior, ¿cuáles considera que fueron las

principales diferencias que hicieron que este proyecto no tuviera la misma acogida o el mismo desarrollo en España que en Reino Unido?

JDC: En principio, en la década de los setenta y principios de los ochenta, el Reino Unido no tenía un plan de estudios o un currículo obligatorio, de forma que los centros podían elegir su plan de estudios, sus programaciones didácticas, etc. y la única restricción que tenían era que los alumnos, al final de la secundaria obligatoria, debían pasar un examen si querían tener un certificado que reconociera esta formación. En consecuencia, había distintas ofertas, distintos tribunales de exámenes (Cambridge, universidades del sur de Inglaterra...) y cada uno podía ofrecer incluso hasta dos o tres opciones, de manera que podías establecer un programa de Historia, de acuerdo con un tribunal y preparar a tus alumnos para el examen correspondiente. Así, para el caso de *History 13-16* se acordó con uno de los tribunales un tipo de examen, en el cual, -y aprovecho ya para hablar de evaluación-, uno de los tres ejercicios era el denominado "ejercicio desconocido". Se llamaba así porque incluía fuentes históricas (textos, fotografía, gráficos, etc.) sobre un tema concreto que el alumnado no había estudiado previamente (por ejemplo el bombardeo nazi de la ciudad de Londres en 1940), de forma que lo que se evaluaba era su capacidad de comprensión lectora, su capacidad de relacionar, de analizar las fuentes, de comparar, de cotejarlas, de interpretarlas en el contexto histórico en el que se insertaban, etc. No eran preguntas de memorizar, no tenían que saber nada de ese tema en concreto, que era muy restringido, aunque desde luego debían conocer los hechos y rasgos principales de la época.

En España este planteamiento no llegó a consolidarse, posiblemente por nuestra tradición enciclopedista de la enseñanza, que nos lleva a tener una sensación de vacío si se nos queda en el tintero un periodo importante o si no se sabe nada de Francia, o de Europa en un periodo determinado. No concebimos la Historia sin hacer un repaso general a todo, a todos los periodos y en todas las dimensiones: la política, la economía, etc. Y esa tradición, es difícil de romper.

Desde que se estableció la Historia como asignatura en el siglo XIX, según han investigado algunos autores como Ramón López Facal (2003), su enseñanza se planteó como forma de insuflar el patriotismo a los futuros ciudadanos dentro del Estado Liberal que se creó en aquellos momentos, inculcando amor a la patria y conocimiento de nuestras identidades y raíces. Lo mismo se puede decir que ocurrió en Inglaterra, sin embargo en nuestro caso, desde esos orígenes hasta nuestros días, creo que la enseñanza de la Historia ha variado muy poco: hay que estudiarlo todo, aunque sea superficialmente o por encima, lo que apenas tiene ninguna utilidad. Hoy en día se habla de competencias, de poder aplicar los conocimientos a la realidad y a las situaciones y problemas que se nos presentan. En este sentido, la Historia que se enseña ofrece poca formación útil para los ciudadanos, para afrontar situaciones diversas, complejas y cambiantes.

MJMR: Desde hace varios años, es notable la influencia que están teniendo los planteamientos didácticos anglosajones en el devenir de las investigaciones sobre enseñanza de la Historia en países como el nuestro. Sin embargo, en las aulas sigue predominando un enfoque teórico, con aprendizajes de base memorística articulados a partir de las directrices asumidas por el libro de texto y, cómo no, evaluados a través del tradicional examen que se mantiene ajeno a los procedimientos, las actitudes y la contextualización social de los contenidos. ¿Cuáles considera que son los principales obstáculos para que en nuestro sistema educativo se implementen planteamientos didácticos, como los que menciona, en los que se prima el desarrollo de la competencia histórica?

JDC: Resulta verdaderamente difícil responder a esta pregunta. Por un lado, cabe destacar que en el año 1990 se creó un currículo bastante flexible y abierto con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la conocida LOGSE (Ley Orgánica 1/1990), con el que no se determinaba qué contenidos había que dar en cada curso, sino que estos eran presentados de forma global, a fin de que los centros educativos tuvieran mayor autonomía a nivel organizativo y curricular.

Así, se estableció una etapa común, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que era en cierta forma igual para todos hasta los 16 años. Esta etapa contaba con un plan de estudios para Ciencias Sociales, Geografía e Historia, que poseía una particularidad importante: establecía pocos contenidos para las programaciones didácticas, dejando atrás el carácter exhaustivo y atomizado que venía siendo habitual en los currículos. Al mismo tiempo, se introdujo “desde arriba”, por así decirlo, la necesidad de que en las aulas se enseñaran destrezas, procedimientos, actitudes y valores. Y, a pesar de todo ello, no se consiguió. Por otro lado, el Ministerio de Educación incluso financió grupos de innovación educativa para elaborar materiales que llevaran ese espíritu de la LOGSE a la realidad práctica de las aulas. Desgraciadamente tales materiales se orientaron a un profesorado minoritario y solo algunas editoriales, como Akal por ejemplo, se interesaron por su publicación, quedando reducida esta aspiración del Ministerio a un ámbito muy restringido de docentes. Además de las autoridades educativas, considero por tanto que los docentes y también las editoriales tenemos ahí una responsabilidad importante, y debemos hacer un esfuerzo para buscar fórmulas alternativas que permitan una enseñanza de la historia menos basada en la memorización y mucho más estimulante para los estudiantes. En consecuencia, actualmente el libro de texto continúa siendo como la “Biblia” o el “catecismo” en formato resumen que acompaña al programa oficial que, a su vez, se muestra muy cerrado y establecido.

Y así, estamos ante un círculo vicioso difícil de romper, ya que ni siquiera con la voluntad del Ministerio de Educación de intervenir “desde arriba” para introducir en las aulas una enseñanza más activa y participativa, fuimos capaces de transformar la enseñanza de la Historia. Frente a ello, hay que destacar que en el ámbito británico no se partió “de arriba”, elaborando un currículo para, de allí, “bajarlo” a las aulas. De hecho, el Ministerio no participó directamente en el *History 13-16*, sino que fue un proyecto financiado por una agencia pública de desarrollo del currículo. Esa experiencia magnífica, poco a poco, se fue difundiendo gracias a la realización de cursos y la valoración muy positiva de sus resultados. El sistema en España es muy distinto y por ello es difícil extrapolar este proceso. No obstante, la profunda reflexión que generó ese proyecto británico y los trabajos de Denis Shemilt -director y evaluador del proyecto- desde la Universidad de Leeds, así como los de otros muchos didactas, propiciaron una reflexión teórica muy importante que es precisamente la que nos ha llegado a nosotros y a otros países como Canadá, Estados Unidos, Australia, Holanda, Portugal y Brasil, entre otros.



Figura 1: Participación de Jesús Domínguez en la Reunión Científica Internacional de Didáctica de la Historia “Evaluación e identidades”. Murcia. 20-21 de marzo de 2014. (Fuente: Alejandro Egea).

MJMR: Es cierto que en los últimos años está aumentando el volumen de producción científica sobre innovaciones e investigaciones educativas, cuyo objeto de estudio se corresponde con el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Pese a ello, en lo referente a la didáctica y más acusadamente en la etapa de Educación Primaria, la realidad es que en la mayoría de aulas se mantienen como cápsulas atemporales, en las que apenas algunos aspectos innovadores llegan a ponerse en práctica. ¿Cuáles considera que son las principales dificultades que encuentra la producción científica en su camino hacia las aulas?

JDC: Sin duda, el trabajo en el aula exige mucho al profesorado, en el sentido de que te encuentras ante veinticinco o treinta personas que, aunque sean jóvenes o incluso niños, tienen sus exigencias y si lo que les planteas no les “engancha”, entonces el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una tarea poco fructífera. Considero que ante esa inseguridad que el docente casi siempre suele tener, es muy difícil buscar alternativas a corto plazo. Se necesita mucho esfuerzo y dedicación para ofrecer unos materiales distintos que permitan llevar la innovación a las aulas. Personalmente me ocurre, pues a pesar de que teóricamente estoy muy imbuido de estos planteamientos didácticos, a la hora de plasmarlos en actividades y ejercicios concretos para el aula, se me hace difícil. Por poner un ejemplo, he estado casi dos años trabajando en el libro sobre la evaluación de la Historia, que has mencionado en la presentación, y una buena parte del tiempo la he dedicado a elaborar una prueba que pueda ilustrar en la práctica toda esta reflexión teórica sobre qué y cómo evaluar el conocimiento histórico. Ahora mismo estamos revisando con colegas de la Universidad de Murcia cómo resultó la aplicación piloto de dicha prueba y todavía encontramos problemas en algunas de las preguntas, porque están mal formuladas, porque el alumno las entiende de una manera distinta a como nosotros pensábamos, etc. Eso puede dar una idea de lo difícil que es llevar la reflexión didáctica al aula. Es evidente que si se pregunta al alumno por la fecha en que llegó Cristóbal Colón a América o que identifique invenciones técnicas de la Revolución Industrial, la prueba es relativamente fácil de elaborar y de corregir. En cambio si, a partir de un texto, se pregunta, como hacemos en la prueba, qué hechos y circunstancias fueron causa, pongamos por caso, del aumento de la explotación infantil durante la Revolución Industrial, y qué conexiones e influencias hay entre esas causas, entonces tanto el diseño de la prueba como su corrección se complican bastante. En suma, elaborar una prueba o unos materiales para la enseñanza del pensamiento histórico es un trabajo difícil y duro.

Es imprescindible que en los cursos de Máster para Secundaria, y en el Grado de Primaria, se elaboren materiales y se preparen experiencias didácticas para proceder después a su análisis y evaluación. Diría que, durante la formación docente, el estudio teórico debe estar muy vinculado a la práctica, porque al final es esa práctica en el aula la que enriquece y retroalimenta la innovación y la investigación. Creo que esa es la cuestión principal. Recuerdo que en 1982, cuando hacía un Máster en el *Institute of Education* de la Universidad de Londres, conocí a compañeros recién graduados en historia, lengua, matemáticas, etc. que estaban haciendo un curso que les habilitaba para impartir clases en secundaria. Fue mi primera noticia de este tipo de cursos. Era muy práctico, y con frecuencia acudían a los centros, para los que debían diseñar actividades didácticas específicas. Frente a ello, el curso de master que yo hacía, era para profesores más experimentados, y tenía un fuerte componente teórico y de investigación. Ya entonces sentí no haber tenido la oportunidad de tener esa formación práctica previa.

MJMR: Quizás ese planteamiento integrador de teoría y práctica es lo que también necesitan los alumnos de los niveles de enseñanza obligatoria para abandonar esa base memorística que ya hemos comentado. Respecto a ello, en una de sus publicaciones (Domínguez, 1989) resalta la necesidad de que el alumnado aprenda a mirar a su alrededor con “ojos históricos”. En pro de conseguir esa mirada histórica, ¿considera, desde su experiencia, que para la etapa de Educación Primaria deberían tener mayor peso los

contenidos sustantivos propios de la disciplina de la Historia o, por el contrario, tendríamos que poner el énfasis en aquellos contenidos metahistóricos de carácter más estratégico?

JDC: Para dar respuesta a esta pregunta recordaría la experiencia de mis hijos en colegios ingleses en los años noventa. Uno de ellos tenía nueve años cuando llegó y cursó los tres últimos años de primaria. En esos años debió tener, en cada curso, unas dos o tres horas semanales de clase de historia, durante un trimestre o poco más. Pues bien, en todo ese tiempo, recuerdo que estudió tres grandes unidades de historia: el ejército romano, los aztecas, y el bombardeo nazi en las ciudades británicas de 1940, o sea, ni siquiera la Segunda Guerra Mundial, solo el bombardeo de la aviación alemana sobre Londres. Todavía hoy, cuando hablamos de esa época, recuerda su experiencia en clase con satisfacción, pues adquirió un conocimiento significativo, aunque limitado, de esas épocas históricas a través de temas muy, muy específicos. No estudió la cronología de la historia universal, ni siquiera, la de los grandes periodos históricos, lo que puede ser sin duda una laguna importante, pero tuvo un primer contacto y aproximación al pasado, significativo para él, que le generó placer por estudiar y comprender a los seres humanos en otras épocas y circunstancias.

Con ese ejemplo, quiero destacar que es necesario reducir la extensión de los programas para poder enseñar cómo es el conocimiento histórico, cómo es, por ejemplo, el trabajo con las fuentes (textos, imágenes y objetos,) y constatar que estas no nos dicen exactamente lo que ocurrió, sino que tenemos que preguntarles e inferir a partir de ellas cómo era la vida en el pasado. Sólo así es posible superar muchas ideas erróneas del alumnado, como la de que el pasado está ya registrado y escrito en los libros y que lo único que cabe hacer es aprendérselo, o que los profesores son quienes mejor se lo saben porque lo han estudiado en los libros de Historia, tal como muestran algunas investigaciones (Shemilt, 1987). Pero además es necesario hacer una aproximación detenida a los hechos del pasado si queremos que estos adquieran sentido para los alumnos. Sólo así lograremos interesarles por el pasado en sí y por el conocimiento histórico, que nos facilita una mejor comprensión de nuestro presente y futuro. Al final la historia es conocimiento y reflexión sobre la experiencia humana y no solo, ni mucho menos, una sucesión de hechos que se memorizan para olvidar a los pocos días (aunque, afortunadamente, podamos recuperarlos en segundos con la tecnología actual). En suma, considero que los contenidos sustantivos son imprescindibles, pues no se puede trabajar sobre la nada, pero los contenidos metahistóricos, de carácter más estratégico son también fundamentales en la medida en que son, precisamente, los que le otorgan sentido y razón de ser a la Historia en la escuela.

MJMR: En relación a la evaluación, cuya importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje podríamos considerar que radica en su naturaleza como procedimiento determinante para el diseño de las fases anteriores en el planteamiento didáctico, ¿qué aspectos reconoce como esenciales a la hora de concretar una evaluación que atienda al desarrollo de la competencia histórica?

JDC: Cuando era pequeño, en la clase de caligrafía nos daban unos pequeños rótulos que debíamos copiar a lo largo de toda una página. Algunos aludían a refranes populares que eran una forma de educarnos. Recuerdo especialmente uno que decía: "Dime con quién andas y te diré quién eres". Pues bien, en un artículo (Domínguez, 1994) de hace ya años parafraseé ese refrán escribiendo "dime cómo evalúas y te diré qué enseñas". Y es que, en más de una ocasión he considerado que la primera tarea a la hora de elaborar una unidad didáctica es diseñar la evaluación, porque al hacerlo, estoy plasmando exactamente qué es lo que quiero que aprendan mis estudiantes de aquí a unas semanas. La evaluación debe estar en el eje de la enseñanza, porque plantearse qué es lo que queremos que nuestros alumnos y alumnas aprendan, equivale a concretar con precisión, y no en objetivos demasiado vagos, a dónde queremos llegar.

Afortunadamente, en los últimos años trabajé en el Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, donde tuve la ocasión de estar en contacto con estudios de evaluación internacionales

como PISA, PIRLS y otros. Esos estudios tienen un gran valor didáctico para mí, pues evalúan competencias, es decir, la capacidad del estudiante para resolver un problema o una situación poniendo en juego los conocimientos que ha adquirido en la escuela.

Al respecto hay un ejercicio de PISA que siempre pongo de ejemplo porque resulta muy ilustrador. El estímulo de la pregunta incluye una imagen con seis dados y el enunciado señala que “el número total de puntos de las dos caras opuestas de cada dado es siempre siete”. A partir de ello se pregunta: ¿qué número de puntos tendrá la cara inferior de cada dado?”. Llama la atención que la prueba solo requiera al alumno hacer una simple resta (siete, menos el número que muestre cada dado en su cara superior), procedimiento que estoy seguro pueden realizar correctamente todos los jóvenes de 16 años; sin embargo, en ese ejercicio hubo un 32 % de errores de media en los países de la OCDE, es decir, casi uno de cada tres alumnos de 15 años no supo responder a la pregunta, seguramente no porque no supiera restar, sino porque no comprendió bien lo que se le estaba preguntando. Es un ejemplo para ilustrar que la prueba de evaluación tiene que plantear cuestiones que exijan aplicar el conocimiento, (la resta en este caso), a una situación concreta. Y encontrar esa forma de aplicar el conocimiento a un problema específico es el quid de la cuestión.

La prueba PISA en ciencias experimentales evalúa tres grandes competencias: “Explicar científicamente los fenómenos”, “Identificar y comprender cuestiones científicas” e “Interpretar las pruebas científicas”. Pues bien, cada una de las preguntas o ítems de la prueba tiene como fin evaluar una de esas competencias. Así, por ejemplo, para evaluar la segunda de esas competencias se utilizó esta pregunta: En clase, los alumnos han hecho un experimento para comprobar que la lluvia ácida corroe el mármol de las estatuas. Para ello, han sumergido una astilla de mármol en vinagre (similar a la lluvia ácida) y otra igual en agua destilada. ¿Puedes explicar por qué han introducido el mármol en agua destilada? Es decir, la pregunta evalúa si el alumno conoce el papel clave que tiene el control de variables en un experimento científico.

Siguiendo este modelo de PISA para las ciencias experimentales, he planteado la evaluación de la historia a partir de tres grandes competencias. La primera, “Explicar históricamente hechos del pasado o del presente”, evalúa la aplicación de los conocimientos históricos (contenidos) de la época (cronología, contexto político, económico, social, cultural, etc.) a hechos concretos no estudiados previamente. La segunda, “Utilizar las pruebas históricas”, evalúa el trabajo con las fuentes. Por último, la competencia “Comprender la lógica del conocimiento histórico”, trata de evaluar aspectos como la explicación causal, por empatía y los procesos de cambio y continuidad a lo largo del tiempo.

Estas grandes competencias recogen según muchos autores, los conceptos básicos del pensamiento histórico por lo que también deben ser los aspectos esenciales a la hora de concretar la evaluación de la educación histórica. Y llegados a este punto, cabe subrayar que esto no significa que podamos olvidarnos del conocimiento de tipo conceptual, los contenidos, al contrario, hace falta tener un mínimo marco de la evolución histórica y del contexto de la época, para poner en juego adecuadamente esas destrezas de pensamiento.

MJMR: Actualmente estamos llevando a cabo una investigación sobre el desarrollo del pensamiento histórico a través del trabajo con fuentes materiales, concretamente estamos muy interesados en las fuentes objetuales. ¿Qué beneficios educativos identifica que puede tener para el alumnado el trabajo con evidencias históricas y, en concreto, con fuentes objetuales, y qué recomendaciones metodológicas sugiere al respecto?

JDC: Recuerdo que Joan Santacana (2012) nos enseñaba hace un par de años unas diapositivas en las que aparecían las gafas rotas de Salvador Allende descubiertas unos días después del golpe de Estado de Pinochet en 1973. Una mujer las encontró y las guardó en su bolsillo y no fue hasta 1996, acabada la dictadura, cuando finalmente las donó al Museo Histórico Nacional de Chile, ya que en ausencia de democracia, tenía miedo de sufrir algún tipo de represalia. Sin duda es un objeto muy elocuente y muy importante en la historia de Chile. A mí personalmente

me produjo una emoción tremenda ver esa imagen, porque evocó en mí los recuerdos de aquel golpe de estado tan salvaje en Chile. Aunque sea un objeto sin valor material, considerando las sensaciones que produjo en mí, que soy una persona que vive a miles de kilómetros de Chile, imagino lo que pueden significar esas gafas rotas para muchos chilenos. Esa emoción que provocan los objetos, que nos abren de pronto una puerta a un mundo alejado, tapado totalmente por el paso del tiempo, es la gran virtud que tienen las fuentes materiales. Y ha de ser aprovechado por los docentes para despertar emoción en el alumnado, algo que es sin duda clave, para motivarles por el conocimiento, por aprender y saber. Por supuesto, además de sentimientos, el contacto directo con restos materiales, facilita hacerle pensar y reflexionar al estudiante, conectando con ese objeto sus conocimientos. Las fuentes materiales, al permitirnos vincular pensamientos y sentimientos, son una poderosa garantía de aprendizaje.

MJMR: ¿Podría mencionarnos cuáles son a su parecer las medidas o vías de acción necesarias en nuestro sistema educativo para que la Historia sea trabajada finalmente y de forma generalizada como una enseñanza que fomente el pensar históricamente?

JDC: Veamos qué fue lo que se probó y no funcionó con la LOGSE de 1990. Por un lado, se legisló desde arriba un nuevo currículo que debía caer en cascada desde el Ministerio a los centros educativos. Por otro lado, se pusieron en marcha cursos de formación para los profesores en servicio. Además, el Ministerio impulsó la elaboración, de materiales para el trabajo en las aulas. Sin embargo, nada de ello parece haber funcionado como inicialmente se pensó. Es cierto que la aplicación posterior de la LOGSE por los gobiernos populares la desvirtuó en buena medida, pero lo es también que la ESO no ha sabido hasta hoy encauzar de forma apropiada la diversidad de intereses y conocimientos del alumnado. Y eso ha sido, en mi opinión, una de las principales causas de desafección de muchos docentes por su profesión.

Actualmente PISA y otras evaluaciones internacionales, además de influir notoriamente en las políticas educativas de muchos países, inciden en la práctica de los profesores, muchos de los cuales nos planteamos la importancia que tiene saber utilizar el conocimiento en la vida real. Por aportar un ejemplo, muchos profesores de lengua dedican ahora más tiempo y atención a que los alumnos aprendan a leer comprensivamente y menos a que aprendan gramática. Creo que las pruebas externas pueden ser otro instrumento más para mejorar la enseñanza, además del currículo y los materiales didácticos. Por mi experiencia docente en Secundaria, conozco de primera mano cómo la prueba de Selectividad pudo llegar a influir en mi trabajo, pues me instaba a ejercitar a mis alumnos para que cuando miraran una obra de arte, por ejemplo, supieran analizar, desde los aspectos técnicos y estéticos de la obra hasta su interpretación en el contexto histórico. Si en lugar de preguntar por conocimientos memorizados se elaboran pruebas donde debas poner en juego tus conocimientos para manejar e interpretar información nueva para ti, resolver pequeños problemas y reflexionar sobre cuestiones de hoy y del futuro, entonces creo que una prueba de evaluación puede ser realmente útil.

Pero además de las evaluaciones, el currículo y los materiales didácticos, no cabe olvidar la formación del profesorado, como vías de acción para enseñar a pensar históricamente. Sin una adecuada formación y protagonismo del profesorado, nada va a funcionar.

MJMR: Para terminar, nos gustaría referirnos al libro que recientemente ha publicado, *Pensamiento histórico y evaluación de competencias* (Domínguez, 2015). ¿Nos podría comentar cuáles son sus principales aportaciones y a qué público va dirigido?

JDC: Es un libro que recoge en primer lugar lo que he estudiado y aprendido de mis maestros, en su mayoría anglosajones, pero también españoles. A partir de sus investigaciones, experiencias y reflexiones sobre el pensamiento histórico, he intentado dar el paso siguiente para concretar ese pensamiento histórico en destrezas que permitan evaluarlo. Y es que el libro presta especial

atención a traducir en la práctica la reflexión teórica. Para ello se ha elaborado un ejemplo de prueba de evaluación, para 4.º de ESO, que aunque no ha podido incluirse como Anexo en el libro, puede descargarse libremente de la web de la editorial Graó¹. Traducir el pensamiento histórico en destrezas evaluables y acompañar todo ello de un ejemplo de prueba que lo traduzca en la práctica, son en mi opinión las principales aportaciones del libro. Para ello me ha sido muy instructivo el contacto directo con las pruebas de PISA y PIRLS, que muestran cómo las grandes competencias educativas, es necesario traducirlas en destrezas cognitivas que puedan ser evaluables. Así, para evaluar el trabajo con las fuentes, se necesita definir destrezas de comprensión lectora y también destrezas historiográficas. Hace falta, primero, comprobar que el alumnado comprende lo que lee, y eso se traduce entre otras cosas, en las destrezas de obtención de información explícita e implícita en el texto. Pero además de la comprensión lectora, se requieren otras destrezas que son específicas del historiador como, por ejemplo, saber contextualizar las fuentes en su época, analizarlas en detalle y de manera crítica, cotejarlas, etc. Por ejemplo, en una de las preguntas de nuestra prueba, se pide al estudiante que explique a un compañero que acaba de llegar a España una frase de un texto que describe la vida de una familia de agricultores humildes en la España de 1950. La frase dice en concreto que los ricos propietarios del pueblo no daban trabajo como jornalero al marido, por estar casado con la hija de un “rojo” muerto en la “guerra”. Esta pregunta, además de comprensión lectora, exige un mínimo conocimiento del contexto social y político de la posguerra española. En definitiva, dentro de cada una de las grandes competencias históricas hay una serie de destrezas de pensamiento que se traducen en preguntas concretas de evaluación.

El libro va dirigido principalmente a los alumnos de los cursos de Máster de Formación del Profesorado, porque puede ser una herramienta muy útil para el estudio, a la vez teórico y práctico, de lo que significa pensar históricamente y cómo plantear su evaluación. Por ello el libro va acompañado de una prueba de evaluación que, además de alternativa a la tradicional prueba conceptual y memorística, puede ser también utilizada como material de enseñanza y como base para promover el debate y la reflexión. Ese es el objeto del libro y espero que pueda ser útil, especialmente a los actuales y futuros docentes de Secundaria.

Referencias

Domínguez, J. (1989). El lugar de la historia en el currículum 11-16. Un marco general de referencia. En M. Carretero, J. I. Pozo y M. Asensio (Comps.), *La enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 33-60). Madrid: Visor.

¹ La prueba la forman dos unidades de evaluación: *Emigrantes Españoles de ayer y de hoy* y *El trabajo infantil en la Revolución industrial y en la actualidad*, accesibles en:

http://www.grao.com/dades/BB308/BB308ANEXO_U1.pdf

http://www.grao.com/dades/BB308/BB308ANEXO_U2.pdf



Figura 2: Portada del libro *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Publicado en Barcelona por la Editorial Graó. (Fuente: www.grao.com).

- Domínguez, J. (1994). Una propuesta de categorías y niveles para la evaluación del aprendizaje en el área de ciencias sociales, geografía e historia. En Grupo Ínsula Barataria (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales. Algunas propuestas de Modelos Didácticos* (pp. 229-252). Madrid: Mare Nostrum.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921.
- López Facal, R. (2003). La enseñanza de la historia, más allá del nacionalismo. En J. J. Carreras Ares y C. Forcadell Álvarez (Eds.), *Usos Públicos de la Historia. Ponencia en el VI Congreso de la Asociación de Historia Contemporánea* (pp. 19-21). Madrid: Marcial Pons y Pressas Universitarias de Zaragoza.
- Santacana, J. (2012). *Museos de historia, cadáveres elegantes del pasado*. Recuperado de www.didcticadelpatrimonicultural.blogspot.com.es/2012/04/museos-de-historia-cadaveres-elegantes.html
- Shemilt, D. (1987). Adolescents ideas about evidence and methodology in history. En C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.

Reseñas

II Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo de la Universidad de Murcia

Para citar este artículo: Conesa Navarro, P. D. y Martínez Molina, J. M. (2015). II Congreso de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo de la Universidad de Murcia *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 123-125.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/9>

Durante el pasado mes de marzo, entre los días 25 y 27 del mismo, tuvo lugar en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia, el II Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo. El éxito del precedente congreso del año 2014, con participación de investigadores nacionales e internacionales, supuso un acicate para que de nuevo, el Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía (CEPOAT) emprendiera la organización de esta segunda edición, en su objetivo de difundir todo aquello relacionado con el mundo antiguo y clásico dentro de la comunidad científica y universitaria. Gracias a este congreso, la Universidad de Murcia volvió a reunir a consagrados y jóvenes investigadores e investigadoras con un propósito que ya fue iniciado en la edición anterior: intercambiar impresiones sobre los trabajos que se están realizando en las distintas universidades y centros de investigación tanto nacionales, como internacionales. La idea no era solo debatir los nuevos enfoques históricos y de trabajo, sino también enriquecerse con otras perspectivas diferentes. Las sedes del congreso volvieron a ubicarse en la propia Universidad de Murcia, en el Hemiciclo de la Facultad de Letras, en el aula Antonio Soler y en el aula Mariano Baquero.

Tal y como se planteó durante el congreso del año 2014, las distintas mesas redondas fueron presididas tanto por doctorandos y doctores pertenecientes al CEPOAT como por los conferenciantes invitados que además de abrir el debate, también aportaron ideas sugerentes sobre la forma y metodología de los trabajos presentados en el congreso. En este sentido, las ponencias principales contaron con prestigiosos académicos de destacado renombre cuyos trabajos se incluyen en las diferentes áreas que abarca este congreso. Así, la conferencia inaugural contó con el Dr. Adam Lukaszewicz de la Universidad de Varsovia, quien con su ponencia "Between the East and West of the Mediterranean. Polish Archaeology on the Nile", además de hacer un recorrido histórico de las intervenciones polacas más significativas ejecutadas en territorio egipcio, también habló de las principales campañas arqueológicas que se están llevando a cabo actualmente, presentando así los últimos resultados de dichas excavaciones lo que permite sacar hipótesis de trabajo muy interesantes. La apertura del siguiente día fue a cargo de la intervención magistral del Dr. Juan Carlos Olivares Pedreño, profesor de Historia Antigua de la Universidad Alicante, sin duda, uno de los mayores conocedores de la religión prerromana de la Península Ibérica, quien a través de su conferencia "Emigrantes, cultos autóctonos e identidad cultural en Hispania" difundió las bases de su nueva línea de investigación, mostrándonos la importancia de la religión en las sociedades primitivas y reflejando como a través del estudio sistemático de las fuentes epigráficas ubicadas en la topografía peninsular, se pueden sacar conclusiones sólidas. El cierre del congreso lo efectuaría

la conferenciante más joven, la Dra. Esther Sánchez Medina, actual profesora de Historia Antigua de la Universidad Autónoma de Madrid. Su lección magistral tuvo por título: “La política religiosa del primer reino vándalo a examen” en la que primó además de un análisis exhaustivo de las fuentes clásicas, un dominio impecable tanto de la topografía del lugar como de la compleja problemática religiosa del territorio norteafricano en la Tardoantigüedad.

Con respecto a las comunicaciones y siguiendo la línea marcada durante el primer congreso, el CEPOAT vio la necesidad de organizarlo por áreas histórico-geográficas y por áreas de análisis, por eso, el día 25 se inició con sesiones dedicadas al Mundo Romano durante la mañana y al Mundo Griego y Mediterráneo Oriental durante la sesión vespertina. El segundo día tuvo como protagonista el ámbito peninsular en su vertiente prerromana y romana. Dedicando la tarde del día 26 a una segunda sesión del Mundo Romano, al acoger el congreso gran número de trabajos en esta área. El mismo día tuvo lugar una muy interesante sesión del Mundo Fenicio y Púnico, que generó un gran debate entre sus protagonistas al finalizar, por ser una línea de investigación que en los últimos tiempos está arrojando nuevos e interesantes resultados. El congreso se clausuró el día 27, con las sesiones dedicadas al Próximo Oriente, a investigaciones relacionadas con el Cristianismo y a Egipto. Otros trabajos presentados fueron ubicados en dos sesiones especiales, debido a sus características particulares, y así el primer día de congreso hubo una sesión dedicada a la Historiografía y otros análisis, mientras que el último día se dejó una sesión en el Aula Antonio Soler para la Pervivencia del Mundo Clásico y Otros Ámbitos.

Cabe destacar de nuevo, tal y como hicieramos el año pasado, que en este II Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo, los trabajos presentados fueron de gran calidad y en consonancia con los temas de investigación más pioneros, volviendo a existir un gran número de ellos dedicados al Mundo Romano, aunque yendo en aumento los del área Próximo Oriental y Egipcia. Destacando como ya se ha mencionado anteriormente, la gran aportación de estudios relacionados con el Mundo Púnico-Fenicio, que dio para una sola sesión dedicada a este campo. En total este segundo congreso contó con un total de cuarenta y nueve comunicaciones, además de las conferencias magistrales ya señaladas. Junto a la variedad y cantidad de trabajos aportados por los investigadores, también es importante la pluralidad geográfica y universitaria, con participación de investigadores de la Universidad Complutense de Madrid, Universidad de Murcia, Universidad de Varsovia, Universidad de Salamanca, Universidad del País Vasco, Universidad de Alicante, Universidad de Málaga, Universidad de Sevilla, Universidad de Córdoba, Universidad de Zaragoza, Universidad de Almería, Universidad de Granada, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad de Barcelona y la UNED.

En definitiva y como balance general de esta segunda edición, hay que señalar que este joven congreso, especializado en el mundo antiguo, goza de enorme salud, por lo que hay que agradecer el interés mostrado por la comunidad universitaria, quienes mediante las aportaciones de sus trabajos y de sus investigaciones, a través de ponencias y comunicaciones, han ayudado a enriquecer el conocimiento en todos los campos que abarca este congreso, y permitido impulsar la continuidad de este evento académico, que no sería posible sin la complicidad de la Universidad de Murcia y el CEPOAT¹, sin la ayuda de todos los organizadores, de los especialistas moderadores del mismo², de los alumnos voluntarios, así como, sin la labor de su comité científico. Con todo este

1 Los moderadores en las diferentes sesiones fueron a cargo de: Dr. José Antonio Molina Gómez (Universidad de Murcia), Dr. Adam Lukaszewicz (Universidad de Varsovia), Dr. José Miguel García Cano (Universidad de Murcia), D. Pedro David Conesa Navarro (Universidad de Murcia-CEPOAT), Dr. Juan Carlos Olivares Pedreño (Universidad de Alicante), Dña. Rosa María Gualda Bernal (Universidad de Murcia), Dr. Adolfo Antonio Díaz-Bautista Cremades (Universidad Católica San Antonio de Murcia), D. Carlos Molina Valero (Universidad de Murcia), D. Celso Sánchez Mondéjar (Universidad de Murcia-CEPOAT), Dra. Esther Sánchez Medina (Universidad de Alcalá de Henares), y el Dr. Gonzalo Matilla Séiquer (Universidad de Murcia-CEPOAT)

2 Al igual que en la edición anterior, el comité científico del II Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores en el Mundo Antiguo está conformado por los siguientes especialistas: Dra. Laura Arias Ferrer (Profesora Didáctica de las Ciencias Sociales – Universidad de Murcia), Dra. Núria Castellano I Sole (Egiptóloga – SCE),

grupo humano y con la calidad de los trabajos aportados consideramos su continuidad asegurada.

Pedro David Conesa Navarro
Universidad de Murcia

Juana M.^a Martínez Molina
Universidad de Murcia

Dr. Alejandro Egea Vivancos (Profesor Didáctica de las Ciencias Sociales – Universidad de Murcia), Dr. José Miguel García Cano (Profesor de Arqueología – Universidad de Murcia), Dr. Rafael González Fernández (Profesor de Historia- Universidad de Murcia), Dr. Gonzalo Matilla Séiquer (Profesor de Filología Clásica – Universidad de Murcia), Dr. José Antonio Molina Gómez (Profesor de Historia – Universidad de Murcia), Dr. José Miguel Noguera Celdrán (Profesor de Arqueología – Universidad de Murcia), Dr. Juan Carlos Olivares Pedreño (Profesor de Historia Antigua – UAL), Dr. Josép Padró i Parcerisa (Catedrático Emérito de Egiptología – Universitat de Barcelona), Dra. Isabel Velázquez Soriano (Profesora de Filología Clásica – Universidad Complutense de Madrid), Lic. Carlos Molina Valero (Universidad de Murcia), Lic. José Javier Martínez García (CEPOAT-Universidad de Murcia), Lic. Celso Miguel Sánchez Mondéjar (Universidad de Murcia-CEPOAT) y Lic. Pedro David Conesa Navarro (Universidad de Murcia-CEPOAT).

II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Historia

Para citar este artículo: Vidal Abellán, E. M. (2015). II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Historia. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 127-128.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/10>

Durante los días 6, 7 y 8 de mayo del 2015 se desarrollaron en el salón de actos de la Facultad de Educación (Campus de Espinardo) de la Universidad de Murcia, las II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Historia. En esta ocasión, las jornadas estuvieron centradas en el denominado pensamiento histórico o historical thinking y su aplicación en clase a través del patrimonio. El lema elegido para las mismas fue Cómo evaluar el pensamiento histórico mediante el uso del patrimonio y fueron organizadas por el grupo de investigación DICSO con la colaboración del Departamento de Didáctica de las Ciencias Matemáticas y Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, el Vicerrectorado de Relaciones Internacionales Institucionales y Proyección social de la misma Facultad y el Centro de Profesores y Recursos (CPR) de la Región de Murcia. Estas jornadas prosiguen la estela abierta por el grupo DICSO en el año 2014 cuando organizaron las primeras jornadas, en esa ocasión dedicadas al tema “Evaluación e identidades”. Entre las personas que acudieron al evento se encontraban profesores de educación primaria, secundaria, universidad, estudiantes de Grado y Máster, así como otras personas interesadas en el tema.

En cuanto a los ponentes y las universidades participantes hubo investigadores de gran calado internacional como el Dr. Arthur Chapman del Institute of Education del University College de Londres que incidió en la importancia de la adquisición y comprensión del pasado organizando la información en conceptos basados en evidencias del pasado (reconstrucciones) y representaciones (deconstrucciones) así como las dificultades que entraña esta práctica.

El siguiente ponente, el Dr. Julián Peregrín Campos (Universidad de Zaragoza), persiguió de manera muy novedosa que, sobre una base sólida de conocimientos, se aplique al alumno una técnica de estudio contrafáctico y ucrónico para despertar su espíritu crítico e incitar al estudio y contrastación histórica de todos los datos, que han de ser muy variados sin escatimar en el uso de nuevas tecnologías.

En la jornada posterior, la celebración de una mesa redonda en la que participaron la Dra. Myriam J. Martín Cáceres, de la Universidad de Huelva y la Dra. Tania Martínez Gil, de la Universidad de Barcelona, sirvió para reflexionar sobre los proyectos educativos de museos innovadores y su finalidad: difundir conocimientos a todo tipo de personas de la más variada edad y procedencia, practicando siempre una enseñanza dinámica y adaptable, para hacer una labor educativa del museo basada en la excelencia didáctica, siempre diferenciando el tipo de patrimonio sobre el cual versa la visita y actuando conforme a un estudio preestablecido en torno al visitante o grupo al cual debemos dirigirnos empatizando, en la medida de lo posible con el visitante de modo que, la capacidad de representar históricamente lo que se está enseñando ayude a la comprensión posteriormente evaluable de aquel que nos esté atendiendo.

En esta misma sesión también participaron D. José García Huéscar, del CPR de la Región de Murcia y el Dr. Álvaro Chaparro Sainz (Laboratorio de Humanidades Digitales-UNED) defendiendo un uso novedoso de los recursos patrimoniales poco explotados hasta ahora, el uso museístico de los cementerios y el uso didáctico de la cartografía atlántica alojada en abierto en la red de redes , respectivamente.

En la última sesión de las jornadas contamos con la presencia de la Prof. Hilary Cooper de la Universidad de Cumbria, profesora emérita de historia de la pedagogía, con la ponencia *Teaching History Creatively*. Hilary Cooper centró su ponencia en la importancia de la contextualización de la historia para llegar a conclusiones fidedignas de pasajes históricos concretos, diferenciando entre narraciones oficiales que pueden estar fuertemente manipuladas y corrompidas por intereses de la época y fuentes primarias que pueden estar equivocadas o ser contradictorias entre ellas, cotejar las distintas fuentes disponibles aplicando un pensamiento histórico crítico es el objetivo que se persigue. Algunos ejemplos, como llevar a los alumnos más jóvenes mediante disfraces o eventos a épocas sobre las que se está estudiando, ayudan a que se aprenda a contextualizar la historia que se enseña.

Sobre el reto que supone la accesibilidad masiva y democrática al mundo del patrimonio versó la ponencia de cierre de la Dra. Iratxe Gillate, profesora de la Universidad del País Vasco. Bajo el lema *Programas educativos basados en patrimonio y cambio de percepción sobre el patrimonio en el alumnado* analizó las diferentes percepciones existentes en el alumnado acerca del patrimonio que nos rodea y el enfoque didáctico que debemos aportar como profesionales con el fin de explicar el proceso cambiante de nuestro entorno y de cómo éste refleja el paso de la historia de la humanidad, abriendo pues el abanico de lo que llamamos patrimonio a cosas novedosas como la industria y la sociedad y su presencia cambiante intergeneracional.

Así, al final de las II Jornadas Internacionales de Didáctica de la Historia nos quedamos con la sensación de haber abordado temas que, por su naturaleza cambiante y permanentemente actual, nos dejan a la expectante espera de las terceras jornadas.

Eusebio Manuel Vidal Abellán
Universidad de Murcia

Dölger, F. J. (2015). *La luz de Cristo*. Madrid: Ediciones Encuentro. 98 págs.

Para citar este artículo: Ruiz Sánchez, A. (2015). [Reseña del libro *Luz de Cristo*, de F. J. Dölger]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 129-131.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/11>

La luz de Cristo, publicado originalmente en 1936, es el segundo libro de Franz Joseph Dölger traducido al castellano, siendo el anterior una selección de sus trabajos con el título *Paganos y cristianos. El debate de la Antigüedad sobre el significado de los símbolos*. En esta ocasión se abordan las relaciones entre estos distintos credos a través de la luz. La obra es presentada por Pedro Sabe Andreu, quien realiza una introducción que nos aporta datos claves para poder comprender de forma correcta el texto. Del mismo modo la obra cuenta con un prólogo a cargo de Manuel González López-Corps, profesor de la Universidad eclesiástica San Dámaso de Madrid.

El autor de este volumen es Franz Joseph Dolger (1879-1940), un intelectual alemán, sacerdote y profesor en varias universidades de este país como la de Bonn o miembro de instituciones como la Academia Pontificia de Arqueología de Roma. Su ámbito de estudio se centró en el Cristianismo primitivo, abarcando dentro de este un amplio espectro de temas, sin dejar de abordar los nexos de unión de esta religión con los credos paganos.

La obra está estructurada en seis capítulos, a los que antecede un prólogo y una introducción. En la segunda se hace un interesante repaso por la vida del autor, que se va combinando con su obra. Por lo que al entrelazar ambas vamos viendo como sus vivencias influyen en sus publicaciones y como estas van evolucionando. A continuación hay una pequeña explicación de los propósitos de su proyecto, indispensable para entender el texto que leeremos en posteriores páginas.

La introducción continúa contando cómo es el método utilizado por Dölger, que se basa principalmente en las fuentes literarias, leyendo siempre que es posible los originales griegos o latinos y consultando traducciones de obras en otros idiomas antiguos. Asimismo utiliza elementos visuales como fotografías o dibujos. También se nos indica la forma en la que están compuestas sus obras, a partir de opúsculos sobre temas concretos y un aspecto llamativo, que es su aproximación al mundo pagano. La introducción se cierra con la estructura que adopta el libro, así como aspectos relativos a la traducción del mismo y finaliza con un apartado de carácter bibliográfico.

La luz de Cristo se inicia, con unas consideraciones del autor acerca del motivo que le llevó a escribir esta obra, para pasar posteriormente al primero de los apartados en los que se divide la misma.

El primer capítulo titulado *Salve, amada luz...* nos habla de una colección de saludos que en la Antigüedad se utilizaban en relación a la luz. Se comienza con los usados en el contexto pagano como el saludo al nuevo día o el vespertino. Tanto aplicados al Sol o a las lámparas; en relación con esta iluminación artificial se insiste en la relación que el hecho de encender un objeto iluminador tiene en la antigüedad pagana y posteriormente cristiana tanto en Oriente como en Occidente, con una gran carga simbólica de corte positivo ya que esta combate a la oscuridad y a las tinieblas.

El segundo de los apartados del libro se llama *Luz buena. Como bendición pagana...* En este segundo apartado Dölger se centra en el mundo de cultura griega, en concreto en el simbolismo que tenía la luz artificial. Según el autor la iluminación tanto en el ámbito cultural, como en el doméstico de un espacio tras la puesta sol tenía connotaciones beneficiosas. Para explicar este hecho se apoya en autores como Varrón, Clemente de Alejandría y Orígenes.

Continúa el libro con *Cristo como la luz sin ocaso. El saludo salve luz sin ocaso*. El autor explica que al inicio de los cantos u oraciones los cristianos utilizaban la fórmula: “salve, luz”. Esta estaba en relación con la ya vista en el primer capítulo, el saludo pagano al Sol. El saludo se podía completar con variantes como “luz eterna” o “luz santa”. Del mismo modo Dölger explica que surgieron otras fórmulas como “salve, luz eterna” que contraponían a la divinidad con el Sol astral. Para aportar claridad sobre los argumentos expuestos utiliza el testimonio de numerosos autores tanto paganos como cristianos como son: Metodio de Olimpo, Prudencio y Cipriano de Cartago.

Tras esto pasa a hablar el autor sobre El himno vespertino cristiano luz gozosa, y la acción de gracias a la luz, el lucernario de los capadocios. La expresión “luz gozosa” de la que se habla en este punto equivale a otras que ya anteriormente comentó el autor como luz buena o amada luz. Como indica el título del apartado, otro aspecto que se comenta en él es la oración que se pronunciaba en algunos lugares de Asia Menor a la hora de introducir una luz en una habitación, esta es la acción de gracias del lucernario según Gregorio de Nisa. El autor nos habla de dos tipos de lucernarios, los religiosos y los domésticos, y a lo largo de la obra se irá jugando con ambos ambientes indistintamente. Como conclusión al tema se indica que la invocación “luz gozosa” se enlaza en la tradición del antiguo saludo a Sol que es sustituido por el saludo a la verdadera luz, Jesucristo.

En el punto número cinco de su ensayo, La bendición cristiana de la luz en Occidente. Dölger nos habla del sincretismo que se produce en las provincias occidentales del Imperio Romano entre la religión pagana y la cristiana. Ejemplo de ello es que al encender una luz o introducir una lámpara en una estancia se realizaba una oración. Esta oración vespertina a la luz se podía realizar tanto en ámbitos públicos como domésticos; se nos ofrecen referencias de ambos, como Tertuliano, Hipólito, Cipriano de Cartago, Prudencio o Jerónimo. Lo que queda claro de ellas es la comparación de Cristo con la luz o con el Sol eterno, ya que en Nicea se le denomina “luz de luz”.

Lumen Christi-Deo gratias... es el sexto y capítulo final del libro, en él se comienza por explicar la ceremonia del sábado santo en la cual se producía la acción de gracias a la luz (lumen Christi); anteriormente este ritual también se efectuaba en otras ocasiones, e incluso fuera de contextos litúrgicos. Para ilustrar esto último el autor se apoya en una lámpara originaria de Sicilia y dos patenas procedentes de la actual Argelia. Posteriormente se pasa a comentar diferencias en la ceremonia de la luz en lugares como Jerusalén e Hispania, para lo que se utiliza como fuente a la peregrina hispana Egeria. Finaliza el apartado expresando la idea de que la luz tras el atardecer, tanto en ámbitos cristianos como paganos, era indudablemente un elemento unido a la felicidad, para lo cual se citan autores como Amiano Marcelino, Apuleyo o Jerónimo.

Para finalizar esta edición cuenta con una serie de cuatro índices, que se articulan de la siguiente forma: índice de personajes, autores y obras de la Antigüedad y el Medievo de citas bíblicas, de autores modernos y de obras, y trabajos del académico alemán.

Como balance final queda añadir que la obra de Dölger propone una interesante confrontación entre las bendiciones y ritos vespertinos, especialmente cantos y oraciones, realizados tanto por paganos como cristianos en la Antigüedad. Cuenta para ello con una abundante bibliografía, que abarca desde fuentes directas de ambas corrientes religiosas hasta la historiografía más moderna en su momento de publicación. Imprescindible es también aludir a la gran cantidad de notas al pie que resultan muy aclaratorias debido a lo específico de la materia tratada. Con todo ello, el profesor alemán realiza un interesante ejercicio de sincretismo religioso en el que combina los textos con

elementos materiales de forma muy acertada.

*Alejandro Ruiz Sánchez
Universidad de Murcia*

Cooper, H. (ed.) (2013). *Teaching History Creatively*. Londres: Routledge. 185 págs.

Para citar este artículo: Gil de Sola Bellas, M. (2015). [Reseña del libro *Teaching History Creatively*, de H. Cooper]. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 133-137.

ISSNe: 2386-8864

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/12>

Teaching History Creatively es un libro orientado a los docentes cuya labor se desempeña principalmente durante los primeros años de la educación escolar, más concretamente los últimos años de Educación Infantil y toda la Educación Primaria, aunque también podría adaptarse a los niveles de enseñanza superiores. A través del mismo se pretende introducir a los docentes a la enseñanza de la historia de manera creativa a partir de la realización de investigaciones históricas aptas para el alumnado, de forma que se desarrolle su pensamiento histórico. Esto dotará a los alumnos de una serie de recursos esenciales para el adecuado aprendizaje de la historia, y permitiendo que éstos realicen su propia representación del pasado y analizar los hechos históricos desde un punto de vista crítico.

Pensar históricamente implica, por lo tanto, poner en práctica una serie de procesos que sobrepasan lo meramente conceptual. Para lograr que los alumnos piensen históricamente se ha de conseguir, entre otras cosas, el desarrollo de una conciencia histórica, fomentar la imaginación y la creatividad que les permitirán elaborar hipótesis, y aprender a analizar e interpretar los hechos históricos. Todos estos factores son analizados y desarrollados en este libro mediante una serie de estudios de caso que permitirán no sólo comprobar cómo la enseñanza de la historia de forma creativa permite que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más significativo para el alumnado sino que además proporcionan ideas variadas y concretas sobre cómo poner en práctica este tipo de enseñanza.

El libro se divide en tres grandes bloques, precedidos por un prólogo de Teresa Cremin, la editora de la serie *Learning to teach in Primary School*, a la que pertenece este libro, y una breve introducción del libro por parte de Hilary Cooper, editora del mismo.

En el prólogo del libro, Cremin indica que el alto nivel de especificidad del currículo en el Reino Unido durante los últimos veinte años ha supuesto un desafío para los docentes que, pese a verse más limitados respecto a los contenidos, han buscado el desarrollo de nuevas estrategias que buscan enseñar creativamente y para la creatividad. Asegura que enseñar creativamente es importante para trabajar el currículo de forma innovadora, pero que además es importante enseñar para la creatividad, de manera que se busque el desarrollo de la competencia creativa del alumno. Para ella, la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje se asocia con innovación, originalidad, propiedad y control, y asegura que esta serie de libros, que muestran principios de enseñanza basados en investigaciones y no exclusivamente en principios teóricos, busca ofrecer apoyo a los docentes que busquen desarrollar la creatividad y la curiosidad de sus alumnos.

Cooper, en su prefacio, indica que la intención de este libro es la de ofrecer pruebas de que la historia es una asignatura que merece la pena trabajar de forma creativa. Muestra cómo este

libro es un trabajo oportuno, tanto por el momento en el que se está llevando a cabo, cuando se pide a los alumnos que sean capaces de elaborar un pensamiento histórico que les permita obtener conclusiones y realizar argumentaciones entre otros aspectos, como por la importancia de la promoción de la creatividad en el aula de historia, puesto que ambos conceptos están interrelacionados.

La primera parte del libro, que lleva por título *The essential integration of history and creativity*, está dividido en dos capítulos, ambos elaborados por la didacta británica. En ellos se explica de forma más extensa por qué la creatividad y la historia son interdependientes.

En el primer capítulo, *Why must teaching and learning in history be creative?*, Cooper afirma que es posible aprender de manera creativa y trabajando el currículo de forma transversal mientras que se desarrollan además las inteligencias múltiples, y todo ello a partir de una serie de conceptos básicos. En primer lugar se deben identificar áreas de investigación, definir problemas y elaborar preguntas. Para ello es necesario desarrollar lo que ella llama “*possibility thinking*” o pensamiento de posibilidad, definido como la “habilidad de considerar una serie de posibles respuestas o perspectivas diferentes para responder a una pregunta, problema o situación”. Esto permite que se trabajen la imaginación y la empatía de los alumnos, que serán capaces de crear nuevos pensamientos basándose en el comportamiento y reacciones que otras personas podrían tener. Además se permite al alumnado correr riesgos basándose en sus conocimientos o en su falta de los mismos como forma de favorecer la tolerancia a la incertidumbre, y mejorando su autoconfianza. Otro aspecto indispensable es la colaboración para favorecer el aprendizaje compartido y las habilidades comunicativas del alumnado no sólo a la hora de responder preguntas sino para elaborar preguntas nuevas que lleven a nuevos pensamientos y posibilidades de investigación. Todo esto estará enfocado a una meta: los alumnos deberán llegar a conclusiones propias que tendrán más valor por haber sido alcanzadas de forma activa y creativa, y que podrán posteriormente investigar. Por último, Cooper menciona las ideas de Ryle, quien indica que la creatividad supone “saber cómo”, es decir, comprender que toda disciplina está basada en investigaciones previas, y “saber que”, es decir, el conocimiento conceptual. Posteriormente, relaciona todos estos conceptos básicos con investigaciones recientes en el campo de la psicología y la neurociencia, y para finalizar el capítulo explora los diferentes aspectos que muestran la relación existente entre dichos conceptos y la forma en la que los historiadores investigan y elaboran la historia, es decir, la manera en que los historiadores piensan la historia.

En el segundo capítulo, *Supporting creative learning in history*, la propia Cooper demuestra, a partir de las teorías constructivistas de autores como Piaget, Bruner y Vygotsky, que es posible que los alumnos lleven a cabo investigaciones históricas elaboradas de la manera explicada en el capítulo anterior. A continuación indica la forma en la que los docentes pueden crear un ambiente adecuado para favorecer la enseñanza creativa y la enseñanza para la creatividad en el aula a partir de una serie de valores y estrategias a la hora de orientar la sesión, organizar el espacio del aula y, en general, crear una atmósfera propicia para el fomento del aprendizaje creativo de la historia por parte del alumnado.

La segunda parte del libro, titulada *Creative approaches to aspects of historical enquiry*, consta de siete capítulos elaborados por distintos autores. En ellos se muestra cómo las teorías constructivistas del aprendizaje junto con la creatividad y la historia pueden favorecer el desarrollo del pensamiento investigador del alumnado, todo ello a partir de investigaciones llevadas a cabo por los autores de cada capítulo.

El primer capítulo se titula *Investigating activities using sources*. Elaborado por Harnett y Whitehouse, propone diferentes actividades a partir de las cuales se busca el desarrollo del pensamiento histórico y creativo del alumnado de Educación Infantil y Primaria a partir de pequeñas investigaciones relacionadas con la historia de su entorno más próximo y en colaboración con la Universidad de West of England, que proporciona no sólo materiales sino diferentes formas de abordar los contenidos a trabajar con los alumnos. Se trata de un ejemplo de la necesidad de la colaboración y la planificación a la hora de elaborar actividades creativas si se quiere alcanzar

un resultado satisfactorio. Como conclusión del capítulo, se muestra cómo se ha estimulado el interés del alumnado y cómo es posible llevar a cabo actividades abiertas y creativas basadas en un currículo cuyos contenidos son muy específicos.

El título del segundo capítulo es *Using archives creatively*. Su autora, Sue Temple, muestra en él cómo el acceso a fuentes primarias reales permite al alumnado comprender la forma en que trabajan y desarrollan teorías los historiadores. Generalmente, estas fuentes primarias suelen ser edificios o artefactos, pero Temple sugiere actividades basadas en la utilización de documentos primarios que se encuentran en los archivos municipales, como censos, mapas, diarios, imágenes o documentos sobre cualquier elemento del entorno del alumnado. Estos documentos deben ser, según ella, ricos, fiables y relevantes para el alumnado, y enfoca las actividades indicando a los alumnos que son “detectives de la historia” y que, basándose en esos documentos, deberán descubrir qué ocurrió a una persona o un lugar determinado. Se trata de actividades que implican de forma activa al alumnado, que estimulan su interés y sobre todo desarrollan habilidades de investigación, pensamiento histórico y conciencia social y de pertenencia a un entorno concreto.

Moore, Houghton y Angus son los autores de *Using artefacts and written sources creatively*, el tercer capítulo de este segundo bloque. Proponen actividades en las que los alumnos deben recrear la historia mediante la decodificación de fuentes escritas y de pequeñas investigaciones sobre artefactos. Tanto los documentos escritos como los objetos permiten a los alumnos hacerse preguntas sobre el período de la historia que se trabaje. En primer lugar, a partir del objeto, deberán elaborar su propia versión de la historia utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y que luego se comparará con la realidad mediante una fuente escrita relativa a ese mismo periodo. Esto permite a los alumnos no sólo desarrollar su capacidad creativa sino también sus habilidades de investigación, deducción, análisis y comparación de información desde un punto de vista crítico.

El cuarto capítulo es un estudio de caso denominado *Creative approaches to time and chronology*, y llevado a cabo por Moore, Angus, Brady, Bates y Murgatroyd para desarrollar el pensamiento cronológico del alumnado a partir de objetos, la vida de personas o momentos importantes de la historia. Para los autores de este capítulo, ser capaces de pensar cronológicamente no consiste únicamente en memorizar fechas y nombres, sino que implica la habilidad de secuenciar eventos, relacionarlos y establecer comparaciones entre ellos, de manera que no sólo sean hechos aislados sino conceptos que se interrelacionan y que dependen unos de otros. Para ello, sugieren la elaboración de diferentes líneas del tiempo en las que se secuencien, por ejemplo, palabras de vocabulario específico, imágenes, objetos, etc., además de otro tipo de actividades basadas en la investigación sobre un tema concreto y su desarrollo a través de la historia, como la escritura.

Jon Nichol es el autor de *Creativity and historical investigation: pupils in role as history detectives (proto-historians) and as historical agent*, el siguiente capítulo de la segunda parte del libro, y cuya investigación propone, como el título indica, el uso del rol de detective por parte de los alumnos para resolver una serie de misterios basados en determinados momentos de la historia. El papel de detective-historiador, semejante al desarrollado por Temple en el segundo capítulo de este mismo bloque, permite a los alumnos investigar la historia a partir de preguntas relevantes para obtener respuestas que les acerquen a la resolución del misterio propuesto por el docente. Las actividades propuestas permiten abordar de forma creativa y activa conceptos opuestos pero pertenecientes al mismo periodo de la historia, como son cristianismo e islam, jihad y cruzada, migración y asentamientos, etc.

El sexto estudio de caso, llevado a cabo por Dodwell y titulado *Using creative drama approaches for the teaching of history*, utiliza el teatro y la narración de historias, mitos y leyendas propias de su entorno más próximo para fomentar el pensamiento creativo y la curiosidad del alumnado. Basándose en estas historias, se proponen diversas actividades de creación de obras de teatro, narración, improvisación, cambio de roles, danza y canto..., que los alumnos deberán realizar, y en las que la investigación previa y el trabajo cooperativo son esenciales tanto para la motivación del alumnado por los relatos pertenecientes al folklore de lugares próximos y lejanos como para que

la adquisición de contenidos históricos se produzca de forma adecuada. De esta manera se otorga valor histórico a las narraciones propias de la cultura de cada lugar, teniendo presente que se ha creado o adaptado una obra ficticia que tiene como base en realidades históricas concretas

El último capítulo del segundo bloque se titula *Creativity, connectivity and interpretation*. Su autor, Jon Nichol, se centra en el desarrollo de la capacidad de interpretación de la historia por parte del alumnado como habilidad indispensable para comprender la historia y desarrollar el pensamiento histórico y creativo. Las actividades propuestas están basadas en pequeñas investigaciones históricas en las que los alumnos deben actuar como historiadores: analizar documentos o artefactos históricos, investigar acerca del periodo histórico en el que se encuentran, realizar una reconstrucción cronológica de los hechos que se extraen de dichos documentos o artefactos y a partir de la misma elaborar una interpretación de la historia relativa al material analizado. En este tipo de actividades, la capacidad del docente para conectar de forma creativa los contenidos históricos con la actividad es esencial, puesto que debe proporcionar a los alumnos el material necesario para la investigación y orientarlos en su trabajo, pero las conclusiones y las interpretaciones han de ser realizadas exclusivamente por el alumnado.

Finalmente, la tercera parte del libro ofrece, desde una perspectiva más amplia, la manera de introducir en el aula de Educación Primaria la enseñanza creativa de la historia. Este tercer último bloque se titula *A broader perspective of creativity and history*, y se divide en tres capítulos. En el primero, titulado *Creative exploration of local, national and global link*, Harnett y Whitehouse demuestran como puede trabajarse el contenido histórico desde lo local a lo global de manera creativa a partir de experiencias significativas para el alumnado que puedan relacionarse con la historia de la localidad, así como del país y del continente en el que se encuentran, por ejemplo a partir de la vida de un personaje local, de los alumnos y sus familias, de nombres de calles, de objetos..., que se relacionarán con entornos cada vez más amplios tanto en el tiempo como en el espacio. Este tipo de actividades no sólo permite desarrollar el pensamiento histórico y espacial del alumnado de una manera motivadora, sino que además les insta a buscar relaciones y favorece el desarrollo del pensamiento cronológico y analítico.

En el segundo capítulo, *Creative approaches to whole school curriculum planning for history*, Maginn describe como trabajar creativamente el currículo de historia de forma transversal a través de la diversidad cultural del centro escolar. En los primeros años, la historia se trabaja de forma manipulativa, a través de artefactos que permitan al alumnado elaborar sus propias hipótesis sobre el pasado. Conforme avanzan en la etapa, las investigaciones serán más analíticas y concretas. Esto permite a los alumnos de los distintos niveles no sólo conocer las diferentes culturas que les rodean, sino además establecer relaciones, analizar las causas y efectos de la diversidad cultural en su entorno próximo, y adquirir conceptos que van más allá de lo puramente histórico.

El último capítulo de la tercera parte y, por lo tanto, del libro, se titula *Awakening creativity*. En él, Cooper narra la historia de Sybill Marshall, profesora en un pueblo inglés en la década de 1950, y de cómo ésta desarrolló su propio pensamiento creativo y el de sus alumnos a través de la historia local. Cooper asegura que fue esta historia la que le inspiró a trabajar en esta dirección y que, por tanto, es una forma idónea para concluir este libro.

En definitiva, estamos ante una herramienta muy útil, cuyos estudios de caso pueden ser modificados, adaptados y puestos en práctica en cualquier etapa del sistema educativo español. Las breves explicaciones teóricas permiten que los docentes menos familiarizados con el tema se introduzcan en el mismo, obteniendo además nuevas fuentes en las que apoyarse en caso de necesitar más información. Las actividades propuestas son originales, creativas y breves, por lo que pueden ser puestas en práctica en cualquier momento del curso escolar, aunque, como bien dicen todos los autores que colaboran en el libro, la preparación por parte del docente es esencial y generalmente supone meses de trabajo previo, por lo que no contiene actividades que puedan ser llevadas a cabo de forma improvisada en el aula. Desde nuestro punto de vista, ofrece situaciones muy interesantes que, realizadas de forma adecuada, permiten explorar la historia de una manera diferente y permitiendo que el alumnado sea una parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estas mismas actividades pueden relacionarse unas con otras o trabajarse de forma aislada, pero el aprendizaje final será, en cualquier caso, más significativo que si se centra únicamente en el aspecto memorístico.

Marta Gil de Sola Bellas
Universidad de Murcia

El arte paleolítico en *El Carnicero de Chabrol*

Para citar este artículo: Lombo Montañés, A. (2015). El arte paleolítico en El Carnicero de Chabrol. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 139-142.
ISSNe: 2386-8864
DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/pantarei/2015/13>

El Carnicero (*Le Boucher*, 1969). Guión y diálogos: Claude Chabrol. Fotografía: Jean Rabier. Música: Pierre Jansen. Sonido: Guy Chichignoud. Montaje: Lacques Gaillard. Intérpretes: Stéphane Audran (señorita Hélène, la maestra), Jean Yanne (Popaul, el carnicero), Roger Rudel (comisario). Producción Les Films La Boétie (París), Euro-International (Roma). Rodaje: septiembre-octubre de 1969 en Trémolant (Périgord) y gruta de Cougnac (Lot).

“Adoro el misterio de la naturaleza humana”
Claude Chabrol

El cine de ficción ha recreado las graffías paleolíticas de muy diversas formas. Las reproducciones fílmicas han servido para enseñar a los niños (*Viaje a la Prehsitoria, Cesta do praveku*, 1954 de Karel Zeman), para fantasear acerca de los extraterrestres (*Prometheus*, Ridley Scott, 2012); pero sólo Chabrol lo ha utilizado para estructurar la historia de unos crímenes.

Claude Chabrol (1930-2010) era uno de los críticos de *Cahiers de cinéma* que, junto con otros reconocidos directores de la *Nouvelle Vague* como François Truffaut, Jean-Luc Godard o Eric Rohmer, pasó a la dirección de películas. En sus numerosos films Chabrol dio gran importancia a la estructura narrativa y a las apariencias que se esconden tras la realidad física cotidiana (Viganò, 1999, p. 23 y 30). Además, los personajes de Chabrol no reflejan un individuo particular, sino a toda la humanidad (Viganò, 1999, p. 57). Estas tres características, herederas en gran medida del cine de Alfred Hitchcock, son fundamentales para comprender la presencia del arte paleolítico en la película que nos ocupa.

Le Boucher (1969) es un película del género *polar*, pero también es una especie de retrato etnográfico de las gentes del Périgord (Lot). En un banquete de bodas del pueblo de Trémolat, Popaul el carnicero simpatiza con Hélène, la joven directora de la escuela. En una excursión a la cueva de Cougnac, Hélène descubre el cadáver asesinado de una mujer junto con un mechero que ella regaló a Popaul. Las sospechas de la maestra se hacen realidad cuando el carnicero se clava una navaja delante de ella, confesándole al mismo tiempo su amor, camino del hospital donde muere.

La película empieza con una serie de planos fijos de la cueva de Cougnac e incluye, a mitad de película, una escena dentro de la caverna que describimos a continuación.

Los cuatro primeros planos de los créditos son magistrales. La primera imagen es el “hombre herido” de Cougnac, las letras de los créditos son de cuerpo sinuoso y tamaño informe como si

hubieran sido talladas en la piedra y la música es inquietante y terrorífica. Los dos planos siguientes son de cabras y se vinculan respectivamente a los nombres de los actores (el carnicero y la maestra) respectivamente. En el cuarto plano se relaciona el título de la película y el nombre del director con seis trazos digitales: es la huella o rúbrica del director que firma su película. En el resto de los créditos se combinan una serie de planos de las estalagmitas goteantes con la música electroacústica de Pierre Jansen. La ondas Martenot evocan la discontinuidad y el desorden interno de los instintos naturales y además son el emulo sonoro perfecto de las irregularidades de la caverna. Los créditos duran dos minutos y terminan con una panorámica del río, el puente y el pueblo que, rodeados de niebla, parecen surgidos de un tiempo remoto. El graznido de un cuervo y las campanas de la Iglesia nos devuelven a la época moderna, al mismo tiempo que auguran los sucesos funestos que van a acontecer en el pueblo de los antepasados que pintaron las cuevas Cougnac.

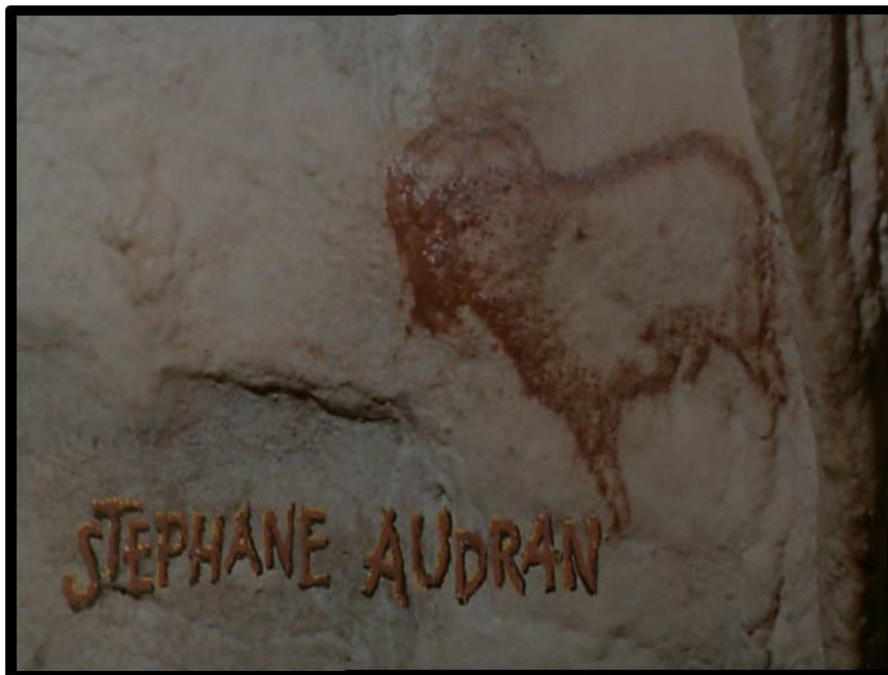


Figura 1: Créditos. Plano segundo. El nombre de Stéphane Audran, que encarna a la señorita Hélène, se vincula con la imagen de la cabra de la cueva de Cougnac.

En síntesis, las letras, la música y la imagen se combinan en los créditos de manera magistral para introducir, definir y preludiar el tema de la película.

En el minuto 43 la maestra y los niños se adentran en la caverna de Cougnac (mientras -luego descubrimos- se está perpetuando un crimen en el exterior). La música aparece otra vez, la cámara desciende por las rugosidades goteantes de la caverna y muestra primero las sombras de los visitantes sobre las paredes de la cueva. Los niños con la merienda en la mano (siempre se relaciona la comida con el crimen) son filmados primero en planos generales, hasta que pasan por el panel del hombre herido y la maestra empieza a hablar. “Hay que tener bien claro que los sentimientos, los instintos e incluso la inteligencia del Cro-Magnon eran realmente humanos. Las únicas diferencias se derivan del medio en que vivían y de los problemas que debían resolver para subsistir”. Entonces un niño pregunta: “¿Qué quiere decir subsistir?”. Aquí Chabrol discurre un dialogo genial, los niños del siglo XX no tienen que cazar para comer, no tienen que matar para vivir, han olvidado el significado de la palabra supervivencia y por eso el director los hace entrar en la cueva con sus bocadillos en la mano. Al final de su discurso la señorita añade: “Si el hombre de Cro-Magnon no hubiera podido sobrevivir a lo que le rodeaba, al mundo tal como era, vosotros

no existiríais”, mientras la cámara se acerca lentamente mediante un *zoom* a la figura del “hombre herido”.

Al salir de la cueva la maestra y el alumno François mantienen una conversación sobre el hombre de Cro-Magnon que parece aludir al propio Popaul: “Y si ahora volviera el hombre de Cro-Magnon ¿qué haría?”, pregunta François. “No lo sé –responde la maestra- puede que consiguiera adaptarse poco a poco a nuestro modo de vida o puede que muriera”. “No me gustaría que muriera”, dice finalmente el niño vaticinando el destino de Popaul. Porque efectivamente el carnicero es un Cro-Magnon que todavía tiene que matar animales para comer, que ha vivido en condiciones de supervivencia (la guerra de Indochina) y que no podrá adaptarse a la vida moderna.



Figura 2: Excursión escolar a la caverna. Al fondo el llamado “hombre herido” de Cougnac con tres trazos en la espalda que se han interpretado como saetas.

Tras esta escena la historia cobra un talante diferente hacia el suspense. Aparece por primera vez el cuerpo de una mujer muerta, la sangre humana, el mechero que perdió el asesino y un nuevo personaje, el detective, que señala un pequeño giro argumental hacia el suspense. Por lo tanto la escena de la cueva de Cougnac señala un cambio y divide en dos la película. La primera parte está más centrada en el relato etnográfico (la larga escena de la boda, el paseo por las calles del pueblo y las conversaciones en la panadería o la carnicería, son reflejos de la vida cotidiana del pueblo), mientras que la segunda se centra en el *thriller* policial de suspense. Esto es algo que de forma parecida hacía Alfred Hitchcock, por ejemplo en *Psicosis* (*Psycho*, Alfred Hitchcock, 1960) que al principio parece la historia de un robo.

Pero la trascendencia del arte paleolítico en la película de Chabrol no se detiene aquí. A menudo las diversas habitaciones de la casa-escuela donde vive Héléne (y transcurren importantes escenas) parece una gruta decorada con dibujos de niños, posters, fotografías, grabados, pinturas, cuadros, e incluso en la habitación de la chimenea (a la derecha de una maceta colocada en la repisa) puede verse un calco de un uro de Lascaux y, en la escuela, la foto de una cabra (figura 3), que aluden a los zoomorfos cavernarios. Desde el primer momento se relaciona la comida con los

crímenes: el filete sanguinolento del banquete de bodas, la sangre que cae en el pan de la niña, la escena de las cerezas en aguardiente, ect. Incluso, el propio Popaul, ya moribundo en el coche camino del hospital, compara la sangre de los hombres con la de los animales, tal y como habían señalado los títulos de crédito. Hombre y animales, animales hombres, todos iguales.

La escena final es un misterio, los ojos de Hélène, el puente, el río, el pueblo, otra vez la niebla, el sonido primigenio del agua que nos recuerda a la caverna. No hay nada nítido, no hay nada tangible, el ser humano es un enigma para el ser humano.



Figura 3. En primer plano Popaul el carnicero como “hombre herido” se ha clavado una navaja en el vientre. Al fondo la señorita Hélène (Stéphane Audran) y a su izquierda la fotografía de una cabra que evoca la de la caverna de Cougnac.

El cine ha utilizado el arte del periodo paleolítico de muy diversas formas y es necesario indagar sobre las repercusiones que tiene transformar los vestigios rupestres en imagen fílmica. La reciente aparición por ejemplo de los caballos de Chauvet en películas de ciencia-ficción (*Prometheus*, Ridley Scott, 2012) demuestra la repercusión que tienen estos hallazgos en la mentalidad actual. Y aún todavía hoy nos vemos incapaces de aprovechar esta circunstancia que la mayoría de las veces se vuelve en contra nuestra simple y llanamente por puro desinterés o desconocimiento. La película de Chabrol es un homenaje al arte de Cougnac que no debería pasar desapercibido o ignorado por los prehistoriadores.

Bibliografía

VIGANÓ, A. (1999). *Claude Chabrol*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Alberto Lombo Montañés¹
Universidad de Zaragoza

¹ Agradezco a *Panta Rei* la publicación de esta reseña. La Arqueología es imagen y el cine es el mayor creador de imágenes. Y la mejor manera de estudiar estos aspectos, en teoría aún nuevos para los arqueólogos, es a través de pequeñas críticas.

María Amparo Pedregal Rodríguez. *In memoriam*

Los pasados 21, 22 y 23 de octubre, en la Facultad de Letras de la Universidad de Murcia y en el Museo Arqueológico de la misma ciudad, se celebró el *Congreso Internacional de la Mujer en el Mediterráneo antiguo. Género, poder y representación*. Contamos para las conferencias marco con especialistas de la talla de las doctoras de Rosa María Cid, Susana Rebores, Amparo Pedregal y el doctor Jorge Tomás. Nadie podía imaginar que ese encuentro, rico en experiencias y en intercambio de conocimientos, tendría un broche tan amargo. Al lunes siguiente, con gran conmoción, nos enteramos que la doctora María Amparo Pedregal Rodríguez había fallecido en Madrid de manera repentina. Su conferencia, *las mujeres y lo femenino en el cristianismo primitivo. La representación del poder y el poder de la representación*, destacó no solo por un amplio dominio de la materia, sino también por su generosidad al mostrarnos como primicia las primeras hipótesis que tenía en mente para abordar en un futuro proyecto de investigación que pretendía iniciar con colegas de diversas universidades.

Los que tuvimos la oportunidad de conocer a Amparo, aunque fuera solo por unos días, destacamos su fuerza y su afán reivindicativo. Dejó bien claro, que era una obligación de todo investigador incluir a las mujeres en todos los campos de investigación posibles. Como historiadores deberemos trazar un discurso coherente en el que no sea discriminado ningún colectivo ya fuera por su religión, ideología y por supuesto, por su sexo; aspecto que señaló en su intervención y que quedó grabado en aquellas personas que tuvimos la oportunidad de escucharla esa mañana. Tanto el Comité Científico y la Dirección del Congreso como el CEPOAT, hemos visto oportuno realizar una breve semblanza en la *Revista Panta Rei*, para que aquellas personas que lean estas líneas, puedan interesarse por los trabajos que realizó esta gran historiadora que estamos convencidos, que seguirá siendo un ejemplo a seguir no sólo por aquellos investigadores que se inicien por el campo de la Historia Antigua y por la Historia de Género, sino por cualquier historiador. Ella nos contaba que luchar por la igualdad de las mujeres no era tarea fácil y que si queríamos tener una vida sencilla nos habíamos equivocado de profesión. Estamos convencidos que ella hasta el final eligió el camino correcto y que más amaba, su profesión. En todo momento tuvo presente a tantas mujeres protagonistas del Cristianismo primitivo que durante su vida profesional la habían acompañado y la habían hecho viajar a tantos encuentros científicos en los que ella fue el instrumento para darles voz y sacarlas del anonimato. Pensamos que la estela dejada por la profesora Pedregal siempre permanecerá y que la seguiremos recordando como una gran luchadora y una gran historiadora.

S. T. T. L.

Pedro David Conesa Navarro
Universidad de Murcia

Panta Rei

PANTA REI es una revista digital de investigación orientada a la Historia y otras ciencias afines. Su principal objetivo es la transmisión del conocimiento científico, dando una oportunidad también a los jóvenes investigadores que quieren abrirse camino en el estudio de las ciencias humanas y sociales. Se compone de estudios originales relacionados con la disciplina histórica así como su didáctica y difusión. Las diferentes secciones que componen la revista son: artículos de investigación, entrevistas a profesionales, reseñas de monografías de actualidad y crónicas de congresos o eventos científicos relevantes.

Todos los artículos publicados son objeto de un proceso de revisión a cargo de un mínimo de dos evaluadores, que se consideran expertos en el ámbito temático del artículo propuesto. Nuestro deseo es poder ofrecer unos contenidos rigurosos, de calidad y de interés.

El CEPOAT (Centro de Estudios del Próximo Oriente y la Antigüedad Tardía de la Universidad de Murcia) es la institución encargada de la coordinación y gestión de la revista, desde donde anualmente se lanzará la convocatoria para aquellos que estén interesados en publicar sus trabajos, siempre relacionados con la Historia, Arqueología, Historia del Arte, Didáctica de las Ciencias Sociales, etc.

PANTA REI is a digital journal focused on History and other sciences related to it. Its main objective is the transmission of scientific knowledge by giving also an opportunity to young researchers who want to make their way in the study of human and social sciences. It is composed by original studies related to History, as well as its didactics and promotion. The different sections of this journal are: research articles, interviews to professionals, recensions on monographs about current issues and reports about congresses or relevant scientific events.

All the articles published are subject to a revision process carried out by a minimum of two reviewers who are considered to be experts in the field of the article proposed. Our wish is to offer rigorous contents with quality and being of interest to the reader.

CEPOAT (Centre of Studies of the Middle East and Late Antiquity of the University of Murcia) is the institution in charge of the coordination and management of this journal. This is the centre from where the call for papers will be launched for all the people interested in publishing their papers, always related to History, Archeology, Art History, Didactics of the Social Sciences, etc.

Normas de Publicación

El autor se compromete a enviar trabajos originales, que no se encuentren publicados en otras revistas ni en otros idiomas. Así mismo, el mismo artículo no podrá ser presentado en otras revistas mientras dure el proceso de evaluación.

Envío y presentación de originales

Los artículos se enviarán exclusivamente a través del correo electrónico a la dirección pantarei@um.es. Los textos serán enviados en formato DOC y las imágenes en formato JPEG o TIFF, y con un tamaño mínimo de 2000 px. Éstas no aparecerán incorporadas en el texto, sino enviadas en archivo aparte y correctamente numeradas según su posición en el texto. Junto al trabajo, se rellenará y enviará un documento aparte en el que se especifiquen los datos del autor siguiendo el modelo disponible en la página Web de la revista.

Para la redacción de los trabajos se tendrá en cuenta el Manual de la American Psychological Association, en su sexta edición. La extensión máxima de los trabajos será de 30 páginas. La tipografía será Arial 11, con interlineado sencillo y sin espacio alguno entre párrafos. El texto deberá ir justificado a ambos márgenes y sin sangría en los primeros párrafos. Los márgenes serán de 2,50 cm. En los casos en los que fuera necesario incorporar notas, éstas irán a pie de página, enumeradas consecutivamente, con tipografía Arial 10, interlineado sencillo y justificadas a ambos márgenes.

Una información más detallada se encuentra disponible en la página <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Proceso de valoración y evaluación

Una vez recibidos los trabajos, la Revista realizará una primera valoración. Si el trabajo enviado se ajusta a las normas de presentación propuestas, la temática es coincidente con la línea editorial de la revista y posee la calidad científica necesaria, será remitido al consejo asesor para una primera evaluación. Si no es así en este primer paso se puede rechazar directamente los documentos que incumplan claramente la línea editorial.

Será el Consejo Asesor quien indique a la revista la originalidad, relevancia, estructura, redacción, aparato bibliográfico, etc. del trabajo enviado y, para ello, se designará a dos revisores expertos externos que evaluarán cada uno de los trabajos, que pueden formar parte (o no) de este Consejo Asesor. La selección de los revisores se ajustará a la temática y características metodológicas del trabajo. El nombre y filiación de los autores serán eliminados del trabajo para su revisión, así como los revisores actuarán de manera anónima y confidencial.

Los revisores deberán rellenar un informe de evaluación que centrará su atención en aspectos tales como características formales, originalidad y novedad de los trabajos, relevancia de las propuestas y los resultados, calidad metodológica y validez científica.

Una vez terminado el proceso se decidirá la aceptación o no de los mismos y su publicación en el número que sea pertinente, así como las modificaciones susceptibles de ser realizadas para su final publicación. Dicha notificación se enviará únicamente por correo electrónico, en un plazo máximo de seis meses.

Publishing rules

The author is committed to submit original papers not having been published in other reviews or in other languages. In this way, it is not allowed for the same paper to be presented in other reviews during the evaluation process.

Submission and presentation of originals

The articles will be exclusively submitted by email to pantarei@um.es. The texts will be submitted in DOC format and the images in JPEG or TIFF format, and with a minimum size of 2000 px. Images will not be integrated in the text but sent in another file and properly numbered according to their position in the text. Attached to the paper, a document will be filled out and sent where the author's data will be specified following the model available on the website.

The sixth edition of the Manual of the American Psychological Association will be taken into account for the writing of the papers. The length of the papers must not exceed 30 pages. Typography will be Arial 11, with simple line spacing and no space between paragraphs. The text must be justified on both margins without indentation in the first paragraphs. Margins size will be 2.50 cm. Where it could be necessary the incorporation of notes, they will be at the bottom of the page, consecutively numbered with typography Arial 10, simple line spacing and justified on both margins.

More detailed information is available on the website: <http://www.um.es/cepoat/pantarei>.

Examination and assessment process

The Journal will submit the papers to a first examination once received. If the paper follows the presentation guidelines, the subject agrees with the editorial line of this journal, and possess the scientific quality required, it will be sent to the advisory council for a first assessment. If not, the documents which clearly fail to complete the editorial line may be rejected straightaway in this first step.

The Advisory Council will indicate the originality, relevance, structure, writing, bibliography, etc. of the text to the journal; for this purpose, two outside experts will be designated to review the papers; these experts can be (or not) part of this Advisory Council. The selection of the experts will adjust to the subject and methodological characteristics of the paper. Name and affiliation of the author will be eliminated from the text for its review, in this way experts will act anonymously and confidentially.

The experts will fill out an assessment report which will focus on aspects such as formal characteristics, originality and novelty of the papers, relevance and results of the proposal, methodological quality and scientific validity.

Once the process is finished, the acceptance or not of the papers and its publication in the corresponding edition will be decided, as well as the modifications that may be done for its final publication. This notification will be sent by email within 6 months maximum.



cepoAt

UNIVERSIDAD DE MURCIA
centro de estudios del
próximo oriente y la
antigüedad tardía